

# **SUJEITO PÓS-MODERNO E VIDA PRODUTIVA: REFLEXÕES SOBRE AS DIRETRIZES NACIONAIS DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA**

Margaréte May Berkenbrock Rosito<sup>1</sup>

Tiago Carzetta Marchina<sup>2</sup>

## **RESUMO:**

O Curso Superior de Tecnologia caracteriza-se por sua adequação às exigências do mercado de trabalho, portanto, a rapidez e a pressa são as marcas indeléveis desse curso. Neste estudo, estabeleceu-se como objetivo a reflexão sobre a possibilidade da instauração da educação estética, voltada para a formação humana, no Ensino Superior de Nível Tecnólogo, no contexto da pós-modernidade ou contemporaneidade. Considera-se, sobretudo, a aceleração do mundo moderno, sujeito ao avanço científico e tecnológico. A elaboração do trabalho firmou-se na pesquisa documental, apoiada na perspectiva da Hermenêutica Filosófica. O material analisado foi a Resolução CNE/CP, 3 de 18 de dezembro de 2002, tendo como apoio para essa análise o Parecer CNE/CP nº. 29/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Tecnólogo que deu origem à Resolução CNE/CP 3/2002. O estudo elenca os principais termos presentes da Resolução e sua contribuição para definição do perfil do egresso desse tipo de formação.

**Palavras-chave:** Curso Superior de Tecnologia – Pos-modernidade - Hermenêutica

## **ABSTRACT**

The Higher Education Course in Technology is characterized by its suitability to the labor market demands. Therefore, quickness and haste are the indelible marks of such courses. In this sense, our objective is the reflection on the possibility of establishing an esthetic education, focused on the human development in the Technological Higher Education Level in the context of post modernity or contemporaneousness. Above all, the modern world acceleration subject to the scientific and technological advancement is considered. This work is based on documentary research supported by the Philosophical Hermeneutics perspective. The Resolution CNE/CP 3 of December 18, 2002 was the material analyzed with the support of the Legal Opinion CNE/CP nr. 29/2002, which addresses the National Curriculum Guidelines for Technologist Level and created the Resolution CNE/CP 3/2002. This study lists the main terms present in the Resolution and their contribution to defining this kind of education's egress profile.

**KEY WORDS:** Higher Education Course in Technology – Post modernity - Hermeneutics

---

<sup>1</sup> Pós-doutoranda em Educação (Universidade de Lisboa). Doutora em Educação (UNICAMP). Mestre em Educação – Currículo (PUC/SP). Docente e Pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) (margaretemay@ajato.com.br).

<sup>2</sup> Mestre em Educação (UNICID). Coordenador de Área da Faculdade de Tecnologia FUNDETEC. Professor Titular no Grupo Estácio (tiago.carzetta@fatef.com.br).

## Introdução

Esse artigo tem como origem a dissertação de mestrado intitulada “Educação Estética e Contemporaneidade: um estudo da formação humana no curso superior de tecnologia”, apresentada no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade Cidade de São Paulo – UNICID.

O estudo parte da proposição de que a educação estética é um fundamento da formação humana dos profissionais tecnólogos e essa pressuposição faz surgir o seguinte questionamento: para que serve a valorização da estética como forma de humanização dos sujeitos na educação superior no nível tecnológico?

A expressão interrogativa “para que serve” mostra que a educação estética não tem sido objeto de reflexão, com muita frequência, nos cursos superiores de formação do profissional tecnólogo. Contrariamente, os propósitos da educação e da formação passam pelo estabelecimento de privilégios do ensino tecnicista, desconsiderando o valor da formação humana do profissional, que implicaria na aquisição da capacidade de pensar de forma crítica, reflexiva e criativa. São aspectos legítimos e necessários para uma educação de autonomia e emancipação dos sujeitos que não são anônimos no seu processo singular e plural de construção de suas histórias de vida.

Foi a partir dessa apreensão que emergiu o problema que originou o questionamento da pesquisa, no sentido da formação humana nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de Tecnologia para a Educação Estética na contemporaneidade. A hipótese é que o espaço da formação nos Cursos Superiores de Tecnologia possibilita oportunidades de aprendizagem de um sujeito estético. O saber estético é construído diante da manifestação de encantamento ou desencantamento dos alunos e professores, inseridos no processo de ensino, aprendizagem e formação. Os referenciais estéticos culturais podem fomentar uma cultura do fazer, que pode reforçar o individualismo, o consumismo, a busca da novidade. No contexto da cultura líquida, o esvaziamento humano distancia o ser de sua atribuição de sentido à vida em sociedade e consigo mesmo.

Assim, pretende-se apresentar as relações da contemporaneidade com a formação do profissional tecnólogo, a partir da análise da Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, tendo como apoio o Parecer CNE/CP nº. 29/2002 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Tecnólogo, que deu origem àquela Resolução.

Há de se considerar que a formação nos cursos de tecnólogos requer dos formadores uma reflexão sobre a construção do ser humano, como sujeito estético em formação.

A compreensão da Resolução, destacada anteriormente, tem como referencial teórico a estética em Freire (1987, 1996), Boal (2008), Valcárcel (2005), Schiller (2002) e Perisse (2009), e a construção histórica do conceito Educação Estética foi baseada em Wojnar (1967). Os autores oferecem o sentido da educação estética para pensar a formação no nível tecnólogo.

Para elucidar o contexto da contemporaneidade, utilizou-se Hall (2006), Bauman (1998, 2005), Harvey (2010) e Boutinet (s/d), com foco nos seus olhares sobre a relação do sujeito na contemporaneidade, com suas identidades e aflições. Tais olhares permitiram a reflexão sobre os caminhos da construção do sujeito estético, em formação.

