

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: PERCEPÇÃO DE
MUDANÇAS ENTRE OS ALUNOS NÃO TRADICIONAIS**

Sandra Regina Uliano Smaniotto

Orientadora: Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

Campinas

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: PERCEPÇÃO DE
MUDANÇAS ENTRE OS ALUNOS NÃO TRADICIONAIS**

Autor: Sandra Regina Uliano Smaniotto

Orientadora: Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Sandra Regina Uliano Smaniotto e aprovada pela Comissão Julgadora

Data:

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2006

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Sm22c Smaniotto, Sandra Regina Uliano
Cursos superiores de tecnologia : percepção de mudanças entre os alunos não tradicionais / Sandra Regina Uliano Smaniotto. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação (Superior). 2. Aluno adulto. 3. Estudantes. 4. Ensino superior 5. Curso profissionalizante. I. Mercuri, Elizabeth Nogueira Gomes Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Título em inglês: Technology higher education courses : perception of changes among non-traditional students

Keywords: Higher education ; Adult student ; Students ; Higher education ; Training College

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri.

Prof. Dr. Francisco José Arnold

Profa. Dra. Sônia Giubilei

Data da defesa: 2006

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : sandrasmaniotto@uol.com.br

*Dedico este trabalho ao meu marido e à minha filha pelo apoio e compreensão,
pelas horas roubadas de nosso convívio para a realização de um sonho que se
concretiza agora.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Elizabeth Mercuri, pelo seu profissionalismo e competência, ao conduzir-me em todo o processo.

À banca examinadora de qualificação e de defesa desta dissertação, composta pelas professoras Soely Ap. Jorge Polydoro e Sônia Giubilei e o professor Francisco José Arnold por aceitarem o meu convite.

Ao Prof. Fernando Leme do Prado, pela permissão da realização deste trabalho na FATEC Prof. Luiz Rosa e pela prontidão ao esclarecer minhas dúvidas sobre a legislação e estrutura dos cursos superiores de tecnologia.

A todos os amigos que fiz na Unicamp, que me ajudaram, esclarecendo dúvidas, incentivando ou simplesmente me ouvindo nos momentos de angústia.

Aos alunos voluntários da FATEC Prof. Luiz Rosa que participaram desta pesquisa, pois sem eles não seria possível concluir este trabalho.

Enfim, agradeço àqueles que direta ou indiretamente, contribuíram e ajudaram-me com seus preciosos comentários.

LI STA DE FI GURA

1 -	Modelo do efeito da Educação Superior em adultos	40
-----	--	----

LI STA DE TABELA

1 -	Relação entre Domínios de Mudanças e Condições Internas e externas a Sala de Aula	78
-----	---	----

LI STA DE QUADROS

1 -	Classificação dos estudantes por tipo de resultado e tipo de dados	27
2 -	Categorias das Mudanças percebidas pelo estudante universitário	52
3 -	Relação entre Mudanças e Condições por entrevistas	80

RESUMO

O aumento dos Cursos Superiores de Tecnologia e as mudanças nas características dos alunos do ensino superior são conseqüências das atuais políticas nacionais de expansão do ensino superior. Os Centros de Educação Tecnológica e as Faculdades de Tecnologia, embora representando 7,4% do total de instituições do sistema, foram os que tiveram o mais expressivo crescimento entre todos os modelos de organização acadêmico, atingindo 54,8% no ano de 2004, modalidade esta em que se observa, entre seus estudantes, uma grande concentração de adultos e de trabalhadores. O objetivo deste estudo foi descrever e analisar as mudanças pelas quais passam os estudantes adultos-trabalhadores de cursos superiores de tecnologia, a partir da percepção dos alunos; descrever e analisar as condições internas e externas à sala de aula, propiciadoras das mudanças e analisar a relação existente entre as mudanças, nos diferentes domínios e as condições favorecedoras, internas e externas à sala de aula. Para tanto, foi utilizada a metodologia de investigação qualitativa, com entrevistas semi-estruturadas com 11 alunos concluintes de curso, com idade superior a 30 anos e que trabalhavam em período integral - estudantes de uma faculdade privada de tecnologia localizada no interior do estado de São Paulo. A análise de conteúdo das respostas possibilitou a categorização das mudanças nos domínios social, pessoal, profissional e acadêmico e, quanto às condições propiciadoras, em internas e externas à sala de aula. Constatou-se que a extensão das mudanças percebidas pelos estudantes é comparável à citada pela literatura de aluno tradicional, o que nos sugere que a vivência acadêmica, independente da categoria de organização acadêmica, tem um impacto similar, tanto para alunos tradicionais como os não tradicionais. Com relação às condições propiciadoras, observamos que as internas à sala de aula são responsáveis pela grande parte das mudanças percebidas por este grupo, porém nota-se que há uma ampla variedade de condições que não são de responsabilidade da instituição, mas assumidas como propiciadoras de mudanças, ligadas à família, trabalho e amigos. Estes dados nos apontam para a necessidade de políticas e práticas de ensino que atendam as exigências e características dos alunos não tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação (Superior); Aluno Adulto; Estudante; Ensino superior; Curso profissionalizante.

ABSTRACT

The increase in the number of Technology Higher-Education Courses and the changes in the students of higher-education are consequences of the current national policies for higher-education expansion. The Centers for Technological Education and the Technology Colleges, although representing 7.4% of the total amount of institutions of the system, were the ones that had the most significant increase among all the academic organization models, reaching 54.8% in the year of 2004, in which segment we can notice, among the students, a great number of adults and workers. The aim of this study was describe and analyze the changes the adult-workers students of technology higher-education students have been through from the students' point of view; describe and analyze the in-class and out-class conditions, which can lead to changes, and analyze the existing relationship between the changes in the different domains and the favorable conditions in-class and out-class To do so, a qualitative investigation methodology was used, with semi-structured interviews done with 11 senior students, aged over 30 and who worked full-time, studying in a private technology college in the interior of São Paulo. The analyses of the content of the answers made it possible to classify the changes in social, personal, professional and academic domains and, in what concerns to favorable conditions, in in-class and out-class. It was concluded that the depth of the changes felt by the students is comparable to the already mentioned by traditional students in other literature, which suggests that academic life, undependably of the academic organization category, has a similar impact both for traditional and non-traditional students. In what concerns to favorable conditions, we could see that the in-class ones are responsible for the greatest part of the changes realized by this group, however we can see there is a wide variety of conditions that are not responsibility of the institutions, which are taken as propitiating the changes connected to family, work and friends. This data show us the policy need and teaching practices that meet our needs and the characteristics of the non-traditional students.

KEYWORDS: Higher education. Adult student; Students; Higher education; Training College.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	v
LISTA DE FIGURA	vii
LISTA DE TABELA	ix
LISTA DE QUADROS.....	xi
RESUMO.....	xiii
ABSTRACT.....	xv
APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	5
1. Educação Profissional – uma parte da história	5
2. Educação Profissional Tecnológica	11
3. Mudanças no estudante do ensino superior	21
4. Alunos Não Tradicionais	30
5. Objetivo	44
MÉTODO	45
RESULTADOS	53
1 - Mudanças Percebidas.....	53
1.1. Domínio Pessoal	54
1.2. Domínio Social	57
1.3. Domínio Profissional	60
1.4. Domínio Acadêmico	64
2 - Condições Propiciadoras	68
2.1. Internas à Sala de Aula	68
2.2. Externas à sala de aula	72
3 - Relação entre mudanças percebidas e condições propiciadoras	77
DISCUSSÃO	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
ANEXOS.....	96

APRESENTAÇÃO

Com a expansão das instituições de ensino superior, houve a ampliação de vagas e, por consequência, o aumento de alunos nos cursos superiores. O Censo da Educação Superior de 2004 (INEP/MEC, 2004) constatou que o país tem 4,1 milhões de estudantes em cursos de graduação. O que antes se restringia a um restrito grupo da elite, hoje podemos dizer que houve maior democratização do acesso ao ensino superior, pois encontramos pessoas que anteriormente eram excluídas deste nível de ensino.

O Censo da Educação Superior realizado em 2004 nos fornece alguns dados importantes para entender este contexto: o número de instituições de educação superior vem crescendo. Em 1998 o total era de 973, sendo 209 públicas e 764 privadas; já em 2004 passa para 2.013, sendo 224 públicas e 1.789 privadas. O número de instituições aumentou, bem como o número de matrículas que, em 1998 era de 2.125.958, e em 2004 passa para 4.163.733.

Neste mesmo período, constatamos que apesar dos valores absolutos estarem aumentando, o ritmo de crescimento no setor privado vem apresentando uma gradual e constante diminuição, mas ainda são responsáveis por 71,7% da distribuição das matrículas no Brasil. O que nos indica que a educação brasileira é majoritariamente noturna e se expande principalmente no setor privado, ao qual o aluno trabalhador tem maior acesso.

Os Centros de Educação Tecnológica e as Faculdades de Tecnologia, embora representando apenas 7,4% do total de instituições do sistema, foram as que tiveram o mais expressivo crescimento de todos os modelos de organização acadêmica, atingindo, neste período, 54,8%. Existem 95 instituições privadas, que oferecem 393 (51,8%) cursos, com um total de matriculados de 26.358 alunos, e 49 instituições públicas que oferecem 365 (48,2%) cursos, com total de 50.074 matriculados. Houve um crescimento de 53,1%, no ano de 2004, e indica que em seis anos o Brasil decuplicou o número de cursos oferecidos por esta modalidade de organização acadêmica (INEP/MEC, 2004).

Acredita-se que este aumento será ainda maior nos próximos anos, visto que o Ministério da Educação e entidades dos setores públicos e privados firmaram o pacto pela valorização da educação profissional e tecnológica, pelo qual se pretende desenvolver uma política pública de profissionalização sustentável no país. O governo pretende criar 32 escolas e 54.136 vagas em

cursos técnicos de nível médio e superior de tecnologia. Hoje, a rede federal de educação tecnológica é composta por 144 instituições que oferecem 666 cursos técnicos e 189 cursos superiores de tecnologia em 23 estados (SETEC/MEC, 2005).

Os dados apresentados acima mostram que a educação tecnológica vem crescendo nos últimos anos, e poderá crescer ainda mais em decorrência de incentivos governamentais. Os cursos profissionalizantes, dentre eles os cursos superiores de tecnologia, irão se expandir cada vez mais. Este fato, por si só, nos remete à necessidade de ampliar os estudos sobre este contexto, visto que são limitadas as pesquisas, principalmente sobre cursos superiores de tecnologia, e ainda mais restrito sobre estudantes destes cursos.

E se conhecer a realidade do estudante de ensino superior era importante, por ser um período de formação que apresenta algumas particularidades, hoje é fundamental também pela diversidade de grupos que tem acesso a este nível de ensino. Atualmente encontramos com grande frequência, no ensino superior, alunos em idade adulta, que trabalham período integral, que possuem formação deficiente, de baixo poder aquisitivo, e grupos que anteriormente eram excluídos. Isso nos possibilita assumir que o perfil do aluno de ensino superior vem mudando.

Um dos fatores que contribuiu para a mudança do perfil do aluno foi a nova configuração do ensino superior - predominantemente do setor privado e do período noturno -, que supre a necessidade dos alunos trabalhadores anteriormente excluídos dos cursos superiores, pelo número restrito de vagas no período noturno.

Para confirmar este novo perfil, especificamente nos cursos superiores de tecnologia, que é o foco de nosso estudo, a ANET – Associação Nacional da Educação Tecnológica - realizou uma pesquisa em Outubro/2003, que teve como objetivo identificar o perfil dos alunos dos cursos superiores de tecnologia e constatou que 86% são trabalhadores. Destes, 63% exercem atividades profissionais relacionadas ao curso que está estudando; a idade média é de 29 anos, 64% é do sexo masculino, 57% solteiro, 51% fizeram o ensino médio público, sendo que 54% no período noturno. E 86% pretendem fazer pós-graduação, confirmando também a busca pela formação continuada (ANET, 2003).

Os cursos superiores de tecnologia estão se expandindo e o perfil dos alunos que buscam estes cursos podem ser considerados não tradicionais, conforme apresentado acima. Analisar aspectos deste contexto pode trazer contribuições tanto para comunidade científica quanto para as instituições educacionais e sociedade, visto que são poucos os estudos sobre o estudante de

ensino superior em nosso país e, principalmente, sobre estudantes considerados não tradicionais, que neste estudo vamos nos limitar aos critérios cronológico e condição de trabalhador.

Em revisão bibliográfica realizada, constatamos que os estudos nacionais sobre os estudantes de cursos superiores de tecnologia são numericamente restritos, encontramos estudos que se referem ao aluno trabalhador e de curso noturno ou a educação tecnológica como concepção de educação. Este fato talvez pudesse ser explicado por uma expansão tardia desta categoria de cursos, que ocorreu a partir de 2002, e também por serem, em sua maioria, vinculados a instituições particulares, que ainda não têm direcionado grandes investimentos para pesquisas.

O interesse em conhecer tanto as características como as necessidades dos alunos dos cursos superiores de tecnologia, e o quanto estes cursos podem contribuir para a formação destes estudantes, surgiu pelo tipo de instituição onde a Autora trabalha - uma Faculdade de Tecnologia particular localizada no interior do estado de São Paulo, com cursos noturnos, e com alunos, em sua maioria, considerados não-tradicionais, tanto pela idade como pela condição de trabalhador.

Durante a prática profissional de coordenadora e professora de um curso superior de tecnologia, a Pesquisadora se deparou com dificuldades com os professores que não possuem formação acadêmica para lecionar, alunos com características e experiências diferentes – enquanto uns que já atuam na área escolhida há muito tempo, outros tem pouco ou nenhum conhecimento sobre a área de atuação -, além do entendimento equivocado por parte de algumas pessoas sobre os objetivos da educação profissional, ou seja, que a educação profissional tem como finalidade apenas preparar os indivíduos para exercer determinadas funções do mercado de trabalho, não considerando que seja possível formar o cidadão e profissional dentro do mesmo programa.

Estes foram alguns dos motivos que levaram a Autora a se aprofundar neste tema, ao se deparar com as dificuldades de encontrar respostas às suas indagações, pois a maioria dos estudos sobre o ensino superior e seus estudantes envolve alunos tradicionais que estudam em universidades públicas - pesquisas com contexto e população bastante diferentes daquelas dos cursos superiores de tecnologia de instituições particulares noturnas, como poderá ser observado neste estudo.

Ao analisarmos sob a ótica do aluno, as contribuições destes cursos para sua formação e os aspectos propiciadores, esperamos aprofundar na compreensão das mudanças pelas quais

passam os alunos adultos trabalhadores de cursos superiores de tecnologia ao vivenciarem o ensino superior, e as condições que levaram a estas mudanças para assim, disponibilizar um conhecimento que contribua mais efetivamente para o processo de formação dos mesmos. E também preencher parte de uma lacuna existente na literatura científica sobre alunos adultos trabalhadores de cursos superiores de tecnologia.

Tendo em vista esta proposta, o presente estudo apresenta, de início, um breve histórico nacional da educação profissional e as características e organização dos cursos superiores de tecnologia. Em seguida, são analisadas algumas concepções teóricas sobre as mudanças no estudante universitário. Na sequência, analisamos estudos acerca dos alunos não tradicionais, concluindo a Introdução com uma descrição mais detalhada dos objetivos deste estudo.

No segundo capítulo, é apresentado o Método usado nesta investigação, incluindo a caracterização da instituição e participantes, o instrumento usado e os procedimentos de coleta e a análise dos dados.

No capítulo três apresentamos os Resultados das análises realizadas a partir dos dados obtidos, iniciando com os dados sobre mudanças percebidas, em seguida as condições propiciadoras destas alterações, e finalizamos com a relação entre mudanças percebidas e condições propiciadoras. No capítulo quatro apresentamos um diálogo entre os dados obtidos e as referências presentes na literatura.

Finalizamos, com algumas reflexões que surgiram no processo de construção deste trabalho, bem como sugestões para novos estudos que busquem se aprofundar acerca dos cursos superiores de tecnologia e os estudantes não tradicionais.

INTRODUÇÃO

1. Educação Profissional – uma parte da história

A Educação Profissional no Brasil não é recente, ou seja, não surgiu com as transformações do modo de produção e a necessidade de qualificação. Ela é muito antiga, podemos dizer que teve início em 1810, quando o Príncipe D. João VI criou escolas técnicas e academias médico-cirúrgicas, militares e de agricultura, esta sempre vinculada ao atendimento de jovens pobres e/ou marginalizados, visto que a primeira escola de educação profissional no Brasil foi o Seminário de Órfãos na Bahia.

Depresbiteris (2000, p.02) ressalta que a concepção de educação profissional é o reflexo da dicotomia entre manual e intelectual que veio da Grécia Antiga, na qual *“a teoria era sinônimo de atividade contemplativa e era próprio dos intelectuais; a prática era sinônimo de ação e cabia aos escravos.”*

O ensino profissional é marcado por períodos de incentivos e retrocessos devido às políticas adotadas pelos governos. Na década de 40 ele passa a ser foco de grande interesse para atender as demandas do processo de industrialização e de modernização. Com a necessidade de qualificar a mão-de-obra, o governo brasileiro expandiu a rede de escolas técnico-profissionais públicas com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e, mais tarde, Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Social do Comércio (SESC). Desta forma, atendeu também os filhos de operários que não continuariam seus estudos e necessitavam ser qualificados para ingressar no mercado de trabalho. Conforme saliente Machado

Na década de 1940, para atender às demandas do padrão de desenvolvimento que procurava se consolidar no Brasil e controlar a pobreza e a marginalização de uma parcela crescente da população urbana, foram criadas as primeiras instituições de formação profissional de objetivo assistencialista, cuja função precípua era oferecer formação profissional aos trabalhadores que ainda não haviam alcançado a maioridade. Esses trabalhadores, considerados sem condição de ascender socialmente e de escolarizar-se pelas vias normais da formação geral que conduzia a um diploma de nível superior, recebiam uma educação à parte, que visava à inserção, desde cedo, no trabalho (MACHADO, 2002, p.42).

Na década de 80 em diante, para suprir a defasagem de produtividade em relação aos países desenvolvidos, devido aos avanços tecnológicos, houve reestruturação no setor industrial

e, com isso o aumento do desemprego e precarização do trabalho, com a perda de direitos trabalhistas. Aqueles que permaneceram empregados foram impulsionados a melhorar sua qualificação, o que fez com que a educação geral e profissionalizante fosse vista como a forma de voltar ou permanecer no mercado de trabalho, como observa Machado “... a educação geral e profissionalizante vêm se configurando numa mercadoria valiosa, por (supostamente) significar “garantia” contra o desemprego ou o “passaporte” para melhores e maiores oportunidades de colocação no mercado de trabalho” (2002, p.43). Entretanto existem indicadores do aumento de desemprego entre trabalhadores com maior qualificação, tanto nos países desenvolvidos quanto nos em desenvolvimento.

No início da década de 90, voltam a discutir como a educação profissional pode acompanhar os desafios trazidos pelo desenvolvimento de tecnologias como as da microinformática, telemática e mecatrônica, pois “o dinamismo das novas tecnologias demanda agilidade e flexibilidade em relação à mudança. O que se passa a exigir do trabalhador especializado é, sobretudo a capacidade de aprender continuamente e de decidir diante de situações novas e imprevistas.” (Parecer CNE/CP nº 29:33)

O diagnóstico realizado pela CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe), em 1994 em Santiago do Chile, sobre as condições da oferta de capacitação profissional nestes países, nos apresenta três estágios: o primeiro nos anos 40 e 50, como apoio aos processos de industrialização substitutivo e caracterizado pela dependência de subsídio do Estado. O segundo, nos anos 60 e 70, que teve como objetivo treinar a mão-de-obra para atender à expansão da indústria e do emprego industrial. A terceira começa no final dos anos 70, mas se consolida na década de 90, marcada por desafios devido às mudanças no mundo do trabalho, como a necessidade de incluir e atender as diferentes demandas de formação profissional, o que deslocou a ênfase da formação inicial do trabalhador para a complementar e continuada dos trabalhadores adultos, que percebemos através da redução gradual dos programas de aprendizagem e a implantação crescente de cursos de nível técnico e de aperfeiçoamento e atualização. (MACHADO, 2002)

Podemos observar estas mudanças pelo número de cursos superiores noturno e pelas novas características dos alunos, que buscam qualificação e/ou formação continuada. A LDB 9394/96 consolida estas mudanças ao trazer objetivos distintos dos anteriores para a Educação Profissional.

Cordão (2002) faz uma distinção entre os objetivos da Educação Profissional antes e depois da LDB 9394/96. Antes as escolas técnicas tinham como objetivo capacitar pessoas a exercer determinadas atividades, e por este motivo tornavam-se a opção que a população pobre tinha para ingressar no mercado de trabalho, visto que não podia esperar, nem ingressar nos cursos superiores. Além disso, tinha um enfoque assistencialista, quando vista como uma alternativa para tirar o menor da rua e inseri-lo no mercado de trabalho.

Já o atual enfoque da educação profissional é preparar pessoas para o exercício da cidadania e para o trabalho. A escola deve desenvolver no aluno a capacidade de aprender, pensar sobre o seu fazer, de mobilizar e articular informações, de resolver desafios da vida profissional, ou seja, de estar apto a exercer uma atividade e acompanhar e produzir mudanças nesta. E para que isto ocorra, o foco do professor não pode ser o ensino, mas sim a aprendizagem, para que se desenvolvam as competências nos alunos.

Muitos estudos, ao analisar as mudanças de enfoque na educação profissional, consideram que são reflexos do sistema econômico vigente em nosso país e também pelas novas necessidades do trabalhador, ou seja, pela demanda de procura por qualificação e requalificação devido as mudanças no mundo do trabalho.

Conforme nos apresenta Kuenzer (1999), no paradigma fordista/taylorista o trabalhador executava tarefas que pouco sofriam alterações ao longo de sua vida produtiva. Então, não necessitava muita formação, pois o treinamento e experiência lhe desenvolviam as habilidades para exercer determinada ocupação. Com a globalização e a reestruturação produtiva, o trabalhador passa a necessitar de um novo perfil para garantir sua “empregabilidade”. Assim,

passam a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressão, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante (KUENZER, 1999, p.02).

Laudares e Tomasi (2003) discutem a mudança no papel do técnico de escolaridade média no setor produtivo, e as competências que necessitam ser desenvolvidas em sua formação. Visto que na estrutura hierárquica vertical, própria da gestão taylorista, os trabalhadores se distinguiam por sua qualificação. Na base do chão-de-fábrica encontrava-se o operário, cuja capacitação limitava-se ao saber-fazer. Nos setores intermediários, encontravam-se o técnico e o tecnólogo,

que possuíam uma especialidade em determinada área, entre o plano e a operação. Porém, com a horizontalização dos níveis hierárquicos, este nível intermediário tende a desaparecer ou pelo menos mudar a sua atribuição. Dentro deste contexto surge a necessidade de rever a formação destes profissionais, construindo uma nova mentalidade no trabalhador para que este possa acompanhar estas transformações. Assim os centros de formação profissional têm um papel fundamental para atingir este objetivo.

A horizontalização produtiva, com eliminação de funções intermediárias pela integração e flexibilização de tarefas, exige capacitação diferenciada do técnico, a partir de saber-fazer-técnico e de saber-fazer-relacional no trato de questões originadas não somente da fabricação, mas dos setores de compras, de marketing, do comercial, como da engenharia de produto e de processos (LAUDARES E TOMASI, 2003, p.07).

A mentalidade do técnico deve estar preparada para o acontecimento. De acordo com Zarifian (1995), citado por Laudares e Tomasi (2003), o acontecimento é uma outra forma de apreender a realidade, singular porque surge como uma coisa que não estava presente, podendo ser traduzido como pane, porém que só terá importância se assim o fizermos. Ou seja, o trabalho sobre intercorrências imprevisíveis que precisam ser resolvidas, e a capacidade e forma de atuação depende do indivíduo, então o foco deixa de ser o posto de trabalho e volta a ser o trabalhador. A formação profissional necessita promover esta transição, e desta forma os trabalhadores de nível intermediário, tanto técnico como tecnólogo, poderão assumir novas funções na horizontalização hierárquica.

As reformas educacionais são necessárias para atender aos trabalhadores, mas não podem ser vistas isoladas, porque fazem parte de um sistema social. Por este motivo podem apresentar os objetivos explícitos através de projetos ou metas, mas trazer em sua essência objetivos não explícitos. Ou seja, tendo em vista os subsídios buscados junto aos organismos internacionais, as reformas têm que se submeter às exigências impostas pelos mesmos.

Como Lima Filho (2002) ressalta, a política educacional do Brasil sofre influência do Banco Mundial, CEPAL e Banco Interamericano de Desenvolvimento, sob o argumento da modernização, elevação da produtividade do trabalho e competitividade nacional

a proposta educacional dos organismos internacionais considera que a educação, desenvolvimento e mobilidade social formam uma “feliz aliança”, capaz de retirar os países de baixa e média renda da condição de atraso, atribuída às deficiências e baixa equidade de seus sistemas educacionais (LIMA FILHO, 2002, p. 276).

A nossa política de educação profissional foi elaborada sob pressão de determinações externas, como por exemplo, para o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) receber empréstimos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), este *“prescreve, com*

particular rigor e precisão, os três níveis educativos: básico (independente de escolaridade prévia), técnico (concomitante ou complementar à educação básica) e tecnológica (superior)” (BID, 1997:4, *apud* LIMA FILHO, 2002, p. 276)

Machado também destaca que as reformas ocorridas na Educação na década de 90 foram influenciadas pelos organismos internacionais:

nos anos 90, a racionalidade econômica ditou o conteúdo de todas as reformas, sendo a reforma do Estado a mais dramática de todas. A legislação educacional, LDB 9394/96, expressa essa racionalidade de várias formas. Os recursos públicos destinados ao custeio da educação superior gratuita têm sido alvo de cortes. Na educação profissional restaurou-se a dualidade estrutural, com uma proposta de sistemas paralelos, o da educação geral, que inclui os níveis básico, fundamental e superior, e o da educação profissional, com os níveis básico, técnico e tecnológico (2002, p. 55).

Ianni diz que o Banco Mundial “.... *tem sido o agente principal na definição do caráter economicista, privatista e tecnocrático da reforma dos sistemas de ensino nos três níveis em curso na maioria dos países [...]*” (*apud* SHINZAKI e SACHUK, 2004, p.11). Neste mesmo sentido KUENZER (1999) afirma que o Brasil segue as recomendações do Banco Mundial e ao elaborar as políticas de educação profissional, utiliza a lógica do repasse progressivo das ações do Estado para a esfera privada, pois está priorizando a universalização do ensino fundamental.

O mesmo afirma Depresbiteris pois, para ela, as diretrizes pedagógicas das instituições de ensino profissional quase sempre obedeceram à lógica do mercado de trabalho, e nos chama atenção que

essa preocupação atual com uma formação mais ampla do trabalhador é decorrente muito mais de um desejo econômico do que humanista. A crise da economia capitalista em seu desafio de acumulação do capital, que tornou urgente a procura de novas formas de garantir os ganhos de produtividade e obter a flexibilidade da produção deu origem à necessidade de desenvolver o conhecimento, considerando como elemento mediador importante das relações entre capital e trabalho (2000, p. 3).

E continua mostrando a decepção de ver que a luta dos educadores de formar um trabalhador autônomo, criativo e capaz de solucionar problemas sejam visto apenas como uma reivindicação dos empresários.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 foi o marco para um novo olhar para o ensino profissionalizante. Nesta, o ensino foi dividido em modalidades, e a Educação Profissional passa a ser uma categoria específica da Educação. O Capítulo III possui quatro artigos (Art.39 a Art. 42) que tratam de forma sucinta sobre o assunto.

Para regulamentar a Educação Profissional foi promulgado o Decreto 2208/97, que estabeleceu com o objetivo da Educação Profissional promover a transição entre a escola e o

trabalho, devendo desenvolver os conhecimentos e habilidades para o exercício de atividades produtivas, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e pós-graduação. No Art. 3º estabelece que a educação profissional possui três níveis:

***Básico:** destinada à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; não necessita de diretrizes curriculares específicas.*

***Técnico:** destinada a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; as diretrizes curriculares são definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 04/99*

***Tecnológico:** correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica destinados a egressos do ensino médio e técnico.*

O Decreto 5154 de 23 de julho de 2004 revoga o decreto 2208/97 e passa a regulamentar a educação profissional:

Art 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores;

II – educação profissional técnica de nível médio; e

III – educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Com relação aos níveis percebe-se alteração quanto à conceituação “básico, técnico e tecnológico”, que passa a ser denominado neste novo decreto de “cursos e programas” de Educação Profissional, pois no Decreto 2208/97 era necessário definir os níveis de ensino para caracterizar os cursos tecnológicos como superiores; já no Decreto 5154/04 não há mais esta necessidade, visto que os cursos superiores de tecnologia já possuem diretrizes curriculares específicas.

A mudança mais significativa deste decreto é com relação ao ensino técnico, que permite a formação técnica ser feita de forma articulada com o ensino médio, o que foi proibido pelo Decreto 2208/97.

O Decreto 2208/97, principal instrumento jurídico-normativo da reforma, redefine os objetivos e a estrutura organizacional desta modalidade educacional, separando da rede regular de ensino e redireciona a sua oferta, estabelecendo três níveis.... É neste contexto que se extingue o ensino integrado ao ensino médio, modalidade tradicionalmente ofertada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e Escolas Técnicas (LIMA FILHO, 1990, p.01).

2. Educação Profissional Tecnológica

O surgimento dos cursos superiores de tecnologia teve origem na reforma universitária promovida pela Lei 5540/68, como um modelo de ensino superior alternativo ao modelo universitário, oferecendo cursos com flexibilidade curricular, mais práticos e rápidos, que atendessem às demandas empresarias e de desenvolvimento. (BASTOS, 1991 *apud* LIMA FILHO, 1999)

Na década de setenta, houve um grande incentivo para os cursos superiores de tecnologia: as primeiras experiências de implantação desses cursos ocorreram em instituições privadas e, a partir de 1974, iniciou o curso de Engenharia de Operação nas áreas de Construção Civil, Elétrica e Eletrônica no CEFET-PR.

o Projeto nº 19 do Plano Setorial de Educação e Cultura para o período de 1972/1974 previa incentivo especial para os cursos de nível superior de curta duração, no contexto e no espírito da reforma universitária e do acordo do MEC/USAID/BIRD (Parecer CNE/CP nº 29) .

Os cursos superiores de curta duração passaram a ter atenção especial por parte do MEC e no período de 1973/1975 foram implantados *“19 instituições de ensino superior, a maioria em Universidades e Instituições Federais, 18 Cursos Superiores de Tecnologia, sendo dois na Região Norte, oito na Nordeste, nove na Sudeste, três na Sul e seis na Centro-Oeste.”* (Parecer CNE/CP nº 29)

As escolas pioneiras na implantação de cursos superiores de tecnologia foram: dois cursos na Fundação Educacional de Bauru (1970), um curso na Faculdade de Engenharia Química de Lorena, da Fundação de Tecnologia Industrial (1971), cinco cursos na Faculdade de Tecnologia de São Paulo, do Centro Estadual de Educação Tecnologia Paula Souza (1971), um curso na Faculdade de Tecnologia de Sorocaba do mesmo Centro Paula Souza (1971), quatro cursos na Faculdade de Tecnologia da Universidade Mackenzie (1971 e três cursos nas Faculdades Francanas, da Associação Cultural e Educacional de Franca (1972) (Parecer CNE/CP nº 29).