### **Sujeito pós-moderno e a vida produtiva**

Após a Revolução Industrial e a troca dos meios de produção da manufatura para a maquinofatura e o conseqüente aumento da capacidade de produção, surgiu a necessidade de mão de obra e de mercado consumidor para os produtos sobressalentes. Nesse contexto, as famílias saíram do campo, onde exerciam suas atividades econômicas e culturais, em um único espaço físico e em tempos simultâneos, em direção aos centros urbanos.

Nesses centros havia a divisão entre o tempo do trabalho e o tempo do lazer, entre o espaço da família, o espaço da religião e da educação, proporcionando uma nova organização social e novas formas de relacionamento, entre classes e pessoas, permitindo, segundo Hall (2006) e condizente com os pensamentos de Harvey (2010), a aceleração do tempo de giro de produção que envolve acelerações paralelas na força e no consumo. O autor complementa dizendo que a mobilização da moda em mercados de massa forneceu um meio de acelerar o ritmo do consumo, não somente de bens de consumo, mas também de estilos de vida e atividades de recreação. Outra modificação é o aumento do consumo de serviços. Há também o aspecto volátil e efêmero da moda e de todos os bens, uma sensação de que “tudo o que é sólido se desmancha no ar”, uma característica dessa pós-modernidade (HARVEY, 2010 pp.257-258).

As definições e diferenciações entre os termos, contemporaneidade e pós-modernidade, pela perspectiva da sociedade atual, regida pelas forças do capitalismo, são compreendidas, nesse trabalho, como termos que demonstram as transformações e relações

sociais da atualidade. Esses termos são entendidos, dentro de uma mesma esfera do conhecimento e como sinônimos, mas para Boutinet (s/d, p.53) existem diversas possibilidades de nomenclatura para esse momento social, ele elenca possibilidades propostas por alguns autores:

(...) *pós-industrial* (Bell e Touraine) para dizer que o parâmetro produtivo deixou de ser determinante; *antimoderna* (G. Blandier), a antimodernidade difundindo modos de protesto não revolucionários e favorecendo o reaparecimento de formas arcaicas de existência social; *supermoderna* (M. Auge se esta supermodernidade se deixa assimilar, pela criação de não lugares, isto é, de lugares sem memória), ou, simplesmente, *pós-moderna* (J-F. Lyotard que foi buscar o termo ao arquitecto (sic) americano Ch. Jenck) para significar esta nova era da paralogia dos autores” (BOUTINET S/d p.53).

Outra possibilidade de nomenclatura é modernidade tardia, que significa um estado novo dessa mesma modernidade “que não elimina algumas características que lhe são inerentes”. Dessa forma, independente dos nomes que iremos atribuir, tem-se que nunca um novo período elimina ou rompe na totalidade com o período que o antecedeu, e que novos paradigmas se estabelecem (BOUTINET s/d p.54).

A modernidade é marcada pela característica descêntrica do sujeito pós-moderno ou contemporâneo, que escorre por diversos caminhos, onde encontra uma identidade com a qual se sente bem (mesmo que temporariamente) e essa fluidez leva a uma identificação com as ideias apresentadas por Hall (2006), Boutinet (s/d), Bauman (1998; 2005) e, posteriormente, Harvey (2010).

O processo de formação de identidade é inacabado e constante. O adulto vive essa relação dialética entre estar maduro e imaturo, ao mesmo tempo. Para Boutinet, “a identidade adulta é sempre frágil neste ponto de encontro entre a estabilidade de certos parâmetros percebidos e a mudança na percepção de si próprio” (BOUTINET, s/d p.54).

Durante muito tempo a idade adulta foi considerada como um estado, o de maturidade adquirida; a sociedade, seja ela puritana, neojansenista ou de moral laica, procura impor um quadro tradicional de existência que emerge em meados do séc. XIX, para se prolongar até ao fim da 2ª Guerra Mundial no nosso sec. XX; (...) o adulto foi então, definido como um estatuto. (BOUTINET, s/d p.17).

O autor comenta que, nos últimos trinta anos (1960 a 1995), o adulto passou da figura de “Adulto Padrão” para a figura de adulto, como um estado em perspectiva, em busca de uma maturidade vocacional, nunca atingida, chegando ao *status* de um “Adulto com Problema” onde há “uma imaturidade gerada por circunstâncias frustrantes que tornam os caminhos da vida adulta, vulneráveis e arriscados” (BOUTINET, s/d p.16).

Outras características da identidade do adulto e dos sujeitos, na pós-modernidade, são apresentadas nos pensamentos de Hall (2006), que analisa três concepções de identidade do sujeito, através do processo histórico: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O autor entende essas divisões como generalizações, mas que contribuem para a compreensão de seus pensamentos.

Para Hall (2006, p.8), o próprio conceito de “identidade” é muito complexo e pouco desenvolvido para ser totalmente colocado à prova, mas o que se tem nesse momento é uma crise da identidade do sujeito contemporâneo, afetando a sua identidade cultural e a “identidade de si”. Isso abala a ideia que se tem de si mesmo, colocando em xeque se os processos de mudança e de descentralização do sujeito representam, também, um momento de alteração da própria modernidade.

Leva-se em conta que não é possível desconsiderar os aspectos sociais na construção da identidade. E mais, considera-se que as identidades dos sujeitos de uma sociedade também contribuem para a forma como essa sociedade se desenvolve. Para Boutinet, essa construção ocorre entre o paradoxo da imagem de si que leva em conta o sentimento de identificação e de diferenciação e, também, o paradoxo entre o psicológico e o social, nas relações entre aqueles do mesmo sexo e do sexo oposto, da mesma geração, de gerações anteriores e com os mais jovens. Bauman (2005) também apresenta a importância de um pertencimento ou de uma aceitação social da identidade:

Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso (BAUMAN, 2005 p.30).

Ao relacionarmos a citação de Bauman (2005) com a fundamentação de Boutinet (s/d), o pronome *Nós* pode ser compreendido, possivelmente, como associado aos grupos definidos por gênero ou por idade do sujeito. É “a idade e o gênero os dois elementos fundadores do sentimento de identidade”. Na atualidade, há a “rejeição da idade”, ou seja, se quer ser sempre jovem, abrindo mão dos benefícios da maturidade, das experiências, das vivências e do distanciamento crítico. A rejeição da idade é “também a rejeição da experiência”. Ao mesmo tempo, há uma rejeição do gênero, não necessariamente no sentido negativo, mas as funções, os comportamentos e as manifestações sociais começam a se perder e não são mais definidas pelo gênero da pessoa, nas organizações, nas famílias, no governo, na moda. Homens e mulheres trocam e compartilham suas atividades e costumes e essas são características de uma sociedade pós-industrial (BOUTINET, s/d p. 168-170).

O sujeito pós-moderno já não apresenta mais um único centro ou um centro de referência que deve seguir, não há essa coerência de dever ser como alguém, embora a necessidade de pertencer a um grupo exista. Para Bauman (2005, p. 33), “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” e mais:

(...) a identificação é também um fator poderoso na estratificação, uma de suas dimensões mais divisivas e fortemente diferenciadoras. Num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo de abrangência planetária. No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e propostas por outros (...). A maioria de nós paira desconfortavelmente entre esses dois polos, sem jamais ter certeza do tempo de duração de nossa liberdade de escolher (...) (BAUMAN, 2005 p. 44).

Essa opressão dá-se, inclusive, no espaço da escola, onde sem a existência da ética, há uma supressão das diferenças em busca de uma homogeneização dos alunos. O mesmo acontece nas empresas. Os ditos diferenciais que o profissional deve ter são quase padronizados entre as organizações. Não há permissão para que aquele sujeito manifeste-se da forma que preferir. São padronizadas as roupas, as instituições de ensino em que ele deve ter estudado, os países que deve ter visitado. Porém, em seu convívio social, o sujeito tenta constituir uma identidade “própria” que, possivelmente, será muito próxima de identidades globais.

No pensamento de Hall (2006), o sujeito pós-moderno é descentrado. Nas reflexões de Adorno (2002, p.55), autor severamente crítico à banalização da cultura e à massificação dos sujeitos, “na indústria cultural o indivíduo é ilusório não só pela standardização das técnicas de produção. Ele só é tolerado à medida que sua identidade sem reservas com o universal permanece fora de contestação”. A indústria cultural criou comportamentos padronizados. Se o sujeito pós-moderno não possui um centro e uma imagem social fixa e não se dá apenas na relação com a sociedade, a sua identidade forma-se nessa fluidez da sociedade atual.

Há, na sociedade pós-moderna ou pós-industrial, um mal-estar pelo não reconhecimento, sobretudo, no espaço do trabalho. Hoje, o trabalhador não se identifica mais com as empresas. Ocupa, e sabe disso, um cargo temporário que poderá ser a qualquer momento extinto. Esse trabalhador, comandado por outros trabalhadores, igualmente sem identificação com as “instituições frias da era pós-industrial”, ignora o seu subalterno que se sente desnecessário àquela organização, fazendo com que se sinta desnecessário também para a vida (BOUTINET, s/d, p. 168-170).

Bauman (2005, p.40), refletindo sobre os aspectos das empresas pós-industriais, afirma que, hoje, as empresas tornaram-se um espaço de disputa pelo reconhecimento do chefe. Existe a busca por um “aceno de aprovação”. As empresas deixaram de ser, como no passado, “estufas de solidariedade proletária na luta por uma sociedade melhor”.

Sintetizando os pensamentos apresentados, vê-se em Bauman (1998, 2005) que a sociedade atual não é organizada de forma linear e em Boutinet (s/d) que essa organização atual da sociedade cria aflições no adulto, que se sente imaturo. Para Adorno (2002), a sociedade cultural padroniza o indivíduo, sendo esse autor o mais contrário e pessimista quanto à mobilidade e à liberdade do sujeito contemporâneo em escolher ser quem será.

Considera-se que a classe social do sujeito não irá definir a arte que apreciará (embora a massificação causada pela indústria cultural lhe oferecerá apenas opções parciais de escolha). A família em que nasceu não definirá a tradição que seguirá. O seu padrão de consumo será regido em uma perspectiva global de produtos e não na semelhança com o vizinho. Os grandes centros urbanos como São Paulo, Nova Iorque, Paris, Tóquio se assemelham mais que capitais brasileiras e cidades do interior, do Nordeste, por exemplo.

A vida produtiva é definida em escalas globais, sobretudo, com a expansão das multinacionais. As marcas da contemporaneidade relacionam-se com a Revolução Industrial: há o crescimento da produção e do consumo e o mundo vive um processo de intensa aceleração. Há a crença na onipotência do homem, que se deixa guiar quase que exclusivamente pela razão. No Ocidente, com o aceleração e a difusão dos processos de racionalização, surgem inovações em cadeia, destruindo as bases da sociedade tradicional.