No final da década de 70, com a pressão do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA) através do não reconhecimento e limitação de atuação do tecnólogo, aliado à redução de vagas e à dificuldade de colocação no mercado de trabalho, a procura por estes cursos diminuiu, e os cursos tanto de engenharia de operação como outros cursos de curta duração foram abandonados pelo MEC.

Uma segunda tentativa para alavancar os cursos superiores de tecnologia aconteceu em 1984 no CEFET-PR, ao oferecer o curso de Tecnologia em Construção Civil, mas a experiência foi abandonada em 1995 (Lima Filho, 1999). Também o Decreto Federal nº 97.333/88 de 22/12/88 autorizou a criação do primeiro curso superior de tecnologia em hotelaria, ofertado pelo SENAC de São Paulo na cidade de São Paulo e no Hotel-Escola SENAC de Águas de São Pedro.

A partir da LDB 9394/96 e o Decreto 2208/97, os cursos superiores de tecnologia, ganharam nova dimensão e interesse por parte das instituições particulares. A Portaria 1647/99 regulamentou a criação dos Centros de Educação Tecnológica na esfera privada e, em 2001, as primeiras entidades educacionais particulares recebem autorização para funcionar, o que fez com que crescesse o número de cursos oferecidos a partir de 2002.

Segundo o Censo de Educação Superior de 2004, os Centros de Educação Tecnológica, embora representando apenas 7,4% do total de instituições do sistema, foram os que tiveram o mais expressivo crescimento de todos os modelos de organização acadêmica, atingindo 54,8% no ano de 2004, mostrando uma elevada procura por este modelo de educação profissional.

Neste ano, o número de Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia perfazia um total de 144 instituições, sendo 24% federal, 10% estadual e 66% privada, que oferecem um total de 758 cursos. Isso indica que, em seis anos, o Brasil decuplicou o número de cursos oferecidos por esta modalidade de organização acadêmica.

Constatamos que a história dos cursos superiores de tecnologia como da educação profissional é marcada por avanços e retrocessos. Hoje, presenciamos o incentivo desta modalidade de ensino como forma de suprir a demanda por ensino superior e ter cursos flexíveis para atender o mercado, e como na década de 70, a rede privada é a que se expande com grande velocidade.

Encontramos semelhanças na história, conforme ressalta

A reforma atual enseja a retomada dos cursos superiores de tecnologia, acompanhada como na ocasião anterior de uma crítica ao modelo universitário tradicional. Guardadas as diferenças entre as propostas e os contextos históricos em que se apresentaram, podemos identificar uma razoável similitude entre os antigos cursos de engenharia de operação e de formação de tecnólogos e a atual proposta de cursos superiores de tecnologia. Na primeira ocasião, na década de 70, apresenta-se como justificativa a política desenvolvimentista e a necessidade de racionalização do processo educacional, de modo a possibilitar uma acelerada formação de quadros técnicos. Na versão atual, a globalização, tomada como inexorável, é o elemento justificador das reformas em geral, e, dentro delas, as reformas educativas (LIMA FILHO, 1999, p. 05).

Os cursos superiores de tecnologia não são exclusivos do Brasil, nos Estados Unidos, Ásia e Europa encontramos modalidades de organização acadêmica equivalentes aos nossos cursos superiores de tecnologia, consideradas como formas de educação não tradicional, destinadas a suprir as necessidades de estudantes de idade adulta e que não se enquadram nas instituições tradicionais. São utilizados vários nomes para estas instituições: Community Colleges, Technical Teknologi ou Technological Institutions, District ou Regional Colleges, Colleges of Further ou Advanced Education; Fachhochschulen ou Folk Laugh Schools, Higher Schools, Workers' College e Short-Cycle Institutions (BRAWER, 1996).

Ao comparar os Community Colleges dos EUA e os Júnior Colleges do Japão, BRAWER (1996) relata que os Community Colleges são instituições transitórias, que possuem uma grande quantidade de alunos adultos. Já os Júnior Colleges são instituições que conferem uma titulação e licenciam para uma determinada função, e a população de alunos é bastante homogênea e recém-saídos do ensino médio.

Em Portugal, os cursos superiores de tecnologia fazem parte do ensino secundário, ao qual podemos comparar com nossos cursos técnicos, e o ensino superior é dividido em ensino universitário e politécnico, no qual o primeiro privilegia o saber que conduz ao saber fazer; já o segundo busca o fazer, porém o saber e saber fazer estão presentes (COSTA, 2000).

Comparando nossos cursos superiores de tecnologia aos demais existentes em outros países podemos constatar que são de nível superior, que conferem uma titulação, de tecnólogo, e licenciam para uma determinada função ao final do mesmo, como nos Júnior Colleges. São cursos profissionalizantes que buscam o fazer, mas aliado ao saber e ao saber fazer, como os politécnicos de Portugal. Com relação à população, os estudantes são, na maioria, não tradicionais; por serem adultos e trabalhadores, como nos Community Colleges, na sua maioria fazem parte de instituições profissionalizantes e buscam suprir as necessidades de alunos que não se enquadram nas faculdades tradicionais.

Podemos confirmar estas semelhanças ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, instituída pela Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, que norteiam os cursos superiores de tecnologia. Seus principais pontos são:

O artigo 1 ressalta o objetivo da educação profissional de nível tecnológico *“objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologia”*.

O artigo 2 confirma que são cursos de nível superior e trata dos objetivos a serem perseguidos pelos cursos superiores de tecnologia, que são: desenvolver a capacidade empreendedora e competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas; incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica e avaliar os impactos sociais, econômicos e ambientais das mesmas; estimular o aluno a continuar aprendendo e acompanhar as mudanças nas condições de trabalho.

Já o artigo 3 trata dos critérios para o planejamento e a organização dos cursos superiores de tecnologia.

Artigo 4 enfatiza que são cursos de graduação com características especiais e que possuem diretrizes próprias, e que dão direito ao diploma de tecnólogo.

Artigo 5 trata da possibilidade da organização dos cursos por módulos, enquanto o artigo 6 recomenda que a organização curricular desenvolva competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, de acordo com o perfil de conclusão do curso.

Artigo 7 conceitua competência profissional como *“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.”*

Artigo 8 informa os itens necessários para a elaboração de planos ou projetos pedagógicos dos cursos superiores de tecnologia.

Os artigos 12 e 13 tratam da formação do corpo docente, que deverá possuir a formação acadêmica exigida para a docência de nível superior, e que serão levadas em consideração a competência e a experiência profissional na área.

As “características especiais” dos cursos superiores de tecnologia que mais os diferenciam dos cursos de graduação tradicional são a sua “especialização”, que deve atender às reais necessidades de desenvolvimento tecnológico local ou regional, em um setor especializado. Esta característica leva à outra diferença: a da duração do curso; esta especialização permite que a duração de cada curso dependa da estrutura curricular prevista para a formação do perfil profissional desejado.

Outra característica é a proporção entre teoria e prática, e entre ciência e tecnologia, tanto na sua formação quanto no desempenho de suas atividades profissionais. Então se torna um profissional mais ligado à prática do que à teoria, e mais à tecnologia do que à ciência.

Como destaca Bastos

Esses cursos devem apresentar características de flexibilidade que permitam sua criação e extinção à medida em que as condições regionais de trabalho a exigirem. São cursos que verticalizam determinada área do conhecimento ou segmento tecnológico e não encurtam carreiras tradicionais; visam a uma menor abrangência e ao mesmo tempo uma maior especialização em setores mais específicos, destinados a formar profissionais habilitados à supervisão de determinados setores da indústria ou de serviços, com formação predominantemente prática (1997, p. 62).

Estas características especiais mostram que existem diferenças entre os cursos superiores de tecnologia e os demais cursos de graduação, sem implicar em qualquer inferiorização.

O acesso ao curso superior de tecnologia acontece da mesma forma que os demais cursos de graduação: através de processo seletivo destinado a alunos egressos do ensino médio ou técnico.

Os cursos superiores de tecnologia poderão ser ministrados por instituições públicas e privadas, centros tecnológicos especializados em educação profissional ou instituições de ensino superior, como universidades, faculdades, institutos ou escolas superiores, desde que solicitem autorização para Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC).

A estruturação curricular deverá ser elaborada de acordo com o perfil profissional de conclusão do curso e no projeto pedagógico deverão constar às competências gerais e específicas da área da habilitação profissional.

A sua organização poderá ser por etapas ou módulos, os quais darão direito a uma certificação de qualificação profissional ao final de cada uma/um. Esta estruturação gera maior flexibilidade na elaboração dos currículos, como também agiliza e amplia o atendimento das necessidades dos trabalhadores, visto que podem cursar os módulos de acordo com sua necessidade e, ao final do curso de todos os módulos recebe o diploma de Tecnólogo.

A um dado conjunto de competências, a critério da instituição ofertante, poderá corresponder um certificado intermediário, capacitando o estudante a desempenhar determinadas atividades específicas no mundo do trabalho. Este certificado intermediário se referirá a uma qualificação profissional identificada no mundo do trabalho. A conclusão do curso, isto é, a aquisição da totalidade das competências de uma dada modalidade, confere Diploma de Graduação em Curso Superior de Tecnologia (Parecer CNE/CP nº 29).

Quanto à formação de docentes deve-se considerar a formação acadêmica exigida para a docência no ensino superior, conforme Artigo 66 da LDB e seu Parágrafo Único, ou seja, curso de pós-graduação em programas de mestrado e doutorado, porém admite-se no mínimo certificados de especialização, como pós-graduação *latu sensu*. Como esta modalidade de ensino

tem características específicas já citadas, aceita-se para disciplinas de formação profissional também a competência e experiência na área, devendo ser equivalente ao requisito acadêmico.

Os cursos superiores de tecnologia também são submetidos a avaliações periódicas para assegurar sua qualidade e o atendimento de seus objetivos, conforme estabelecido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O Decreto 5773/06 instituiu os procedimentos para regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. As verificações *in loco* dos cursos superiores de tecnologia são realizadas pelas comissões de especialistas do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) que em conjunto com a SETEC realizam todos os procedimentos para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento destes cursos. Os itens avaliados são: a organização didático-pedagógica, o corpo docente, a adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como biblioteca, laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso.

Os instrumentos, manuais e metodologia são os mesmos utilizados para avaliar outras categorias de organização administrativa, porém respeitando as especificidades dos cursos superiores de tecnologia, destacando *“a importância e o peso atribuídos, como indicadores de qualidade, às formas de conexão do curso com o mundo do trabalho e à experiência profissional, considerada de igual ou mais importância que a titulação e a experiência acadêmica do corpo docente.”* (SANTOS, 2003, p.75)

Neste momento se faz necessário um questionamento: qual o motivo dos cursos superiores de tecnologia se reportarem à Secretaria de Educação Tecnologia (SETEC) e não à Secretaria de Educação Superior (SESu), visto que são cursos de graduação? Ao analisarmos as atribuições das duas Secretarias no Decreto 5773/06, constatamos que são as mesmas : instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior; instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimentos de cursos; propor ao Conselho Nacional de Educação (CNE) diretrizes para elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições, para autorização de cursos entre outras competências.

A legislação que norteia o trabalho das comissões de avaliação é praticamente a mesma utilizada nos cursos de bacharelado e licenciatura: a Portaria MEC 1.647/1999 para credenciamento de Centro de Educação Tecnológica (CETs) e autorização de cursos; a Portaria

MEC 064/2001 para reconhecimento de cursos/habilitações de nível tecnológico da educação profissional; a Portaria MEC 3.478/2002, que reconhece, em caráter provisório, para o fim da expedição e de registro de Diplomas dos alunos que concluírem, até 31/12/2002 e os CSTs e o Decreto 4.504/02 que delega competência ao MEC para aprovar os estatutos e regimentos dos CEFETs.

Uma outra especificidade dos cursos superiores de tecnologia é estar em contato com o mercado para atualizar o seu currículo de acordo com as necessidades do mesmo. Este fato é objeto de críticas por muitos estudiosos, porém Bastos (1997) ao discutir os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs salienta que as relações dos CEFETs com as empresas não é uma interação passiva, no sentido de preparar o indivíduo para ser apenas empregado, mas

A interação se processa na base da comunicação de saberes construídos nos laboratórios da escola e na vivência do trabalhador inserido no contexto produtivo. No relacionamento escola/empresa, o trabalhador será preparado para enfrentar os novos desafios, sabendo que os segmentos produtivos estão em transformação, regido por novas tendências e baseados em novos paradigmas (BASTOS, 199, p.64).

Então a interação entre a empresa e a escola pode trazer ganhos para ambas as partes.

Ao referir-se aos cursos superiores de tecnologia muitas vezes utilizamos a expressão Educação Tecnológica, que não possui um consenso no seu significado, às vezes se refere à concepção de educação, outra como ensino profissionalizante, e também como mecanismos e processos advindos do desenvolvimento científico tecnológico. O nosso estudo tem o foco na Educação Tecnológica como ensino profissionalizante responsável pela formação do tecnólogo no nível de graduação, porém consideramos relevante uma breve explanação sobre a concepção de educação tecnológica e desenvolvimentos tecnológicos que norteiam a Educação Profissional Tecnológica.

Podemos dizer que o termo tecnologia é utilizado com diferentes enfoques, conforme destaca Vargas (1994), citado por Grinspun (1999, p. 48 e 49), “ *os usos diversos da palavra tecnologia: utilização no sentido de técnica; emprego com referência às máquinas, equipamentos, instrumentos e sua fabricação ou mesmo na utilização ao manejo deles; relacionado com os estudos dos aspectos econômicos da tecnologia e seus efeitos sobre a sociedade.*”

Segundo Gama (1986), citado por Mello et alii (1997, p. 01), a técnica e tecnologia são categorias distintas e possuem históricas diferentes, ele define técnica como o conjunto de regras práticas para fazer coisas determinadas, envolvendo a habilidade do executor, e conjunto de

processos de uma ciência para obtenção de melhores resultados; já tecnologia é o estudo e conhecimento científico das operações ou da técnica. Compreende o estudo sistemático dos instrumentos, das ferramentas e das máquinas utilizadas nos diversos ramos da técnica, dos gestos e dos tempos e dos custos dos materiais e da energia empregada.

A evolução da tecnologia, segundo Grinspun (1999), a primeira Revolução Industrial, que começou na Inglaterra no fim do século XVIII, teve como marco significativo a máquina a vapor, a indústria do aço e o surgimento das ferrovias, na qual a máquina começa a modificar a vida do trabalhador. A segunda Revolução Industrial, que surge no final do século XIX, tem como característica o aparecimento do aço, energia elétrica, petróleo e indústria química, que afeta novamente a vida do trabalhador, marcado pela administração fordista. A terceira Revolução Industrial, marca dos últimos trinta anos, caracteriza-se pela transformação no campo tecnológico, a microeletrônica, a microbiologia e a energia nuclear, que provoca consequências no mercado de bens de serviços e consumo, modo de produção, organização e qualificação dos trabalhadores.

Baptista (1993), citado por Grinspun (1999, p. 54), diz que os grandes marcos da evolução técnica foram assinalados pela renovação de cada um dos fatores: “ *revolução industrial troca a madeira pelo ferro; a revolução tecnológica dos séculos XIX e XX troca o carvão pelo petróleo-eletricidade; a revolução informática troca tratamento analógico da informação (via homem) pelo processamento digital (via máquina).*”

A tecnologia hoje em nossa sociedade é imprescindível, ela influencia o modo de vida do cidadão; à medida que ela evolui novas exigências surgem. Então, a partir deste contexto, se faz necessário reformular a educação, pois não dá para discutir educação sem analisar o momento histórico em que está inserida.

Hoje, o conhecimento está disponível dentro e fora da Escola, o que faz com que haja reformulações no sistema educacional, que além da transmissão do saber sistematizado, promova a capacidade de viver e conviver com a tecnologia que influencia a subjetividade das pessoas.