O intenso desenvolvimento industrial está aliado ao desenvolvimento científico e, conseqüentemente, ao desenvolvimento tecnológico. Assim, neste contexto, no Brasil, a ênfase recai sobre as possibilidades de formação oferecidas pelo ensino tecnológico.

### **Análise Hermenêutica das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de Tecnologia**

A legislação brasileira define os direcionamentos que os cursos superiores de tecnologia devem possuir. A análise hermenêutica<sup>3</sup> dos discursos permite destacarmos a

---

<sup>3</sup> A interpretação hermenêutica refere-se à compreensão dos significados das obras produzidas pelos homens. Ela requer do pesquisador, a consciência de sua historicidade e do contexto histórico, e que ele esteja suficientemente de acordo com o modo de se relacionar com o mundo, a partir da superação do pré-saber. Esse

reincidência de palavras e a sua relação com a realidade. O uso das palavras e a despersonalização dos sistemas sociais dificulta a visualização das possibilidades de humanização dos sujeitos.

Na perspectiva educacional brasileira, o ensino superior tem se organizado, nos últimos anos, para atender às demandas sociais, sobretudo, àquelas relacionadas ao trabalho e ao emprego. Assim, uma das estratégias é a criação de cursos do ensino superior de nível tecnólogo.

Tendo como referencial teórico a Hermenêutica Filosófica de Gadamer (2000) e visando contemplar a problemática do trabalho, os documentos escolhidos para essa pesquisa são a Resolução CNE/CP 3/2002 e o Parecer CNE/CP 29/2002, que a originaram. Quando necessário, buscaram-se outras fontes que auxiliaram no entendimento dos documentos ou os complementaram como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o Decreto Federal 2.208/97 e a Lei Federal 10.172/01.

A compreensão da Resolução tem, como referencial teórico, a estética em Freire (1987, 1996), Boal (2008), Valcárcel (2005), Schiller (2002) e Perisse (2009), e a construção histórica do conceito Educação Estética está em Wojnar (1967). Os autores oferecem o sentido da educação estética para pensar a formação no nível tecnólogo.

Os dados serão analisados na abordagem hermenêutica na perspectiva de Gadamer (2000). Essa abordagem tem apoio em pilares que possibilitam a compreensão e interpretação dos discursos (conjunto harmonioso de palavras) que pode ser o dito, ou seja, aquele factual, tangível, apresentado, e os discursos intrínsecos – não ditos, presentes nas entranhas dos pensamentos representados por ideologias, agrupamentos morais e aspirações do documento.

Os cursos de graduação superior, em tecnologia, que certificam seus egressos como tecnólogos, têm se apresentado como uma modalidade de ensino superior com grande procura. Muitas instituições de ensino os oferecem como uma alternativa de formação mais rápida do que os bacharelados e as licenciaturas para o ingresso no mercado de trabalho.

Embora tenha surgido mais fortemente na última década (a partir do ano 2000), sobretudo na rede privada de ensino, os cursos de Tecnologia são oferecidos na cidade de São Paulo, tradicionalmente, pelo Centro Paula Souza, uma autarquia de abrangência estadual, criada em 1969, que tem como objetivo “articular, realizar e desenvolver a educação

---

cuidado é necessário, pois os pré-juízos determinam a interpretação das coisas. Apoia-se, nesse trabalho, nos aspectos da Hermeneutica Filosófica apresentados por Gadamer (2000).

tecnológica nos graus de ensino Médio e Superior”. Os cursos superiores são oferecidos pelas Faculdades de Tecnologia (FATECs).

A relação direta com o mercado de trabalho e a capacitação para o uso de tecnologias são os argumentos para que o ensino superior tecnológico ganhe traços de educação profissional.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Federal 9394/96), Educação Profissional é aquela que, de acordo com o Art. 39º, “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Para a LDB, essa forma de educação está presente nos diferentes níveis de ensino, fundamental, médio e superior e também na educação livre.

Para a análise hermenêutica da Resolução CNE/CP 3/2002, faz-se necessário o conhecimento do Parecer CNE/CP 29/2002 que a originou. Nesse parecer, ao iniciar um item sobre o “Histórico da Educação Tecnológica no Brasil” consta, referendando-se a outro parecer CNE/CEB 16/99, “que a educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal”, e ainda continua:

(...) a educação profissional, em todos os seus níveis e modalidades, tem assumido um caráter de ordem moralista, para combater a vadiagem, ou assistencialista, para propiciar alternativas de sobrevivência aos menos favorecidos pela sorte, ou economicista, sempre reservada às classes menos favorecidas da sociedade (...)  
(BRASIL, 2002a).

Ainda no mesmo item e também se referenciando ao parecer CNE/CEB 16/99, afirma-se que todos os cursos do ensino superior têm como objetivo, também, uma formação profissional. Exemplifica-se com os cursos de Direito, Medicina e Engenharia e destaca-se que, a rigor, “após o ensino médio, tudo é Educação Profissional”. Fica evidenciada a impressão de que a sociedade tem atribuído aos cursos de formação profissional a missão de apenas preparar mão de obra técnica.

Com a intenção de combater a idéia da formação profissional e do ensino superior tecnológico como uma expansão do ensino médio de nível técnico, o Parecer CNE/CP 29/2002, que originou a Resolução CNE/CP 3/2002, apresenta-se com:

A tarefa, agora, com este conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais, é a de romper de vez com esse enraizado preconceito, nesta primeira década do século vinte e um, oferecendo uma educação profissional de nível superior que não seja apenas uma educação técnica de nível mais elevado, simplesmente pós-secundária ou sequencial. O grande desafio é o da oferta de uma educação profissional de nível superior fundamentada no desenvolvimento do conhecimento tecnológico em sintonia com a

realidade do mundo do trabalho, pela oferta de programas que efetivamente articulem as várias dimensões de educação, trabalho, ciência e tecnologia (BRASIL, 2002a p. 341).

Percebe-se aí, a sinalização para uma educação que não forme apenas um egresso executor de atividades e, sim, aquela que articule conhecimentos em vários aspectos. Tais conhecimentos visam à criação e à autoria. Essa concepção alinha-se, hipoteticamente, ao pensamento de Freire (1987, 1996), para quem a educação tem como propósito, não apenas a transmissão de conhecimentos prontos e acabados ao sujeito e, sim, a sua articulação e a possibilidade da formação de um contexto para a criação e modificação de conhecimentos, possibilitando autonomia.

No sentido de esclarecer a educação tecnológica como não apenas a criadora ou reprodutora de técnicas, o parecer apresenta a Educação Tecnológica como:

(...) em sentido amplo como requisito de formação básica de todo cidadão que precisa de instrumental mínimo para sobrevivência na sociedade da informação, do conhecimento e das inúmeras tecnologias cada vez mais sofisticadas. Educação tecnológica, em sentido menos amplo, correspondente aos processos formais e informais de formação técnico profissional nos níveis básico, técnico, Tecnológico e superior em geral. Nesta acepção, a educação tecnológica pode ser considerada correspondente à educação profissional nos termos da atual legislação. Nesse ponto, cabe lembrar que os termos “técnica” e “tecnologia” estão presentes em todos os níveis da educação profissional” (BRASIL, 2002a p.360)

Tal afirmação sinaliza a importância de considerar a educação tecnológica como essencial para a sobrevivência na sociedade do conhecimento, porém, sem transformá-la no único espaço para o estudo da técnica e da tecnologia. No entanto, não se vê, nesse fragmento, a preocupação com o estudo do conhecimento científico, que embasa o desenvolvimento tecnológico.

O aprendizado de tecnologias não se dá apenas no ambiente escolar, ocorre também, na própria prática profissional do sujeito. Sobre isso, o Parecer apresenta que o processo de aprendizagem da tecnologia e, conseqüente educação profissional, está relacionado, tanto com as características da tecnologia, quanto com o momento histórico de desenvolvimento de determinada tecnologia e exemplifica com os métodos de produção medieval, que eram passados apenas aos aprendizes, limitando o contato com tal informação e aumentando o tempo de formação desse profissional. Após a Revolução Industrial, tem-se um aumento da força de produção, quando se prepara mais mão de obra para o trabalho..

Outro exemplo apresentado é o investimento alemão em escolas técnicas, no início do século XIX. Há, ainda, o investimento e criação, no Brasil, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) para o setor industrial, e o Serviço Nacional de

aprendizagem Comercial (SENAC) para o setor de comércio e serviços. Posteriormente criaram-se o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) e o SENAT para o setor de transportes (BRASIL, 2002a p. 360).

A análise hermenêutica da Resolução CBE/CP 3/2002 possibilita a visualização dos fragmentos da composição do profissional. No documento analisado, buscou-se o sentido da educação estética<sup>4</sup>, através do uso da hermenêutica. Observou-se, no processo da análise hermenêutica da Resolução, a preocupação em relacionar o ensino, nos cursos de formação de tecnólogos, com três áreas distintas: o curso e suas relações com o trabalho; o conhecimento e o domínio das tecnologias; a relação do trabalho e da tecnologia com a ciência.

A constatação da prevalência desses temas apóia-se na presença das seguintes expressões: Processo Tecnológico (Art. 2º); Mundo do Trabalho (Art.2º, Art. 5º); Identidade Profissional (Art. 2º); Inovações científico-tecnológicas (Art. 2º); Condições de Trabalho (Art.2º); Mercado de Trabalho (Art. 3º); Perfil Profissional (Art. 3º, Art.6º, Art. 9 §1, Art. 10); Competências Profissionais (Art. 1º; Art. 2º, Art. 4º §1, Art. 5º §2, Art. 6º, Art. 7º, Art. 8º, Art. 9º); Qualificações Profissionais (Art. 5º §1); Fundamentos Científicos e Humanísticos (Art. 6º §1).

Após reflexão minuciosa sobre cada uma dessas expressões, evidenciam-se aquelas de maior destaque tanto quantitativamente (apareceram mais vezes) como qualitativamente, pois, a partir de sua compreensão os projetos pedagógicos dos cursos superiores de tecnologias podem ser embasados.

Elegeu-se a expressão, Competências Profissionais, como objeto de reflexão, entre as expressões selecionadas.

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

Nessa afirmativa, temos, como em quase todo o parecer, o foco no trabalho, sinalizando que essa formação abrange apenas esse pedaço da vida do sujeito, como se formar-se para o trabalho não tivesse relação com o formar-se para a vida, dividindo o que é

---

<sup>4</sup> Compreender a dimensão estética da educação permite assimilar a relação entre o sensível e a formação, não apenas na forma das aulas de educação artística dos níveis fundamental e médio. Em uma perspectiva mais ampla que engloba a hipótese de que toda produção humana possui uma estética e que mesmo, ao ter contato com a arte, o sujeito é co-autor do processo de sensibilização, porém, para tanto, é preciso entender a estética em um sentido mais amplo do que o simples estudo de obras de arte.

momento de formação profissional do momento para a formação do ser. Schiller, sobre a fragmentação do homem, afirma:

Embora saibamos que o gênio poderoso não faz dos limites de sua profissão os limites de sua atividade, é certo que o talento mediano consome no ofício que lhe tenham atribuído toda a parca soma de suas forças, e é preciso ser já uma cabeça incomum para conservar suas predileções sem prejuízo de sua profissão (SCHILLER, 2002 p.37-38).