A tecnologia não é mais o simples saber como-fazer da técnica, mas é necessário o conhecimento sobre por quê e como fazer para que os objetivos sejam alcançados. Para BASTOS (1998), citado por GRINSPUN (1999, p. 57) “ *a educação tecnológica caracteriza-se por um dinamismo constante, tendo a complexidade do meio (tantos em termos científicos como sociais) e a prospecção do futuro como faróis de seu projeto pedagógico.*”

Neste sentido, Oliveira (2000, p. 02) defende que a formação tecnológica, tem por objetivo, *“o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais, e do conhecimento aplicado e aplicável, pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo de atividade humana”*

Ela destaca que, para a formação tecnológica atingir os seus objetivos, deve partir da concepção de tecnologia como produto de ação humana, construída histórica e socialmente, que carrega consigo relações de poder, intenções e interesses diversos, e a concepção de educação não pode ser conduzida de acordo com os interesses empresariais. É preciso diminuir a ênfase do ensino para, com a tecnologia e mudar para a tecnologia a serviço do ensino e o ensino sobre a tecnologia levando a

uma formação que alie cultura e produção, ciência e técnica, atividade intelectual e atividade manual; que seja fundada nos processos educativos da prática social em que o trabalho concreto produtivo e reprodutivo da existência humana material e sociocultural aparece como propriedade fundamental (OLIVEIRA, 2000, p.03).

Neste sentido Bastos (1997, p. 66 e 67) salienta que as características da educação tecnológica são

...registrar, compreender e utilizar o conceito de tecnologia, histórica e socialmente construído, para dele fazer elemento de ensino, pesquisa e extensão, numa dimensão que ultrapasse os limites das simples aplicações técnicas, como instrumento de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do homem, enquanto trabalhador, e do país.

Conforme Mello et alii (1997), a educação técnica leva à formação profissional do indivíduo para desempenhar uma determinada função, visando executar corretamente a atividade e conseguir melhores resultados. Já a educação tecnológica prepara o indivíduo para ser um cidadão crítico não só sobre o seu trabalho, mas no contexto em que vive, integrando características da formação técnica-profissional à da educação básica.

A educação tecnológica é aquela que prepara um cidadão competente e crítico para todo o ambiente em que vive e não só para o trabalho em si. É uma educação que prepara para a vida, para tomar decisões, integrar conhecimentos. Prepara para agir e não só para reagir, planejar e não apenas executar. Para ter competência no trabalho e diante da vida como um todo (MELLO et. al., 1997, p. 02).

Pereira (1997), por sua vez, considera que a diferença da educação técnica e tecnológica está no desenvolvimento da consciência do homem: enquanto a primeira utiliza propostas pedagógicas alienantes, na qual o professor é o único com saber, a segunda promove a constante reflexão sobre o contexto técnico e social em que está inserido.

A educação tecnológica deve, igualmente, dar aptidão real para que se possa enfrentar o condicionante econômico e técnico das relações sociais estabelecidas. Essa aptidão decorre, necessariamente, do conhecimento que tem do conjunto das práticas sociais do trabalho, significando, essa consciência social, a compreensão das necessidades históricas, das condições materiais e técnicas como potencialidades a serem desenvolvidas (PEREIRA, 1997, p.04).

Grinspun (1999) defende que a educação deve levar o aluno a refletir sobre a tecnologia e como esta interfere em sua vida, positiva e negativa, e desta forma atuar sobre a mesma, e ainda ressalta que a educação tecnológica serve para:

Formar um indivíduo, na sua qualidade de pessoa humana, mais crítico e consciente para fazer a história do seu tempo com possibilidade de construir novas tecnologias, fazer uso da crítica e da reflexão sobre a sua utilização de forma mais precisa e humana, e ter as condições de, convivendo com o outro, participando da sociedade em que vive, transformar essa sociedade em termos mais justos e humanos (GRINSUN, 1999, p.29).

A educação tecnológica é a mediadora da discussão entre educação (o que, para que e como formar) e as tecnologias. Temos que educar para aprender e usar novas tecnologias, refletindo sobre os progressos e perigos, e transformando-as em aliadas ao bem-estar do homem e da sociedade. Então surge uma nova aprendizagem que não se limita aos conteúdos, mas na formação de novas atitudes e valores para enfrentar este novo momento, ou seja, desenvolver também competências sociais, tais como liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia etc.

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

Dentro deste contexto, surgem algumas questões: os cursos superiores de tecnologia adotam a concepção de educação tecnológica? Como estes cursos contribuem para a formação dos estudantes e por quais mudanças estes alunos passam durante a vivência destes cursos?

3. Mudanças no estudante do ensino superior

A vivência acadêmica do nível superior é um período que provoca mudanças nos estudantes, caracterizando-se como um período que envolve transições devido aos desafios que os alunos têm que enfrentar.

Conforme destaca Granado (2004, p. 18), ao ingressar na universidade, o estudante tem que superar novas exigências, como

afastamento da família e amigos; necessidade de nova forma de organização do tempo, do estudo e do ritmo de trabalho; a nova tipologia de aulas, de tarefas escolares e de avaliação; a convivência com espaços organizacionais e sociais diferentes e, conseqüentemente, as novas relações interpessoais e as novas dinâmicas de prossecução das mesmas.

Neste sentido, Azevedo e Faria (2002, p. 02) confirmam que os alunos têm que lidar com novos horários, professores, conteúdos programáticos, métodos de ensino e ritmos de estudo, integração com novos grupos e, às vezes, afastamento da família. Este novo contexto é acompanhado por um conjunto de mudanças que caracterizam a fase do ciclo de vida: “ *jovem adulto encontra-se a desenvolver a sua autonomia, a construir e a consolidar a sua identidade, a experimentar novos papéis e a procurar um sentido de vida.*”

Este momento de transição leva alguns autores a considerar o primeiro ano da Universidade como um período crítico, potencializador de crises, de difícil adaptação e integração e podendo até provocar aumento nos níveis de psicopatologia na população universitária, mas também como um período determinante de mudanças nos estudantes, ao longo da sua permanência na universidade . (ALMEIDA E SOARES, 2003)

Segundo Pascarella e Terenzini (1991, p. 137), as mudanças pelas quais o estudante passa podem ser entendidas como alterações nas características cognitivas e afetivas que ocorrem ao longo do tempo com o estudante, que pode ser quantitativa ou qualitativa, “*e não implica em direção, mas abrange tanto a regressão quanto a progressão.*”

Existem muitos estudos que explicam como e porque ocorrem estas alterações nas características cognitivas e afetivas dos estudantes PASCARELLA E TERENCEZINI (1991, 2005), a partir de uma análise das teorias subjacentes aos estudos acerca das mudanças nos estudantes de ensino superior, agruparam em dois ramos genéricos as teorias “desenvolvimentistas” e os modelos de “impacto da universidade”.

“As teorias “desenvolvimentistas” em geral descrevem as dimensões do desenvolvimento do estudante e as fases de crescimento individual em cada dimensão.” Estas teorias se concentram no resultado ou natureza da mudança, que se origina da maturação psicológica ou biológica, de experiências individuais, do meio ambiente, ou da interação do indivíduo com o meio (PASCARELLA E TERENCEZINI, 1991, p. 138).

Os modelos de “impacto da universidade”, por outro lado, focalizam o conjunto de variáveis que podem interferir ou associar-se às mudanças dos estudantes. As variáveis podem estar relacionadas ao *aluno*, como sexo, aptidão acadêmica, nível de desempenho, status sócio-econômico, raça ou etnia; *organizacional ou estrutural*, como tamanho, tipo de controle, seletividade; e *ambiental*, como clima acadêmico, cultural, social e/ou político criado pelos professores e alunos. Este conjunto de teorias se concentra principalmente nos processos e origens das mudanças. As teorias de impacto entendem que as mudanças cognitivas e afetivas dos estudantes são influenciadas pelas: estruturas institucionais, políticas, programas e serviços (acadêmicos ou não); atitudes, valores e comportamentos das pessoas que ocupam e definem os ambientes institucionais. E pela intensidade do estímulo ambiental e a forma como o estudante responde a ele.

Os anos passados na universidade, para alguns autores é o período na qual os alunos saem da adolescência e passam para vida adulta, uma “*época para se examinar e testar novos papéis, atitudes, convicções e comportamento...*” (PASCARELLA e TERENCEZINI, 1991, p. 188). Para outros pode ser um choque cultural, devido ao encontro com novas idéias, novos professores, amigos com valores e convicções diversificados, novas exigências e oportunidades tanto acadêmicas, como pessoais e sociais.

Portanto, algumas teorias consideram que as mudanças ocorrem devido a fatores internos, principalmente a maturação psicológica ou biológica, enquanto outras enfatizam os fatores ambientais e sociológicos das mudanças. Os autores, em seu trabalho de 2005, assumem que as duas abordagens são complementares, tendo muito a oferecer uma a outra na compreensão das mudanças pelas quais passam os estudantes de ensino superior.

A natureza das mudanças que ocorreram com os alunos durante o período em que permanecem na universidade é ampla e envolve diferentes aspectos. A extensão dessas mudanças, associadas ao período de formação superior, é um dos aspectos mais fortemente

destacados por PASCARELLA e TERENCEZINI (1991, 2005) em suas revisões acerca da produção científica sobre o tema.

Segundo estes autores é a abrangência das mudanças e desenvolvimento a mais notável característica da evidência do efeito desse período de formação. Apontam que os alunos apresentam ganhos não apenas em conhecimento factual e em habilidades cognitivas gerais e intelectuais. Eles também mudam em um amplo quadro que envolve valores, atitudes, aspectos psicossociais e morais, portanto, estendem-se para além do crescimento cognitivo. Além da extensão, os autores destacam que as mudanças ocorrem de uma forma integrada, as quais, em um aspecto ou área, parecem ser parte de uma rede de mudanças em outras áreas. Essa evidência segundo, PASCARELLA e TERENCEZINI (1991), é consistente com modelos teóricos como o de Chickering-1969 em que a maturação durante a universidade é encarada como um processo holístico envolvendo muitas facetas.

Apesar das mudanças poderem ser associadas a todo o período de formação, o final do curso se apresenta como um dos momentos propícios para sua análise, uma vez que o estudante já teve a oportunidade de experimentar todo o processo de formação e, portanto, mais capacitado a fornecer essas informações e ainda se encontra na instituição, o que vem a facilitar a coleta de dados.

O estudo realizado por Godoy et al. (2001) que teve como objetivo descrever as características básicas de um instrumento destinado a avaliar o impacto dos anos de graduação sobre os alunos, assume esta característica do delineamento de seu trabalho. Teve como participantes 58 estudantes concluintes dos cursos de graduação de Ciências Contábeis de Administração de uma faculdade privada da cidade de São Paulo, sendo que 43% possuíam idade entre 20 a 25 anos, 24% entre 26 a 30 anos e 33% com mais de 30 anos. Dentre outros aspectos o instrumento procurou identificar, a partir da opinião dos alunos, os comportamentos, competências e/ou habilidades que foram influenciados (ou não) pelas atividades e experiências vivenciadas e proporcionadas pela faculdade.

Uma análise fatorial dos resultados possibilitou a identificação de seis fatores: o *Fator 1 habilidades pessoais* constatou que a faculdade colaborou no desenvolvimento da capacidade de leitura e redação, na capacidade para o estudo e pesquisa, e na forma como eles administram o tempo; o *Fator 2 preparação para a profissão* constatou que cursar a faculdade auxiliou a ter mais clareza quanto aos seus objetivos de vida e à profissão escolhida, além de possibilitar uma

melhor compreensão dos sistemas administrativos e burocráticos. O *Fator 3 complexidade cognitiva* observou que a faculdade exerceu uma influência positiva sobre a maneira de raciocinar, tornando sujeitos mais críticos. O *Fator 4 habilidade de relacionamento e auto-conhecimento* revelou que aprenderam mais sobre si mesmo, desenvolvendo um sentimento de auto-estima e passaram a se relacionar com outras pessoas e trabalhar em equipe. O *Fator 5 independência intelectual*, se refere ao desenvolvimento de uma atitude mais autônoma e responsável em relação à própria vida, à aquisição da habilidade de analisar situações e tomar decisões. O *Fator 6 vida profissional* destaca a conscientização do estudante em relação à sua aptidão para a profissão e responsabilidade em relação ao próprio aprendizado.

Outro estudo realizado com alunos concluintes foi realizado por OLIVEIRA J. (2003) que teve por objetivo caracterizar como os estudantes percebem o momento de conclusão de curso, com 12 estudantes de uma universidade pública do estado de São Paulo que haviam cursado 70% das matérias obrigatórias das áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Biológicas e Profissionais de Saúde e Artes. Os dados foram organizados em quatro dimensões: profissional/vocacional, pessoal, acadêmico e social, de acordo com proposta de ALMEIDA e SOARES (1999). Os resultados apontaram que o momento de saída da universidade é marcado por: mudanças nos relacionamentos, com maior independência da família, aprofundamento e seleção das amizades; com relação aos papéis existe um reconhecimento de suas competências na área de formação, aumento das responsabilidades pessoais e profissionais; a visão de si mesmo, em relação como os outros o enxergam, sua identidade e mudança de status de estudante para profissional.

Este estudo analisa ainda a presença de aspectos de cada uma das dimensões, sendo que os da dimensão profissional/vocacional foi o que mais se destacou entre as quatro dimensões, indicando que as preocupações com a identidade profissional e carreira parecem ser mais importantes neste momento. A segunda dimensão foi a social, pela falta que irão sentir dos amigos e também pela cobrança em se tornarem independentes financeiramente. A terceira foi a acadêmica, esta fase final se assemelha aos desafios de ingresso, pois o excesso de atividades e exigências acadêmicas fazem desta fase um período complexo. Já na dimensão pessoal existe um sentimento de satisfação pessoal e alegria em estar concluindo o curso.

Estes dois estudos apresentados, Godoy et al. (2001) e Oliveira J. (2003), confirmam que o período de conclusão do curso possibilita o fornecimento de informações mais completas, visto

que os estudantes já vivenciaram o todo ou grande parte do processo de formação. Porém, outros momentos da formação podem fornecer dados importantes sobre as mudanças pelas quais os alunos passam, como apresentados nos estudos de PACHANE (1998) e FIOR (2003).

No estudo realizado por Pachane (1998), com alunos do 3º ano dos cursos das áreas de Ciências Humanas e Artes, Ciências Biológicas e Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas de uma universidade pública do estado de São Paulo, cuja maioria dos participantes tinha entre 19 a 22 anos, buscou conhecer a vivência acadêmica do estudante universitário através da percepção do próprio aluno; entre os vários aspectos analisados verificou-se a contribuição para desenvolvimento pessoal dos alunos. Constatou que as mudanças ocorridas após o ingresso na Universidade foram com relação à autoconfiança, responsabilidade, independência, mudanças no auto-conceito, sociabilidade, visão de mundo, apreciação ou compreensão das artes, mudanças de valores, atenção consigo mesmo; estas mudanças foram no sentido de ampliação destes itens, porém a atenção consigo foi o item que mais apresentou tendência à diminuição após o ingresso na Universidade, devido à falta de tempo e acúmulo de tarefas.