A outra citação de Schiller explicita o risco que o homem corre, ao submeter-se, apenas, a esse aspecto profissional de sua vida:

(...) eternamente acorrentado a um pequeno fragmento do todo, o homem só pode formar-se enquanto fragmento; ouvindo eternamente o mesmo ruído monótono da roda que ele aciona, não desenvolve a harmonia de seu ser e, em lugar de imprimir a humanidade em sua natureza, torna-se mera reprodução de sua ocupação, de sua ciência (SCHILLER, 2002 p.37).

A formação fragmentada do homem leva-o ao aprisionamento, a um fazer sem sentido, contudo, essa fragmentação não se apresenta, unicamente, como uma mazela, ela possibilitou, ao longo da história, o desenvolvimento de conhecimento e evoluções. Cabe ao homem se reintegrar, em uma totalidade, para se re-humanizar (SCHILLER, 2002 p.41).

O espaço da educação deve apresentar-se como esse espaço de re-humanização e não como um espaço desumanizador. Além das competências profissionais, a educação é espaço para a criação de competências para a vida. É, ainda, espaço para a compreensão dos papéis de opressores e oprimidos que representamos. Caso contrário, a educação afirma-se, como indicado por Freire (1987, 1996), em instrumento de opressão.

As demais expressões selecionadas estão dispostas, no texto, sem definição tangível dos conceitos que englobam. Torna-se necessário conhecer o contexto em que são apresentadas para, possivelmente, compreender o sentido que possuem e a relação com a formação humana e sua dimensão estética.

Perfil Profissional, no Art. 6º, possibilita essa compreensão:

Art. 6º A organização curricular dos cursos superiores de tecnologia deverá contemplar o desenvolvimento de **competências profissionais** e será formulada em consonância com o **perfil profissional** de conclusão do curso, o qual define a **identidade** do mesmo e caracteriza o compromisso ético da instituição com os seus alunos e a sociedade (grifo nosso) (BRASIL, 2002b p.2).

O perfil profissional é apresentado como a identidade que o sujeito obterá na conclusão do curso. Essa identidade será formada, a partir das competências profissionais desenvolvidas, ao longo dos estudos. No item VII do Artigo 2º, há o objetivo dos cursos: “VII

- garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular” (BRASIL, 2002b p.1).

No Art. 5º, há o uso da expressão **Qualificações Profissionais** como a aptidão para executar algo. Tais qualificações tornam-se presentes no Certificado de Qualificação Profissional de Nível Tecnológico, entende-se que para “agradar” ao mercado de trabalho.

É no Artigo 2º, sobre os objetivos dos cursos tecnólogos que existe o primeiro uso da expressão **Mundo do Trabalho** no sentido de: “II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica e suas respectivas aplicações no **mundo do trabalho**;” (BRASIL, 2002b p.1). No Artigo 5º, há também: “Art. 5º- Os cursos superiores de tecnologia poderão ser organizados por módulos que correspondam a qualificações profissionais identificáveis no **mundo do trabalho**” (BRASIL, 2002b p.2).

Observando o contexto no qual surgem outras duas expressões:

**Condições de Trabalho** que aparece no Art. 2º. Item V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas **condições de trabalho**, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação (BRASIL, 2002b p.1).

**Mercado de Trabalho** que surge no Art. 3 item I - o atendimento às demandas dos cidadãos, do **mercado de trabalho** e da sociedade (BRASIL, 2002b p.2).

O mercado, o mundo e as condições de trabalho são dados em contextos históricos iguais: um está entrelaçado ao outro. Se na atualidade o profissional tem a sensação de estar constantemente em situação de fragilidade (BOUTINET, s/d), ele é oprimido pela forma como se relaciona com o conhecimento, com os outros e com a libertação (FREIRE, 1987, 1996). Ele reflete e é reflexo, simultaneamente, da sociedade e do mercado de trabalho.

O mercado de trabalho é decorrente da sociedade que subordina o impulso formal ao impulso sensível. Em Schiller (2002), o impulso sensível é mutabilidade e o formal é a tentativa de tornar real o imutável, é esse desequilíbrio entre os dois impulsos que impede a estética na forma do impulso lúdico.

Pensar que o mercado, o mundo e as condições são sempre e apenas mudança, não havendo nada fixo e que, para isso, é preciso estar, sempre, confinado ao movimento de mudança, exclui desse processo educativo a sua beleza de estabelecer algo sólido no sujeito. A partir dessa solidez, talvez, ele possa, autonomamente, criar mudanças. Essas expressões Mercado, Mundo, Condições são concentrações de sujeitos que co-habitam um mesmo tempo

social. Se o encararmos apenas como sistema, como coisa e não como humanos, fica impossível pensar em humanizá-los. A natureza possui beleza, transformações (mutabilidade), fixações (imutabilidade), mas, não é humana.