Neste estudo, os fatores analisados estão relacionados a todas atividades oferecidas pela universidade. Entretanto, mudanças podem ser favorecidas devido à participação em atividades não obrigatórias como observado por FIOR (2003) em estudo realizado com 16 estudantes, com idade entre 20 a 24 anos matriculados nos cursos de graduação de uma universidade pública do estado de São Paulo, das áreas de Artes, Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas. Foram utilizados as dimensões de competência interpessoal, complexidade cognitiva, conhecimentos e habilidades acadêmicas, humanitarismo e competência prática estabelecido por Kuh-1996; os resultados apontam que as mudanças ou conseqüências pessoais percebidas pelos estudantes foram: maior aceitação das próprias características pessoais, definição de posições políticas e religiosas, amadurecimento pessoal, aperfeiçoamento das qualidades, acentuação do egoísmo, autonomia nas decisões, audácia nas ações, capacidade de iniciativa, aprimoramento do senso de responsabilidade, mudanças de atitudes, alteração no modo de conduzir os estudos e a própria vida, maior segurança pessoal, maior independência em relação aos pais, menor timidez, conscientização e sensibilidade às diferenças interpessoais, diminuição de preconceitos, desenvolvimento de visão crítica, maior discernimento, capacidade de interpretação, revisão dos conceitos, distanciamento do senso comum, desenvolvimento de idéias próprias, aprender a interagir com as pessoas, ser profissional, maior organização pessoal, aprofundamento teórico e

técnico, aquisição de conhecimentos, aprender a estudar, aprender a aprender, capacidade de relacionar teoria e prática, mudança no gosto musical e empobrecimento dos hábitos de alimentação.

Estes estudos nos apontam a abrangência das mudanças vivenciadas pelos alunos, mas conforme ressaltado por PASCARELLA e TERENCEZINI (1991, p. 137) “*a mudança não implica em direção, mas abrange tanto a regressão quanto a progressão*”. Ou seja, as mudanças podem ser negativas também, como observado por PACHANE (1998), com relação a diminuição da atenção consigo mesmo devido à falta de tempo e excesso de atividades, e por FIOR (2003), que também destaca o empobrecimento nos hábitos alimentares pelos alunos.

Estes estudos nos mostram que as mudanças ocorrem e que podem ser categorizadas de formas diferentes, dependendo do referencial teórico utilizado. A extensão das mudanças pelas quais passam os estudantes fica também evidenciada na classificação proposta por ALMEIDA e SOARES (2003, p. 19) em seus estudos acerca de integração do aluno ingressante. Segundo os autores,

As múltiplas e complexas tarefas a enfrentar reportam-se a quatro domínios principais: (i) Acadêmico (a transição ente o ensino secundário e o universitário é particularmente exigente, requerendo adaptações constantes aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, ao novo estatuto de aluno e aos sistemas de ensino e de avaliação); (ii) Social (a experiência universitária requer o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais maduros na relação com a família, com os professores e os colegas, com o sexo oposto e com as figuras de autoridade); (iii) Pessoal (os anos universitários devem concorrer para o estabelecimento de um forte sentido de identidade, para o desenvolvimento da auto-estima, de um maior conhecimento de si próprio/ a e para o desenvolvimento de uma visão pessoa do mundo); e (iv) Vocacional/Instucional (a universidade constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento de uma identidade vocacional, onde a especificação, a implementação e o comprometimento com determinados objectivos vocacionais e/ou institucionais parece assumir particular importância).

Astin (1993) propõe uma classificação dos resultados que a educação superior pode provocar nos estudantes, conforme Quadro 1, que podem ser cognitivos, quando envolvem o uso de processos mentais de ordem superior, e os afetivos, que se referem às atitudes, valores, autoconceito, aspirações e comportamentos. De acordo com o tipo de informação coletada, esses resultados podem ser classificadas como: psicológicos, relacionados com o estado interior ou as características do indivíduo; ou comportamentais, relacionados com as atividades observáveis. O quadro abaixo apresenta um conjunto de aspectos relacionados às mudanças pelas quais passam os estudantes, organizados de acordo com esses dois domínios.

Quadro 1: Classificação dos resultados do Estudante por Tipo de Resultado e Tipo de Dados

Dados	Resultados	
	Afetivos	Cognitivos
Psicológicos	Auto-conceito Valores Atitudes Crenças Busca de realização Satisfação com a universidade	Conhecimento Pensamento crítico Habilidades básicas Aptidões especiais Realização acadêmica
Comportamentais	Hábitos pessoais Ocupações Saúde mental Cidadania Relações interpessoais	Desenvolvimento profissional Nível de realização educacional Nível de realização profissional Nível de responsabilidade Renda Prêmios ou reconhecimento Especial

Fonte: Extraído de Astin, 1993, p.10

A educação superior está associada a mudanças dos estudantes, fato este destacado pelos dados apresentados até o momento, porém é importante conhecer quais são as condições propiciadoras a elas.

Conforme já citado anteriormente no texto, as condições favoráveis às mudanças são analisadas por dois grandes grupos de teorias: as desenvolvimentistas e as de impacto. Observamos que as teorias desenvolvimentistas consideram que as mudanças estão associadas ao processo de maturação do indivíduo, cujo fator cronológico é um dos determinantes, porém estar cognitivamente pronto é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento, são necessários estímulos, ou seja, vivenciar tarefas desafiadoras que provocam alterações na condição atual do indivíduo.

Se o amadurecimento cognitivo e a percepção da complexidade compõem o gatilho do desenvolvimento, então o conflito cognitivo ou afetivo é o dedo que puxa o gatilho. Existe uma proposta fundamental para todas as teorias de mudança, que é a de que o movimento desenvolvimentista requer a experiência do conflito, a percepção de um desafio à integridade e estabilidade do estágio ou condição na qual o indivíduo atualmente funciona (PASCARELLA e TEREZINI, 199, p.172).

Entre estas teorias, a preocupação maior é com a descrição das dimensões do desenvolvimento do estudante, não detalhando as condições ambientais e processos que podem conduzir ao desenvolvimento. Isto não significa que ignoram a influência do ambiente, apenas não se dedicam a explicá-lo.

Chickering, autor localizado nesta abordagem, identificou seis áreas principais nas quais a universidade exerce uma influência positiva ou negativa sobre o crescimento do estudante ao longo de cada um de seus sete vetores, que são: desenvolver o sentido de competência, administrar as emoções, desenvolver a autonomia em direção à interdependência, desenvolver as relações interpessoais, desenvolver a identidade, desenvolver o sentido da vida e a integridade. Estas áreas de influência incluem: clareza dos objetivos institucionais e da consistência interna das políticas, práticas e atividades; tamanho da instituição; currículo, ensino e avaliação; distribuição dos alojamentos de residentes; corpo docente e administração; amigos, grupos e cultura estudantil (PASCARELLA e TERENCEZINI, 1991).

As teorias de impacto consideram que as variáveis que exercem influência em um ou mais aspectos da mudança do estudante estão relacionadas às características dos alunos, como o sexo, aptidão acadêmica, nível de desempenho, status sócio econômica, raça ou etnia; às organizacionais como o tamanho, tipo de controle e seletividade; ambiental como o clima acadêmico, cultural, social e/ou político criado pelo professores e alunos em um determinado campus. Estas teorias consideram que as mudanças são influenciadas não apenas pela forma como o estudante responde, mas também pela natureza e intensidade do estímulo ambiental (PASCARELLA e TERENCEZINI, 1991).

Dentro das teorias de impacto podemos citar Astin (1993) que tem sido classificado como intermediário, já que considera que o desenvolvimento ou mudança ocorre devido ao envolvimento do estudante com a ampla variedade de oportunidades acadêmicas e sociais oferecidas pelo ambiente institucional. Ele analisou os efeitos diretos e indiretos das variáveis ambientais que interferem nos resultados dos alunos, que são as: características da instituição, o currículo, o corpo docente e os pares.

As características das instituições, ou seja, se é pública ou privada, o tamanho da instituição e a ênfase na pesquisa e recursos não têm efeito direto sobre o desenvolvimento do aluno, pois outras variáveis como as características do grupo e dos professores e o comprometimento com o desenvolvimento dos alunos são levadas em consideração.

O currículo também exerce uma pequena influência no desenvolvimento do aluno, se comparado com a variável pares e corpo docente; dos tipos de currículos apresentado apenas o “True- Core” - que é um currículo na qual todos os cursos possuem as mesmas disciplinas

obrigatórias, possibilitando cursos interdisciplinares - parece ter efeitos diferentes no desenvolvimento do aluno.

Já as características e a composição do corpo docente tem implicações sobre o desenvolvimento dos alunos; se o corpo docente for orientado para a pesquisa aumenta a insatisfação do aluno e tem impacto negativo nas medições de desenvolvimento cognitivo e afetivo; se for orientado para o aluno traz satisfação e desenvolvimento para os alunos.

E a relação com os pares, é a variável que mais efeito provoca nos alunos, tanto nos aspectos cognitivo e afetivo, quanto no psicológico e comportamental. Os alunos tendem a mudar seus valores, comportamento e planos acadêmicos na direção dominante do grupo.

Outros estudos comprovaram que existem vários fatores, internos e externos ao indivíduo, que contribuem para seu sucesso ou fracasso acadêmico, tais como: percepções de auto-conceito, auto-eficácia, autonomia, a congruência de interesses e maturidade vocacional; os espaços físicos do campus, ou seja, a sala de aula, serviços, espaços para lazer, as residências universitárias; as oportunidades extracurriculares de vida associativa, cultural e desportiva (ALMEIDA e SOARES, 2003).

Resultados semelhantes podem ser encontrados no estudo de Azevedo e Faria (2002), que teve como objetivo conhecer as dimensões que mais e menos impacto têm na experiência de transição dos estudantes. Eles desenvolveram o Questionário de Experiência de Transição Acadêmica (QETA), que aborda seis dimensões, três de apoio social – família, pares e professores - e três relacionadas aos aspectos organizativos do curso e do currículo – organização do curso, conteúdo programático e espaços físicos. Os resultados obtidos neste pré-estudo confirmam o que está sendo apresentado pela literatura, na qual a dimensão “Pares” é a que mais contribui para a adaptação e integração dos alunos. As dimensões “Professores, Família, Organização do curso e Conteúdos programáticos” apresentam desempenho moderado na adaptação ao ensino superior. E a dimensão “Espaço Físico” não contribui para a adaptação.

Outro estudo é o de Fior (2003), que entre outros resultados verificou que as atividades ou experiências não obrigatórias contribuem para a formação e que os contatos com pares tem uma influência positiva na vida do estudante. Também PACHANE (1998), ao questionar os alunos sobre quem influenciou no seu desenvolvimento pessoal, obteve afirmação de que as mudanças foram influenciadas pelo fato de estar na Universidade, pelos contatos com amigos, mas não descartam a influência dos pais e professores.

A maior parte dos trabalhos apresentados têm como referência estudos realizados com estudantes universitários tradicionais, que têm características específicas, como idade entre 18 e 24 anos, ingressaram no ensino superior logo após o término do ensino médio, não trabalham, estudam durante o dia e alguns residem fora da cidade de origem, longe dos pais. As instituições pesquisadas também são na maioria universidades. Este fenômeno é observado tanto na literatura nacional como na internacional.

Por este motivo, surgem alguns questionamentos como: os alunos não tradicionais passam pelas mesmas mudanças que os tradicionais? As condições oferecidas por uma universidade são as mesmas das de uma faculdade de tecnologia? Para tentar responder a estas e outras questões, vamos nos aprofundar em estudos que tenham contemplado população e instituições semelhantes às de nosso objeto de pesquisa.

4. Alunos Não Tradicionais

As características que definem os alunos não tradicionais foram identificadas pelo NCES (Nation Center for Education Statistics), Centro Nacional de Estatística da Educação dos Estados Unidos como sendo: matrícula tardia em educação superior; estudar meio período; financeiramente independente dos pais; trabalhar período integral enquanto matriculado; ter outros dependentes além do cônjuge; ser pai ou mãe solteiro e ausência de diploma padrão do ensino médio (FLINT, 2001).

Outros autores como Kennen e Lopez (2005) apresentam as características atribuídas aos alunos não tradicionais, como a idade, ser trabalhador, possuir necessidade de reforço em alguma área do conhecimento; ter uma formação deficiente; situação sócio-econômica precária; ser a primeira geração a estar cursando o nível superior; interromper os estudos e retornar após um período.

Christian (2000) define alunos não tradicionais como estudantes mais velhos que retornaram a faculdade depois de estabelecer carreira e/ou família, e têm normalmente mais de 30 anos, e alunos tradicionais como estudantes jovens que entraram na faculdade direto após a conclusão do ensino médio, com idade inferior a 30 anos.

Já Kasworm, Poison e Fiscback preferem não utilizar o termo aluno não tradicional, usando a expressão aluno adulto, que são aqueles que tiveram um espaço de pelo menos cinco

anos entre sua última experiência acadêmica ou formação no ensino médio até sua matrícula no ensino superior (NOLAN, 2002).

Os alunos não tradicionais muitas vezes são chamados de “estudante em risco” por apresentarem, em alguns casos, história acadêmica pobre, visão de mundo limitada, baixa auto-estima, responsabilidades com família e emprego, necessidades financeiras (ROUECHE & ROUCHE, 1994 *apud* ELY, 1997). Como também por terem interrompido seus estudos por um período e retornado, por estudarem meio período e não residirem no campus e desempenharem diferentes papéis na vida, que muitas vezes os impedem de continuar seus estudos (KASWORM, 2003). Por estas características, são considerados alunos de riscos e marginais que poderão ter problemas no envolvimento acadêmico e com o término do curso.

Percebe-se que existem várias características atribuídas aos alunos não tradicionais, e para considerá-los como tais, é necessário que se apresente um ou mais destes critérios. Utilizando este critério, o NCES estima que acima de 60% dos alunos em educação superior nos Estados Unidos são não tradicionais (FLINT, 2001). Este número vem crescendo há muito tempo: em 1946, os veteranos da Segunda Guerra Mundial retornaram aos estudos e, desde essa época, o número só vem expandindo (CHRISTIAN, 2000). Outros fatores dentro dos Estados Unidos, como leis do congresso e globalização, impulsionam o aumento destes alunos (ELY, 1997).

Este fenômeno também foi detectado em Portugal, conforme apresenta Almeida e Soares (1999, p. 09)

Em todos os países esta heterogeneidade de alunos está patente na maior percentagem de alunos provenientes de estratos sócio-culturais menos favorecidos, apresentando níveis de dificuldades de aprendizagem e/ou de déficits motores/sensoriais diversos; numa percentagem crescente de alunos oriundos de grupos étnicos minoritários (ou não tão representados nos contextos académicos), de países diferentes, com experiências, objectivos e valores distintos; e finalmente, numa inversão de taxa de frequência ligadas ao género (movimento no sentido de uma crescente feminização do Ensino Superior) e numa maior taxa de acesso de alunos mais velhos que se confrontam com necessidade distintas, habitualmente caracterizadas por uma gestão dos papéis associados à profissão, à família e ao ser estudante.

Kennen e Lopez (2005) afirmam que o aluno não tradicional já se transformou em aluno tradicional nos Estados Unidos, visto que muitos alunos se matriculam em cursos de meio período para trabalhar; diminuem ou interrompem seus estudos por problemas financeiros; alguns se transferem várias vezes antes de concluir o curso; outros se matriculam em duas instituições ao mesmo tempo. O que resulta que apenas 27% da população do ensino superior nos EUA são de alunos tradicionais.

No Brasil, este fato se confirma, visto que desde a implantação na década de 60 do ensino superior noturno estes vêm crescendo (GATTI Jr. e NASCIMENTO, 2004). Outro dado é que 71,7% das instituições de ensino superior são privadas e oferecem cursos prioritariamente no turno noturno; então se considerarmos apenas o critério “estudar meio período”, constatamos que a maioria dos alunos de ensino superior devem ser considerados não-tradicionais.

Esta não tradicionalidade dos estudantes de ensino superior no Brasil também se dá pelo número de alunos trabalhadores e de idade adulta que encontramos nas salas de aula. Este fato, por sua vez, pode ser explicado por diversos fatores.

Um deles é devido à mudança no mundo do trabalho. A dicotomia entre educação e trabalho teve início com a existência de dois mundos, o ilustrado, no qual não precisava trabalhar e o do trabalho, que era excluído do mundo ilustrado. Mais tarde, houve a separação temporal, cuja educação vinha antes do trabalho. Porém hoje, com a transformação dos processos produtivos, a educação deve ser concomitante com o trabalho, e não anterior; a educação permanente passa a ser uma exigência e por este motivo, cada vez mais encontramos entre a população estudantil adultos e trabalhadores-estudantes (SANTOS, 2003 *apud* SHINZAKI e SACHUK, 2004).