Comumente tratado de forma impessoal, o “**Mercado de Trabalho**” deve ser entendido como uma estrutura ou um sistema criado por pessoas que, ao mesmo tempo em que oprimem, são oprimidas. O mesmo acontece quando despersonalizamos o “**Capitalismo**”; esses termos, quando tratados assim, impossibilitam o pensamento de um diálogo e uma humanização. Não é viável humanizar sistemas se não pensarmos que são formados por humanos, pessoas, indivíduos e sujeitos. Para Freire (1987), os oprimidos devem lutar contra homens e não contra coisas.

Para ser humano é necessário possuir a tomada de consciência da possibilidade de aprender o sensível, de ser sensível e de viver o sensível, também, de forma racional. Há, na Resolução, a preocupação com o entendimento do mundo pelo sujeito, sendo esse, pressuposto para a humanização, como vemos no item I do Art. 2º: “I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da **compreensão do processo tecnológico**, em suas causas e efeitos.” E, também, no §1 do Art. 6º:

§ 1º A organização curricular compreenderá as competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os **fundamentos científicos e humanísticos** necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia (BRASIL, 2002b p.2).

A “compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos”, é essencial para que o sujeito, egresso da educação tecnológica, não se torne escravo da tecnologia e a exalte acima de tudo. Ele pode transformá-la em mecanismo de alienação e opressão. Espera-se que o sujeito, ao possuir o conhecimento da tecnologia e de seus impactos, tenha capacidade de usá-la de forma benéfica, não utilizando o seu saber como vantagem em relação aos outros e, assim, transformar-se em opressor.

Na Resolução, através da afirmação de que as competências profissionais tecnológicas incluem “os fundamentos científicos e humanísticos, necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia”, fica clara a preocupação com a humanização e no contexto desse trabalho compreende-se que essa humanização se dá pela autonomia e pela educação estética.

Ainda na Resolução, observou-se, através da complementação no Art.2º, Item IV: “propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais

resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias”. Constatase, portanto, aqui, a preocupação com o coletivo e com os impactos da tecnologia da sociedade.

### **Considerações Finais**

Na contemporaneidade, a inserção da educação estética na formação do profissional, embora não seja uma tarefa fácil, é uma proposição que pode ser encontrada na Resolução em destaque no estudo. Ela se constituiria no estabelecimento do equilíbrio necessário, na atuação social do tecnólogo. Isto pôde ser constatado por meio das leituras efetuadas, no decorrer da elaboração deste trabalho. Tais leituras são os recortes das abordagens escolhidas, em cada autor.

O Ensino Superior de Graduação em Tecnologia apresenta algumas especificidades que lhe são próprias. Tais especificidades são decorrentes das oscilações que caracterizam o mercado de trabalho na contemporaneidade. O processo de formação do tecnólogo caracteriza-se pela rapidez com que se realiza, justamente, para atender às exigências do mercado de trabalho.

Esta nova conjuntura torna paradoxal a tarefa de formação dos sujeitos. Há dois lados: a formação humana demanda tempo e preparo; a motivação do aluno, ao buscar um curso superior, é a rápida ascensão social. No Ensino Superior Tecnológico, não há tempo para que se estabeleçam processos de conscientização ou habilidades reflexivas para atenuar os possíveis malefícios oriundos dessa rapidez e da formação, exclusivamente, voltada para a ciência e para a tecnologia.

A escola apresenta-se como um espaço de construção e manutenção de relações humanas que reproduzem modelos sociais de convivência entre os indivíduos. Seu ambiente propicia a reprodução de comportamentos e ações socialmente aceitas tanto por educadores como por educandos. Mas, a escola, sendo um organismo vivo, composto por sujeitos individuais e coletivos é viva e possui vida, é um espaço criador de novas práticas (ou práticas éticas) que serão replicadas socialmente.

De acordo com Oliveira (1994), as instituições de ensino, muitas vezes, contribuem para a reprodução de comportamentos das classes socialmente dominantes, “forçando” o indivíduo a atribuir valor a aspectos muito diferentes da sua realidade:

Na escola, várias informações, valores e valorações se entrecruzam, se contaminam e se combinam ou se repelem quando observamos o processo manifesto da aula, no qual o professor, embora orientado por um movimento de elevar os estudantes a uma formação (*'Bildung'*), tende a aderir às ideias e valores da classe dominante transmitindo-os como ideias e valores absolutos (OLIVEIRA in PUCCI, 1994 p.126).

Fez-se, neste estudo, uma proposição: a introdução da educação estética, como fundamento da formação humana dos profissionais tecnólogos. Ela seria, neste contexto, uma possibilidade de humanização dos sujeitos. A educação estética seria um caminho, visando à aquisição da capacidade de pensar de forma crítica, reflexiva e criativa. Estes são aspectos legítimos e necessários para uma educação de autonomia e emancipação dos sujeitos.

Considerou-se também que na nova ordem econômica mundial, com ênfase no saber-fazer imediato, a compreensão do ser e não apenas do fazer e do saber na formação do tecnólogo, torna-se relevante. Esta proposta requer, dos participantes do processo educacional, uma atitude de reflexão ininterrupta sobre os fenômenos da pós-modernidade e o distanciamento do homem dos valores morais, éticos e estéticos. Esta reflexão constante conduz o homem à liberdade.

A instauração da formação humana no Curso Superior de Tecnologia visa à reflexão sobre as ações de prazer ou desprazer, que são um caminho para a aquisição da consciência crítica do homem. Essa aquisição seria um modo de obtenção de liberdade e autonomia. O homem agiria como sujeito de seu destino. A construção do ser humano, como sujeito estético em formação, pode ser um fator emancipatório, considerando-se que a autonomia é um caminho para a libertação e para a incorporação do pensamento crítico.