Outro fator que contribuiu para o aumento dos alunos adultos e trabalhadores foi a expansão dos cursos noturnos, que deu oportunidade a esse grupo continuar os estudos ou voltar a ele. Embora nem todos os alunos dos cursos noturnos sejam trabalhadores, a maioria é, pois grande parte da população brasileira só estuda porque tenta conciliar trabalho com estudo, visto que necessitam dessa fonte de recursos para pagar seus estudos.

Este fato é confirmado pela pesquisa de Gatti Jr. e Nascimento (2004), realizada com alunos dos cursos de Biologia, História, Letras, Matemática e Pedagogia de faculdades na região do Triângulo Mineiro e Alto da Paraíba. A pesquisa apresenta o perfil dos estudantes dos cursos noturnos, que são em sua maioria trabalhadores-estudantes, do sexo feminino, na faixa etária entre 19 e 25 anos, solteiros, de classe média, cursaram ensino médio na escola privada, trabalham 40 horas semanais, possuem apenas uma hora para estudar por dia. Utilizam pouco a biblioteca da instituição, não desenvolvem atividade esportiva ou artística, não participam de política e utilizam a televisão para se manterem atualizados, e possuem o desejo de continuar estudando.

Neste mesmo sentido, Oliveira C. (2003) realizou um estudo para conhecer o perfil dos alunos-trabalhadores concluintes e das instituições e cursos de uma faculdade em Minas Gerais, e entre outros resultados, constatou que o perfil dos alunos trabalhadores concluintes dos cursos de Economia, Ciências Contábeis e Administração são, na maioria, solteiros que moram em cidades vizinhas com a família, seu rendimento mensal é comprometido com o pagamento da mensalidade da faculdade. Porém, existe um número significativa de alunos com mais de 30 anos, casado e com filhos, que neste estudo é “ *explicado pela característica da região: pessoas procedentes da zona rural que se deslocam para a zona urbana em busca de melhores condições de trabalho*” (OLIVEIRA C., 2003, p. 55).

O que nos faz refletir sobre o que leva o aluno trabalhador de curso noturno a enfrentar a terceira jornada do dia. Segundo GATTI Jr e NASCIMENTO (2004), normalmente a atividade acadêmica é freqüentada no período noturno, ou seja, a 11^a a 15^a horas de atividade diária, que significa conciliar estudos com o cansaço, sono e, às vezes, fome. Existem algumas explicações para este esforço e superação que encontramos nos estudantes trabalhadores de cursos noturnos.

Os estudantes trabalhadores de cursos noturnos, se questionados sobre os motivos que levaram a cursar o nível superior, afirmam que é para aquisição de competência profissional, possibilidade de realização pessoal, desenvolvimento como pessoa, ter título de nível superior e melhores oportunidades salariais (OLIVEIRA C., 2003).

Spósito (1989) , por sua vez, destaca que o ensino superior representa para o estudante trabalhador o desejo de mudar de atividade profissional, promoções no emprego e aumentos salariais. O desejo de uma formação profissional, que representa a possibilidade de ascensão social e econômica, impulsiona o estudante a superar obstáculos e limites, e tentar conciliar os papéis de trabalhador e estudante. Mas podemos afirmar que existem diferenças entre os alunos tradicionais e não tradicionais?

Christian (2000) analisa as diferenças entre alunos tradicionais e não tradicionais pela idade. Os alunos não tradicionais estudam meio período e preferem disciplinas específicas para sua formação; já os tradicionais estudam em período integral e assistem a muitas “aulas de lazer”, e se formam em quatro anos. Os alunos mais velhos precisam de estratégias ativas de ensino, como discussões, debates, dramatização e projetos em grupo e palestras, apesar de os alunos tradicionais responderem bem a estas estratégias, preferem projetos externos e menos palestras.

Outra diferença é que os alunos mais velhos são mais dedicados e têm desempenho melhor na avaliação continuada e os mais novos têm melhores avaliações nos exames finais. Os alunos não tradicionais administram melhor seu tempo se comparado aos tradicionais. E a evasão ocorre com maior frequência com alunos tradicionais, visto que os não tradicionais estão em busca de aumento salarial, por isso não desistem de seus cursos (CHRISTIAN, 2000).

Neste sentido Ely (1997), ao traçar as características dos alunos não tradicionais sugere que são considerados determinados, motivados e independentes, em geral possuem melhores notas que os alunos mais novos, mas levam mais tempo para completar seus estudos. Consideram a educação como investimento, devido à dificuldade em pagar os estudos e manter as despesas familiares. Não se envolvem em atividades extracurriculares pela falta de tempo.

Resultado semelhante é apresentado por Castanho (1989) no estudo realizado com alunos de cursos noturnos, sendo que, neste estudo, apenas 10,3% possuíam idade maior que 30 anos. Os alunos dos cursos noturnos consideram como condições favoráveis ao ensino a sua maturidade, responsabilidade, interesse e determinação. Estas ajudam a conciliar o trabalho e o estudo, e também afirmam que a maioria não se dedica a atividades extraclasse por falta de tempo.

Neste dois estudos, características como determinação, interesse/motivação, maturidade/independência e o não envolvimento em atividades extraclasse são resultados de duas condições distintas, idade (ELY, 1997) e estudar em curso noturno (CASTANHO, 1989). Este fato confirma a importância de olhar para o aluno adulto, na condição de trabalhador e dentro do seu contexto, ou seja, nos cursos noturnos nos quais são a maioria.

Gatti Jr. e Nascimento (2004) também afirmam que a dificuldade enfrentada pelo aluno trabalhador é o fato de ter que conciliar estudo com trabalho devido à falta de tempo, o que pode dificultar a aprendizagem.

Quando solicitados sobre o próprio aproveitamento como estudante trabalhador, alguns alunos justificam que seu aproveitamento não foi melhor por falta de tempo, já outros acreditam que seu aproveitamento foi bom por conseguir ter uma visão prática do que estava estudando (OLIVEIRA C., 2003).

Apesar de suas dificuldades, os alunos não querem um ensino facilitado devido a sua falta de tempo e situações críticas enfrentadas pela condição de trabalhador de curso noturno, eles esperam que seja levado em consideração o pouco tempo para tarefas fora do horário de aula, mas querem um ensino de qualidade (CASTANHO, 1989).

Percebemos que os alunos adultos, que em nosso país são na maioria trabalhadores e de cursos noturnos, possuem necessidades especiais, e as universidades parecem não estar preparadas para atender à quantidade e perfil diversificado dos estudantes que estão chegando. Assim, continuam usando estratégias, oferecendo os mesmos cursos e currículos, com as mesmas instalações que eram adequadas apenas para uma pequena elite social.

Um estudo feito com seis instituições focadas nos alunos adultos, realizado pela CAEL (Council for Adult and Experiential Learning, ou seja, o Conselho para o Aprendizado do Adulto Experiente), nos Estados Unidos, apresenta oito princípios educacionais adequadas para trabalhar com alunos adultos trabalhadores. São eles: ultrapassar limites conhecidos, planejamento de vida e carreira, financeiro, avaliação dos resultados de aprendizado, processo ensino-aprendizagem, sistemas de ajuda ao aluno, tecnologia e parcerias estratégicas (FLINT, 2001).

O primeiro princípio, *ultrapassar os limites*, significa mudar a visão de educação superior além dos muros do campus, não esperando que eles venham até o campus, mas sim que as atividades acadêmicas sejam levadas para onde os alunos vivem e trabalham, além de criar novos papéis para os professores, que precisam tornar-se facilitadores e não palestrantes.

O segundo princípio, *planejamento de vida e carreira*, é conhecer quais são os objetivos dos alunos antes do seu ingresso, para direcioná-lo para instituições que possam ajudá-los a atingir estes objetivos, e também durante o curso é necessário que seja realizado o acompanhamento destes mediante conversas entre alunos e professores e funcionários.

O terceiro princípio, *financeiro*, mostra que uma das barreiras do ingresso ao ensino superior é a falta de dinheiro. Por este motivo, as instituições devem propor planos de pagamento flexíveis para que os alunos possam manter seus estudos.

O quarto princípio, *avaliação dos resultados de aprendizado*, evidencia que a instituição pode avaliar os conhecimentos, habilidades e competências adquiridas pelos alunos tanto pelo aprendizado durante o curso quanto pelas experiências de vida e trabalho, para conferir-lhe o diploma.

O quinto princípio, *processo de ensino-aprendizagem*, coloca que os professores devem utilizar estratégias diversificadas para que o aluno possa associar a teoria à prática, e também é necessário que a experiência do aluno seja levada em consideração.

O sexto princípio, *sistemas de ajuda aos alunos*, a instituição deve oferecer para os alunos comunidades de ajuda, com professores e/ou colegas, para dar o apoio que necessitam, além de fornecer programas de aperfeiçoamento para habilidades gerais antes do ingresso nas disciplinas, suprimindo assim possíveis deficiências de formação.

O sétimo princípio, *tecnologia*, as instituições devem usar a informática para agilizar o fornecimento de informações relevantes aos alunos, auxiliar nas aulas e também oferecer cursos à distância para aqueles que não tem tempo.

O oitavo princípio, *parcerias estratégicas*, mostra como a instituição deve estabelecer relações de parcerias e colaboração estratégicas com empresários, de modo a desenvolver e melhorar as oportunidades educacionais para os alunos adultos, visto que o ambiente empresarial é o contexto ao qual os alunos estão familiarizados.

Segundo Flint (2001), a instituição que se comprometer com estes princípios, e transformá-los em prática, poderá ser chamada de Instituição Focada no Aprendizado do Adulto (ALFI – Adult Learning Focused Institution). Além das características acima citadas, é necessário entender que o processo de aprendizagem do adulto ocorre de forma específica, e por este motivo cabe uma breve apresentação sobre o desenvolvimento psicológico do adulto.

Durante décadas, os estudos sobre o desenvolvimento psicológico consideraram que os processos de desenvolvimento terminavam com o fim da adolescência, apesar de acreditarem na existência de alterações após este período. Estudos recentes estão procurando compreender a fase adulta até a velhice, pois o desenvolvimento psicológico é um processo que dura toda a vida (PALÁCIOS, 1995).

Palácios (1995) faz uma síntese sobre os principais estudos desta temática, apresentando algumas alterações que ocorrem com o adulto. Iniciando com desenvolvimento físico, com o passar dos anos, acontecem deteriorações de diversos tipos como perda da elasticidade muscular, reduções perceptivas que afetam principalmente a visão, a diminuição dos tempos de reação etc. No entanto, essas deteriorações não comprometem o funcionamento psicológico nem a adaptação às suas condições de vida e de trabalho, podendo apenas ocorrer algumas restrições em alguns casos.

Com relação ao nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas, que acreditava-se ser menor se comparado ao dos adolescentes e jovens, constatou-se que não é tanto a idade, mas diversos fatores que interferem, como por exemplo, o nível de saúde, o nível educativo e

cultural, a experiência profissional e a sua motivação e seu bem estar psicológico que podem afetar o nível cognitivo.

Referente ao desenvolvimento social e da personalidade que vai do final da adolescência até a velhice avançada, PALÁCIOS (1995) alerta sobre complexidade desta temática, e em sua síntese seleciona os problemas mais investigados sobre desenvolvimento da personalidade, a saber: a existência de uma crise na metade da vida e a estabilidade dos traços de personalidade e no âmbito do desenvolvimento social, as duas áreas de maior importância na vida das pessoas: a vida familiar e as experiências laborais.

Diversos estudiosos situam a crise da metade da vida, entre 40 e 45 anos, época de avaliação de si mesmo e da própria vida, quando o indivíduo analisa se seus velhos sonhos foram realizados ou não, suas relações. Porém, esta crise não acontece com todas as pessoas, e por isso não faz parte do perfil evolutivo da humanidade.

Os estudos referentes aos traços de personalidade mostram que estes permanecem estáveis durante a vida, esta estabilidade ocorre, pois as vidas das pessoas tendem a ser relativamente estáveis e caracterizadas mais pela continuidade do que pela ruptura e descontinuidade. A estabilidade dos traços de personalidade não significa resistência a mudanças, pois quando ocorrem crises e circunstâncias inesperadas, as mudanças acontecem.

Outro aspecto relevante sobre o desenvolvimento psicológico do adulto é que a vida adulta é o momento de estabelecimento de relações mais íntimas, da inserção no mundo profissional, e os papéis adotados nesta fase têm influência da época e da cultura em que se está inserido.

Neste sentido, Léon (1977) afirma que a noção de maturidade pode ser vista como uma evolução biológica, a passagem de um estágio para outro; porém não devemos esquecer os critérios sociais, que variam de uma sociedade para outra, tais como a idade mínima para casar, votar, dirigir, assistir filmes dentre outros.

Gagey e Dauget (1966 *apud* Leon, 1977, p. 48) definem o estado adulto com referência a certos limiares psicobiológicos ou psicossociológicos

no plano físico, ser adulto é sentir-se à vontade em relação ao próprio corpo, que tomou forma estável;

no plano intelectual, o adulto compensa certa lentidão na assimilação, por exigência maior em matéria de compreensão e de integração dos conhecimentos teóricos e práticos;

no plano da personalidade, a maturidade é marcada pela possibilidade de ser responsável pela própria conduta, controlar os impulsos e agir de maneira autônoma e realista;

no plano dos sentimentos, o adulto é atento a outrem e se revela capaz de estabelecer relação amorosa completa, associados a ternura e os impulsos do corpo;
no plano profissional, a maturidade é marcada pela possibilidade de organizar a vida em função de um objetivo e de manter-se no caminho escolhido.

Oliveira M. (2004), por sua vez, considera que o desenvolvimento humano deve ser analisado através de ciclos de vida:

A idéia de ciclos da vida pode ser mais promissora para uma compreensão minuciosa do fenômeno do desenvolvimento do que a idéia dos estágios: não nos remete a uma passagem por um percurso abstrato (natural) da vida humana, mas por um percurso contextualizado historicamente (cultural) (OLIVEIRA, 2000, p.5).

pois estes são etapas culturalmente organizadas de passagem do sujeito pela existência humana.

Não é fácil caracterizar o ciclo de vida adulto, pois não podemos chegar a conclusões universais, já que os adultos trabalham, constituem família, se relacionam amorosamente, aprendem em diferentes dimensões da vida, educam seus filhos, têm projetos individuais e coletivos, então todas essas características trazem em si potencial para transformações. Não podemos falar dos adultos de forma genérica, precisamos estabelecer de que grupo cultural estamos falando (OLIVEIRA M., 2004).

Ao olhar para o desenvolvimento do adulto como ciclo de vida, inserido em um contexto específico, reforça a necessidade de entender as especificidades de cada grupo. ELY (1997) constatou que os alunos adultos possuem necessidades específicas como: flexibilidade no programa ou horário, instrução apropriada ao desenvolvimento específico, prefere estratégias de aprendizagem ativa e valoriza a integração entre aprendizagem acadêmica e vida profissional. E têm dificuldades em conciliar os papéis de estudante, trabalhador e membro da família.

Kember (1999) analisou porque alguns alunos adultos obtiveram resultados positivos ao prosseguir com seu curso e outros fracassaram, e constatou que este fato está relacionado com a capacidade do mesmo em integrar os estudos e as obrigações com a família, trabalho e social. Para conseguir conciliar as obrigações com a família, trabalho e social é necessário utilizar os mecanismos de adaptação, que são: *suporte*, ou seja, apoio dos empregadores, colegas de trabalho, família e amigos; *sacrifício*, pressupõe que os alunos e as pessoas que convivem com ele precisam fazer sacrifícios; *negociação*, isto é, outras pessoas devem assumir papéis anteriormente desempenhados pelo aluno, e existir um tempo e um espaço para o aluno estudar.

Estes mecanismos mostram que os alunos precisam aceitar as responsabilidades pela integração dos estudos com o seu ambiente social. Podem existir outros fatores que interferem no

sucesso do aluno, mas o equilíbrio entre os estudos e os outros compromissos é o maior obstáculo a ser transportado.

Existem outros estudos sobre alunos adultos que procuram explicar porque apesar da falta de envolvimento em atividades extraclasse, habilidade acadêmica inferior e vida ocupada, com pouco tempo para estudar, eles aprendem e crescem tanto ou mais que os alunos tradicionais. Segundo DONALDSON e GRAHAM (1999a) esse resultado ocorre porque o adulto tem um plano mental complexo e rico que pode tornar o aprendizado mais significativo para ele; vários estudos (CUPP, 1999; KASWORM, 1995, 1997; SHERE, 1988 apud DONALDSON e GRAHAM, 1999a) afirmam que os adultos relacionam os conteúdos aprendidos com seu conhecimento anterior e atividades de sua vida e aplicam imediatamente o que aprendem, o que faz com que se envolvam de forma mais genuína e não se limitem ao ambiente acadêmico.

Outra explicação é que os alunos adultos utilizam a sala de aula de forma diferente para intensificar seus conhecimentos e se relacionar com amigos e professores de forma a conseguir melhores resultados. Levam mais a sério o aprendizado, por ter um objetivo mais definido e são mais atentos aos professores (DONALDSON e GRAHAM, 1999a).

Resultados semelhantes são apresentados por Tinto (1997) quando sugere a relação entre a estrutura de atividade educacional da sala de aula e qualidade do esforço do aluno, e este com o aprendizado e a persistência. Ressaltando que estas relações são especialmente importantes para os alunos e ambientes educacionais onde o envolvimento não é fácil de ser conquistado, principalmente para alunos que trabalham e freqüentam *campi* urbanos. A sala de aula passa a ser o local de encontros acadêmicos e sociais, que unem as diferentes comunidades de professores e alunos, o que leva ao envolvimento do mesmo.

Utilizando estas pesquisas como suporte teórico, Donaldson e Graham (1999a) desenvolveram um modelo de resultado para adultos para explicar porque estes obtêm bons resultados, mesmo não se envolvendo em todas as atividades do campus, e desempenhando diversos papéis e mesmo sendo estudantes, priorizam o seu trabalho. Este modelo, conforme Figura 1, consiste de seis componentes: experiência anterior, orientações psicossociais e de valores, sala de aula como meio de interação, cognição do adulto, ambiente da vida pessoal, resultado da faculdade.

O primeiro componente é a *experiência anterior e biografia pessoal*, que é a somatória de todas as experiências vividas desde a infância até a vida atual. Estas experiências influenciam tanto na decisão de voltar a estudar, como na motivação, auto estima, autoconfiança, responsabilidade, comprometimento do aluno, na estrutura de conhecimento e cognição, com relação a si mesmo e ao ambiente, determinando como o adulto vai vivenciar, avaliar e usar o que está a sua volta e dar significado para sua vivência acadêmica.

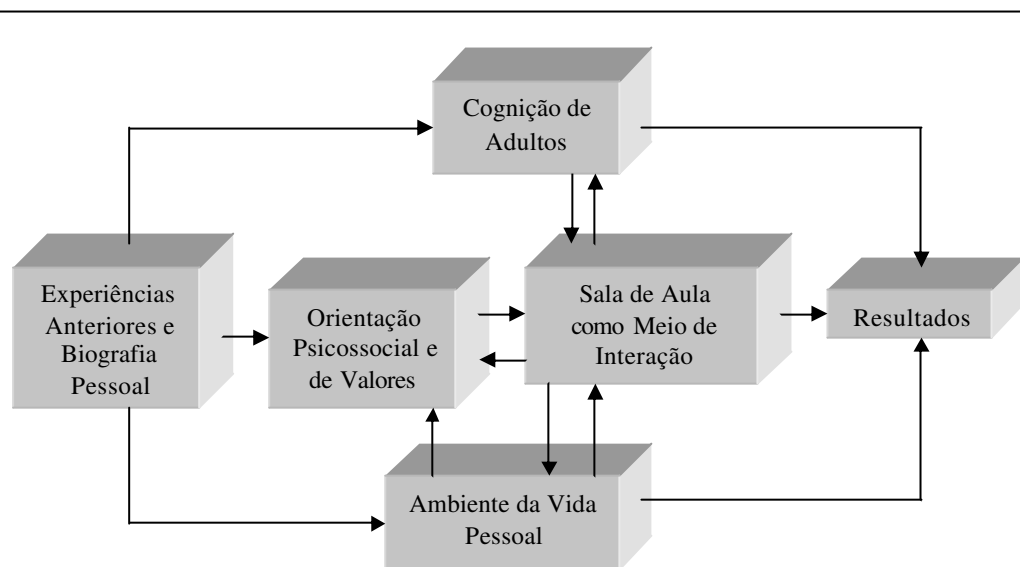


Figura 1. Modelo do efeito da Educação Superior em adultos (Donaldson e Graham, 1999a, p.28).

O segundo componente são as *orientações psicossociais e de valores*, que influenciam nas habilidades dos adultos em aprender e permanecer na faculdade. Os adultos têm preocupações associadas ao medo de ser velho demais e falta de confiança nas habilidades acadêmicas, que são superadas pelo incentivo dos amigos e familiares, por ter um firme propósito, se esforçam mais e aceitam mais os conselhos dos professores, o que enriquece sua experiência e melhora a capacidade de retenção do aprendizado.

O terceiro componente é a *sala de aula como meio de interação*: os alunos adultos usam a sala de aula como ponto principal para sua aprendizagem, uma vez que lhes faltam tempo e dinheiro para se envolver em atividades extraclasse, diferente dos alunos tradicionais, que se envolvem nas atividades extraclasse e consideram-nas essenciais para sua aprendizagem. No modelo em questão, a sala de aula é vista como o centro da experiência dos alunos adultos, onde ocorre a mediação entre os diversos componentes: as orientações psicossociais e de valores,

ambiente da vida pessoal, cognição do adulto e os resultados envolvidos na experiência acadêmica. É o espaço na qual o aluno adulto interage com professores e colegas, que possibilita construir socialmente, para si e para outros, seu conceito de estudante.

O quarto componente é a *cognição dos adultos*. Estes possuem um esquema cognitivo complexo, rico e baseado em experiências e conhecimentos anteriores, o que possibilita conectar uma nova informação a algo já experimentado. Em alguns casos, os alunos usam a experiência anterior para formar um aprendizado significativo, de modo a conectar o conhecimento acadêmico e da vida real; e os que não se conectam com a experiência de sua vida apenas memorizam.

O quinto componente é o *ambiente da vida pessoal*, que são os ambientes familiar, social e de trabalho e os diversos papéis que exercem nestes ambientes. Inclui também o envolvimento com o ambiente social fora do acadêmico e as pessoas que auxiliam nas atividades de aprendizagem. Isso mostra que o envolvimento dos adultos ocorre através de diferentes mundos (faculdade, trabalho e família) e não está limitado ao ambiente acadêmico e que o apoio da família, amigos, colegas e supervisores de trabalho é importante para retornarem aos estudos e também para permanecerem e perceberem a importância do estudo para sua vida.

O sexto componente, o *resultado da faculdade no adulto*, considera que os adultos podem buscar diferentes níveis de resultados, como por exemplo: passar na prova, aumentar seu entendimento e conhecimento do mundo, aplicar diretamente no trabalho, na família ou em outras situações de vida, ou ajudar a comunidade de maneira geral ou para o benefício da sociedade. Estes resultados são influenciados por vários fatores, tais como experiência acadêmica e de vida, processo cognitivo do aluno e não somente a experiência dos alunos no campus.

Este modelo é uma forma de explicar como o adulto obtém bom desempenho na faculdade comparável aos dos alunos tradicionais, apesar da forma diferente de se dedicar a educação superior. Percebemos que o envolvimento do aluno adulto se dá de forma diferente, contrariando as pesquisas existentes sobre envolvimento do estudante que sugerem que a imersão do aluno na vida do campus cria maior satisfação e sucesso nos alunos. Os alunos adultos não se envolvem no campus e mesmo assim mostram nível de satisfação igual ou maior, e têm notas comparáveis ou melhores do que os alunos tradicionais. Então um olhar diferente para o envolvimento do adulto e novas teorias são necessários (DONALDSON e GRAHAM, 1999a).

Ao discutir o que é envolvimento efetivo para alunos adultos, Kasworm (2003) afirma que eles são seletivos sobre o seu envolvimento fora da sala de aula. Eles escolhem apenas as atividades diretamente ligadas ao seu envolvimento em sala de aula e sucesso na vida acadêmica, pois questionam a prioridade em sua vida entre passar o tempo livre no campus ou participar de atividades com família, filhos ou comunidade.

Esta mesma autora sugere que a base do envolvimento do aluno adulto está na sala de aula, considerada o centro do aprendizado e do sucesso do aluno, ao invés do ambiente escolar. Considera que seu principal apoio vem da família, amigos e colegas de trabalhos e valorizam também os funcionários da universidade, que facilitam o seu envolvimento acadêmico, ao contrário dos alunos tradicionais que consideram que o apoio vem do envolvimento com os colegas e de atividades fora da sala de aula, bem como com atividades, serviços e pessoal da faculdade (KASWORM, 2003).

Um estudo realizado por Chaves (2003) sobre Community Colleges constatou que é necessário redefinir o que é envolvimento para alunos destas instituições, pois os alunos trabalham período integral e, por isso, consideram difícil se envolver nas atividades do campus tradicional, além de estarem despreparados para o nível acadêmico superior por serem estudantes de primeira geração, imigrantes, com desvantagem econômica, não-brancos e com habilidade limitada com a língua inglesa. Então, para ajudar estes alunos a atingirem seus objetivos acadêmicos com sucesso, sugere três formas de envolver efetivamente esses alunos: orientação dos alunos, centro de ajuda para o aprendizado e grupos de estudos.

A primeira é um programa de orientação para calouros, que deve incluir tópicos como experiências na faculdade, desenvolvimento de habilidades acadêmicas, plano de carreira e acadêmico e administração da vida. O que tem se mostrado como adequado para melhorar os níveis de performance acadêmica dos alunos, retenção de aprendizado e conclusão do curso.

O segundo é o Centro de Ajuda para o Aprendizado (LAC-Learning Assistance Centers) que é um programa de aprendizagem continuada para suprir as necessidades dos alunos que surgem durante o ano. Maxwell (1997, *apud* Chaves, 2003) identifica as 14 atividades acadêmicas e interdisciplinares oferecidas pelos LACs: avaliação acadêmica e prova para diagnóstico, programas para melhorar o estudo, trabalhos em pares, instrução suplementar, instrução por computador, aula de reforço, serviços extras na faculdade, contato com professores, contato com administradores da faculdade, desenvolvimento e certificação do staff da faculdade,

serviço de referência, aconselhamento, orientação, avaliação do programa através de pesquisas e questionários. Os LACs posicionam o aluno dentro da faculdade e ajudam a melhorar a retenção da aprendizagem.

O terceiro são os grupos de estudos, que incluem subgrupos de alunos e professores com objetivo de entendimento mais profundo e integrado do material estudado.

Neste mesmo sentido, Tinto (1997) ressalta a importância das comunidades de estudo para os alunos que tem que cumprir uma multiplicidade de obrigações fora da faculdade, em que estudar é mais uma tarefa a ser cumprida durante o dia, o que faz a comunidade de aprendizado ser o caminho viável para o maior envolvimento deste aluno.

Então Chaves (2003) conclui que nos Community Colleges o envolvimento efetivo ocorre quando os alunos participam de programas de orientação, recebem assistência acadêmica durante o curso e vivenciam um currículo que conecta as exigências da sala de aula, a importância e as habilidades do trabalho.

Diante deste contexto, surgem questões como: quais serão as contribuições que o ensino superior pode trazer para os alunos adultos? Podemos afirmar que todos os tipos de instituições de ensino superior têm o mesmo impacto no aluno? Esta segunda questão foi levantada por ASTIN (1977), quando afirmou que na década de 60 e 70 os estudos do impacto causado pelo ensino superior não utilizavam informações coletadas simultaneamente sobre alunos de diferentes tipos de instituições. Ainda hoje percebemos esta lacuna em estudos internacionais, conforme nos alerta PASCARELLA e TERENCEZINI (2005), e em estudos nacionais. Então espera-se, com este trabalho, conhecer um pouco mais da realidade dos alunos adultos de cursos superiores de tecnologia e, desta forma, colaborar com estudos de natureza multi-institucionais, disponibilizando dados que possam auxiliar nas análises comparativas das diversas experiências de formação de ensino superior.

5. Objetivo

Pelo exposto, o presente estudo tem como proposta, aprofundar a compreensão acerca de alguns aspectos envolvidos nos processos de formação de alunos não tradicionais de cursos superiores de tecnologia e assume como objetivos os seguintes pontos:

1. Descrever e analisar as mudanças nos domínios social, profissional/ vocacional, pessoal e acadêmico, pelos quais passam os estudantes adultos/trabalhadores de cursos superiores de tecnologia a partir da percepção dos alunos;
2. Descrever e analisar as condições internas e externas à sala de aula, propiciadoras das mudanças;
3. Analisar a relação existente entre as mudanças nos diferentes domínios e as condições favorecedoras internas e externas à sala de aula.

MÉTODO

Para contemplar os objetivos anteriormente apresentados, utilizamos a metodologia de investigação qualitativa que segundo RICHARDSON (1999, p. 80)

pode descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Esta abordagem foi considerada a mais adequada, pois face um número restrito de estudos nacionais sobre o estudante de nível superior, e principalmente de alunos adultos de cursos superiores de tecnologia, entendeu-se que esta opção possibilitaria a ampliação do conhecimento acerca das mudanças pelas quais estes alunos passam e as condições a elas associadas, ampliando o conhecimento sobre este fenômeno, como também seria possível aprofundar o conhecimento acerca das características e necessidades dos estudantes adultos.

Caracterização da Instituição e de seus Estudantes

Este estudo foi realizado com estudantes de cursos superiores de tecnologia de uma Faculdade de Tecnologia privada, localizada no interior do estado de São Paulo. Esta faculdade iniciou suas atividades no ano de 2002, porém faz parte de uma mantenedora que tem tradição na educação profissional de nível técnico, com 89 anos de existência.

Os primeiros cursos implantados foram em Gestão Financeira, Gestão de Recursos Humanos e Propaganda e Mídia. Atualmente, a instituição possui os seguintes cursos: Gestão Financeira, Gestão de Recursos Humanos, Gestão da Produção, Logística, Marketing de Varejo e Gestão Ambiental. Os cursos são predominantemente noturnos, tendo apenas uma turma de Logística no turno da manhã para atender os alunos que trabalham durante à noite.

Estes cursos são organizados por módulos, sendo que ao final de cada módulo o aluno tem direito a uma certificação de qualificação profissional, e após cursar os quatro módulos de 400 horas cada, perfazendo um total de 1600 horas, recebe o diploma de Tecnólogo.

Esta estruturação gera maior flexibilidade na elaboração dos currículos, como também agiliza e amplia o atendimento das necessidades dos trabalhadores, visto que podem cursar os módulos de acordo com sua disponibilidade.

O acesso aos cursos superiores de tecnologia acontece da mesma forma que os demais cursos de graduação, através de processo seletivo, destinado a alunos egressos do ensino médio ou técnico.

Os alunos desta instituição possuem as seguintes características: 69% sexo masculino; 27% com idade entre 18 a 23 anos, 24% entre 24 a 29 anos e 49% acima de 30 anos; 66% tinham apenas o ensino médio antes de ingressar na faculdade e 34% já haviam iniciado um curso superior em outra instituição; permaneceram sem estudar antes de ingressar no curso atual durante menos de 1 ano 8%, 34% de 1 a 3 anos, 18% de 3 a 5 anos e 40% acima de 5 anos. Buscaram o curso superior de tecnologia 8% pelo custo; 26% devido necessidade profissional; 32% pelo curso ter foco no mercado e 34% pelo tempo de formação.