Procedeu-se a uma reflexão minuciosa sobre cada uma das expressões mencionadas no texto, privilegiando a de Competências Profissionais. Essa expressão significa a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores para implementar o trabalho na área tecnológica. Na Resolução, por meio da afirmação de que as competências profissionais tecnológicas incluem “os fundamentos científicos e humanísticos, necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia”, fica clara a preocupação com a humanização.

A humanização é a vocação natural do homem, mesmo na sua negação está presente sua afirmação, a desumanização não é vocação histórica do homem, sua prática tem, na sua oposição, a humanização. Acreditar que a vocação do sujeito é ser desumano leva ao desespero. A desumanização está presente na violência dos opressores, que se fazem, também, desumanizados ao desumanizarem os outros. Esses, ao serem “feitos menos”, uma

hora ou outra se voltam contra os que “se fazem mais”, porém, essa volta e busca por sua humanidade, só se faz verídica, quando esses oprimidos não se tornam opressores daqueles que os oprimiam, mas, sim tentam restaurar a humanidade de ambos (FREIRE, 1987 p.16).

Experiências como a de Augusto Boal (2008) com o “Teatro do Oprimido”, que consiste na representação teatral de acontecimentos cotidianos, permitindo a identificação dos papéis de oprimidos e de opressores, desempenhados pelos indivíduos em sua atuação social, permite o acesso à arte e à sua procedente estética. Tais experiências possibilitam a aquisição da autonomia e da experiência com o sensível e com a humanização.

Compreendeu-se, nos movimentos interpretativos das obras escolhidas, que a arte oferece a todos inúmeras possibilidades. Entretanto, a arte inovadora se dará à margem da arte que pode ser comercializada. No contato com Adorno, ficou clara a percepção de que a indústria cultural impossibilita a ruptura com o existente. Já, Bauman (1998, 2005) constatou não ser possível a distinção entre o novo e o obsoleto. Essas contradições nas reflexões sobre a contemporaneidade representam a dificuldade de se definir o sujeito pós-moderno e as multiplicidades de centros e lugares de conforto que ele pode habitar.

A educação apresenta-se como um espaço de dissertação ou narração da realidade, como algo estático, uma realidade distante da realidade do educando. A aula é sonorizada, são os sons das palavras que importam e não seu sentido. O educador é o único ativo no processo, sendo o educando passivo para recebimento desses conteúdos sonorizados. Não há o diálogo - condição inerente para a libertação. Na perspectiva bancária da educação, “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” e tem, como pressuposto, que o outro nada sabe e que apenas o saber do educador é importante, impedindo, assim, uma constatação e um diálogo com a realidade, ficando o educando à disposição do educador e de seus mecanismos de opressão (FREIRE, 1987 p. 33).

Dessa forma, a educação torna-se uma encenação distorcida da realidade e não um debruçar sobre a realidade propriamente dita, como consequência, a realidade ali atuada não se aproxima, nem minimamente, da realidade do educando. Torna-se uma realidade na sombra. O formar estético pressupõe a formação de um sujeito autônomo e sensível, ou seja, um sujeito estético. No contexto da sociedade contemporânea, onde o sujeito é policêntrico e tem a sua identidade construída como um caleidoscópio de múltiplos fragmentos e pedaços, a Educação traz luz e movimento a esses fragmentos, para que haja possibilidade de transformação e construção de imagens.

A sociedade atual apresenta-se como plural e diversa. Um profissional alinhado com essa fluidez da sociedade precisa ter uma formação humana. Tal formação exige uma compreensão da estética, da arte, da vida, nesse mundo caleidoscópico.

### Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. W. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido**: e outras poéticas políticas. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2008.

BOUTINET, Jean-Pierre. **A imaturidade da vida adulta**. Porto: Portugal: Rés. s/d.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA PLENA, **Parecer 29**. 03/12/2002a. Site [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer292002.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer292002.pdf)>. Acesso em 21 de setembro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução 3**. 18 de dezembro de 2002b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_resol3.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_resol3.pdf)>. Acesso em 21 de setembro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto Federal 2.208**, de 17 de abril de 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em 21 de setembro de 2010

\_\_\_\_\_. **Lei Federal 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em 21 de setembro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2010.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia 2010**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc)>. Acesso em 21 de setembro de 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25ªEd. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura (versão digitalizada)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 23ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (versão digitalizada).

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido**: e outras poéticas políticas. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2008.

GADAMER, Hans-Georg. Da Palavra ao Conceito. In: ALMEIDA CUSTÓDIO, Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica Filosófica**: nas trilhas de Hans Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

- HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. DP&A Editora, 2006.
- HARVEY, David. **Condição pós moderna**. 19.Ed. São Paulo: Loyola. 2010.
- LAWN, Chris. **Para compreender Gadamer**. São Paulo: Ed. Vozes, 2007.
- JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** São Leopoldo: Ed. Usinas, 1999.
- MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum: uma introdução à sociologia compreensiva**. Porto Alegre, Sulina, 2007.
- NEITZEL, Adair de Aguiar. Sensibilização poética: educar para a fruição estética. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SIRGADO, Angel Pino. (Orgs). **Estética e Pesquisa: Formação de Professores**. Itajaí-SC: Editora Maria do Cais, 2006, p.95-109 (Coleção Plurais Educacionais).
- PERISSE, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. 4º Ed. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2002.
- VALCÁRCEL. Amélia. **Ética contra estética**. São Paulo: Perspectiva: SESC, 2005.
- WOJNAR, Irena. **Estética y Pedagogia**. México: Fondo de C. Econômica, 1967.