A instituição possui aproximadamente 600 alunos, e as salas de aula não ultrapassam 60 alunos. Tal medida visa possibilitar uma aproximação entre alunos e professores, alunos e coordenadores e direção.

Uma das características desta instituição é a atenção com sua relação com os alunos e a busca de respostas às necessidades deles. Mesmo antes do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), eram realizadas avaliações semestralmente, para detectar problemas tanto nas questões pedagógicas quanto nas administrativas, com o objetivo de se criarem melhores condições de ensino e de satisfação dos estudantes.

Outra especificidade desta instituição são os projetos interdisciplinares realizados semestralmente em todos os cursos. Este projeto é um trabalho realizado em grupo, cujos alunos resolvem situações problemas utilizando os conhecimentos de todas as disciplinas. Pela complexidade do trabalho, ele tem duração de um semestre, com o acompanhamento das etapas de realização previamente estabelecidas. Desta forma, o aluno consegue perceber a interdisciplinaridade dos conceitos discutidos, além de aproximar-se do mercado, pois os temas, em sua maioria, referem-se a situações reais de sua área profissional.

Pela característica de instituição privada, onde os cursos são predominantemente noturnos, esta instituição possui, em sua maioria, estudantes-trabalhadores, visto que 86% afirmam que estavam empregados antes de iniciar o curso, conforme pesquisa realizada com concluintes de 2004.

Definição dos Participantes

Participaram deste estudo 11 alunos concluintes, com idade igual ou superior a 30 anos quando iniciaram o curso, e que estavam na condição de trabalhador durante o mesmo. Como aluno trabalhador, entendemos aqueles que desenvolvem atividades remuneradas em tempo integral, ou seja, acima de oito horas diárias.

A escolha desta faixa etária ocorreu pelo fato de serem considerados não tradicionais de idade e que, conforme define CHRISTIAN (2000), são estudantes mais velhos que, em geral, retornaram à faculdade depois de estabelecerem carreira e/ou família, e têm normalmente mais de 30 anos. Apesar de alguns autores como KASWORM, POISON e FISCBACK (apud NOLAN, 2002) preferirem utilizar a expressão aluno adulto para aqueles que tiveram um espaço de pelo menos cinco anos entre sua última experiência acadêmica ou formação no ensino médio até sua matrícula no ensino superior, utilizaremos apenas o critério cronológico para definição do aluno não tradicional por idade.

A opção por inclusão de apenas alunos concluintes deve-se ao fato de terem uma vivência mais integral do curso e, portanto, possuírem mais informações com relação às mudanças pelas quais passaram e as condições a elas associadas.

Na composição do grupo de participantes, buscamos assegurar a presença de alunos de ambos os sexos, seis homens e cinco mulheres, dos diferentes cursos da instituição, sendo que participaram dois alunos do curso de Gestão de Marketing de Varejo, dois do curso Gestão da Produção, dois do curso Gestão de Recursos Humanos, dois do curso Gestão Financeira, dois do curso de Logística e apenas um do curso de Gestão Ambiental.

Instrumento

Para a coleta de dados, utilizamos como instrumento a entrevista, pois ela possibilita conhecer o que o outro entende ou pensa sobre o assunto, como afirma RICHARDSON (1999, p. 207) *“a melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos.”*

Além da aproximação entre o pesquisador e pesquisado, a entrevista possui outras vantagens que SELLTIZ et al. (1975), ao comparar o questionário e a entrevista, nos apresenta m: não existe restrição quanto à formação do entrevistado, visto que com questionário o participante necessita ser alfabetizado e ter facilidade de escrever, além do mais, mesmo os que não tenham esta dificuldade podem escrever menos do que falariam. A flexibilidade, ou seja, a possibilidade de repetir as perguntas, ou apresentá-las de outra forma quando não for compreendida, como também fazer outras perguntas complementares para esclarecimentos. A possibilidade de observar o que diz e como diz é outra vantagem que o questionário não permite. Uma das dificuldades da entrevista é a necessidade de limitar as respostas do indivíduo loquaz e direcionar para o objetivo proposto, o que exige habilidade do pesquisador.

Como nosso objetivo foi analisar sob a ótica do aluno as contribuições dos cursos para sua formação, a entrevista nos ajudou a conhecer os aspectos mais relevantes para o aluno possibilitando o aprofundamento do assunto. Como afirma SELLTIZ et al. (1975, p. 272) *“a entrevista é a técnica mais adequada para a revelação de informação sobre assuntos complexos, emocionalmente carregados ou para verificar os sentimentos subjacentes a determinada opinião apresentada.”*

Utilizamos a entrevista semi-estruturada, na qual utilizou-se um “guia” de temas a serem explorados durante a entrevista (RICHARDSON, 1999). Existem na literatura diferentes organizações acerca das mudanças ou alterações pelas quais passam os estudantes do ensino superior. Para a elaboração do roteiro das questões, tomamos como referência os trabalhos de ALMEIDA e SOARES (1999; 2002; 2003) acerca das vivências acadêmicas do universitário, que apesar destes domínios terem sido determinados a partir da literatura do aluno tradicional com faixa de idade inferior a dos nossos alunos, entendemos que ela é geral e pode ser aplicada a outras faixas etárias. Os domínios são:

1. Social: envolve o sistema de relacionamento interpessoal com a família, com professores e colegas, com o sexo oposto e com figuras de autoridade.
2. Pessoal: envolve aspectos que dizem respeito à natureza psicológica e física, à visão pessoal do mundo, conhecimento de si próprio, sentido de identidade, da auto-estima.
3. Acadêmico: envolve aspectos relacionados às exigências acadêmicas, às estratégias de aprendizagem, ao sistema de ensino e de avaliação.

4. Profissional: envolve aspectos relacionados ao desenvolvimento de carreira, à atuação e formação profissional, às perspectivas e decisão vocacional e identidade profissional.

O roteiro da entrevista focou dois conjuntos de informações. O primeiro composto por dados pessoais, com objetivo de caracterizar os participantes, em que foram solicitadas aos alunos as seguintes informações: curso atual, sexo, idade, estado civil, trabalhador ou não, número de horas de trabalho por dia, curso anterior de nível superior, intervalo de tempo entre o último curso realizado e o início do curso atual, ano e semestre de ingresso no curso atual.

O segundo conjunto de informações se refere às mudanças do estudante e condições de formação a elas associadas, composto de doze questões. Iniciamos solicitando ao aluno que relatasse as mudanças percebidas durante o período de formação nos cursos superiores de tecnologia. Entendemos que uma solicitação ampla, sem explicitação dos domínios específicos possibilitaria o aparecimento de aspectos não previstos inicialmente, como também poderia revelar quais aspectos foram mais marcantes para os alunos.

As solicitações seguintes foram orientadas pelos quatro domínios anteriormente definidos, a saber: pessoal, social, acadêmico e profissional. Além das mudanças relacionadas a cada domínio, foi solicitado que os estudantes fornecessem as condições de formação que eles associavam às mudanças percebidas. E concluímos com outra questão geral, na tentativa de possibilitar ao aluno o relato de fatos anteriormente não informados. O Roteiro da Entrevista é apresentado no Anexo 1.

Procedimentos para coleta de dados

A seleção inicial dos alunos participantes foi realizada a partir da solicitação aos coordenadores dos cursos, que indicassem estudantes com as características desejadas. Com as indicações, conversamos com os alunos explicando os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados, ressaltando-se a necessidade de gravação K7 e o sigilo dos dados fornecidos. Importante esclarecer que todos os participantes foram voluntários, podendo portanto, os alunos aceitarem ou não a participação.

Inicialmente, convidamos doze alunos que aceitaram participar do estudo; após o contato inicial marcamos o horário para a realização das entrevistas. Como alguns cursos estavam finalizando apresentações de trabalhos e em período de prova, alguns alunos solicitaram que as

entrevistas ocorressem no mês de dezembro/05, no horário de aula, porém quatro pessoas não compareceram.

Devido às ausências, no mês de janeiro/06 fizemos novos contatos por telefone e um aluno aceitou participar do estudo. Esta entrevista foi realizada no local de trabalho do participante.

Quando retornamos às aulas no mês de fevereiro/06, procuramos novamente os coordenadores dos cursos de Gestão Financeira, Logística e Gestão Ambiental e solicitamos indicação de outros alunos concluintes, pois os estudantes que não compareceram no horário agendado para entrevista eram destes cursos. Este procedimento foi possível pelo fato da instituição oferecer cursos semestrais, então, tanto no primeiro como no segundo semestre existem alunos concluintes.

Após a indicação, realizamos o mesmo procedimento, convidamos os alunos e agendamos um horário para a entrevista; porém, no curso de Gestão Ambiental não existia aluno concluinte com idade superior a 30 anos e, por este motivo, entrevistamos apenas dois alunos, um do curso de Gestão Financeira e outro de Logística, que estavam cursando o início do último semestre.

Portanto, do total de entrevistados, oito estavam cursando o final do último semestre, dois estavam cursando o início do último semestre e um havia concluído o curso há um mês, perfazendo os 11 participantes de nosso estudo.

As entrevistas foram realizadas em local tranquilo, evitando interrupções e/ou desvio de atenção tanto do pesquisador como do participante. Nas entrevistas realizadas na faculdade, utilizamos salas de aula que não estavam sendo usadas e a que ocorreu no local de trabalho do participante aconteceu em uma sala de reunião, preservando o ambiente adequado para a realização da entrevista.

Todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora e a duração das mesmas variou entre 20 e 30 minutos cada, apesar de não existir limitação de tempo. Iniciamos solicitando ao participante que lesse e assinasse o termo de consentimento esclarecido (anexo 2). No primeiro momento, procuramos estabelecer o *rapport*, que é fundamental para propiciar um clima agradável e de interação entre o pesquisador e participante.

Durante o desenvolvimento da entrevista, o participante teve um período para se manifestar livremente sobre as questões, mas o pesquisador, quando necessário, incentivou o aprofundamento das respostas e esclareceu os pontos obscuros.

Procedimento para análise dos dados

Após a realização das entrevistas, foi efetuada a transcrição das mesmas, que foram lidas e relidas visando dominar os conteúdos presentes, quando realizamos a organização dos conteúdos dos relatos.

Considerando-se que os relatos verbais das entrevistas constituem-se na principal fonte de dados para o estudo em questão, iniciou-se a análise dos conteúdos. Segundo BARDIN (1977, p. 36) análise de conteúdo é “*uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações.*”

Esta técnica pode ser aplicada à comunicação verbal ou não-verbal, escrita, figurativa, documental. Como afirma FRANCO (2003), podemos usar em toda mensagem que expresse um significado e um sentido. Porém, ao fazer a análise, não devemos levar em consideração apenas a mensagem, é preciso considerar também quem é o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem, ou seja, o contexto precisa ser reconstruído pelo pesquisador.

Ao fazer a análise, é impossível uma leitura neutra, pois toda leitura se constitui uma interpretação, porém é possível tratá-la com o rigor científico seguindo as regras as quais devem obedecer categorias de fragmentação da comunicação para que a análise seja válida, citada por BARDIN (1977, p. 36):

- homogêneas: poder-se-ia dizer que não se misturam alhos com bugalhos;
- exaustivas: esgotar a totalidade do texto;
- exclusivas; um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
- objectivas: codificadores diferentes, devem chegar a resultados iguais; adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objectivo.

Seguindo estas regras, os dados sobre as mudanças foram organizados a partir das categorias previamente estabelecidas, que tiveram como referência os domínios apresentados nos trabalhos de ALMEIDA e SOARES (1999, 2002, 2003).

Quadro 2: Categorias das Mudanças percebidas pelo Estudante Universitário (Almeida e Soares, 1999)

Domínio	Descrição do Domínio
Social	envolve o sistema de relacionamento interpessoal com a família, com professores e colegas, com o sexo oposto e com figuras de autoridade
Pessoal	envolve aspectos que dizem respeito a natureza psicológica e física, a visão pessoal do mundo, conhecimento de si próprio, sentido de identidade, da auto-estima
Acadêmico	envolve aspectos relacionados às exigências acadêmicas , às estratégias de aprendizagem, ao sistema de ensino e de avaliação
Profissional	envolve aspectos relacionados ao desenvolvimento de carreira, à atuação e formação profissional, às perspectivas e decisão vocacional e identidade profissional

Não consideramos o número de vezes que o sujeito apontou as diferentes mudanças, ou seja, mesmo que uma mudança tenha sido citada por apenas um sujeito e uma única vez, consideramos relevante a inclusão no conjunto de dados analisados. Este procedimento também ocorreu na análise das condições. Devido ao amplo conjunto de dados oferecidos em cada domínio, estes foram agrupados em subcategorias de acordo com a similaridade do conteúdo.

Na sequência, buscou-se identificar as condições propiciadoras das mudanças. Inicialmente, em função do objetivo do estudo, definimos duas categorias: interna e externa à sala de aula, mas devido ao amplo conjunto de dados, estas foram agrupadas em subcategorias de acordo com a similaridade do conteúdo. Para criação destas subcategorias, tomamos como referência os fatores que contribuem para o sucesso do aluno adulto na faculdade, segundo DONALDSON e GRAHAM (1999b) e a literatura sobre envolvimento do aluno adulto (KASWORM, 2003).

E por último, buscou-se analisar as relações entre as mudanças percebidas e as condições a elas associadas. Para estabelecer a relação, utilizamos as categorias de mudanças pessoal, social, profissional e acadêmica e para cada uma das categorias identificamos quais condições estavam associadas a elas. Nesta fase da análise, consideramos pertinente utilizar as subcategorias das condições, possibilitando assim uma maior compreensão sobre as condições propiciadoras das mudanças.

RESULTADOS

Os resultados obtidos através das entrevistas serão divididos em três blocos: mudanças percebidas, condições propiciadoras de mudanças e relação entre mudanças percebidas e condições propiciadoras.

As mudanças percebidas pelos alunos adultos de cursos superiores de tecnologia serão descritas no tópico “Mudanças Percebidas”, alocadas nos domínios social, profissional/vocacional, pessoal e acadêmico, conforme proposta por ALMEIDA e SOARES (1999, 2002, 2003), como categorias de mudanças. Os dados de cada domínio foram subdivididos em subcategorias para o aprofundamento da análise e ampliação da compreensão sobre eles.

As condições propiciadoras a estas mudanças percebidas pelos alunos adultos serão descritas no tópico “Condições Propiciadoras”, tomando como referência a literatura que discute o envolvimento do aluno adulto (KASWORM, 2003) e os resultados obtidos por eles (DONALDSON e GRAHAM, 1999b; KEMBER, 1999). As condições foram divididas em duas categorias interna e externa a sala de aula, e por sua vez, estas também foram subdivididas visando maior compreensão sobre elas.

E a relação entre as categorias de mudanças percebidas às categorias de condições a partir das associações estabelecidas pelos próprios estudantes serão descritas no tópico “Relação entre mudanças percebidas e condições propiciadoras”, quando analisaremos as relações entre condições e mudanças.

1 - Mudanças Percebidas

A vivência acadêmica do nível superior é um período que provoca mudanças nos estudantes. Conforme PASCARELLA e TERENCEZINI (1991, 2005), as mudanças pelas quais os estudantes passam podem ser entendidas como alterações quantitativa ou qualitativa nas características cognitivas e afetivas.

Estas mudanças podem ser categorizadas de formas diferentes, dependendo do referencial teórico utilizado. A classificação que está sendo utilizada neste estudo, conforme já descrito, é

proposta por ALMEIDA e SOARES (2003) em seus estudos acerca das vivências acadêmicas do universitário.

Como já apontado em metodologia, as entrevistas semi-estruturadas foram direcionadas por doze questões voltadas para as mudanças percebidas e as condições de formação a elas associadas, sendo a primeira questão geral, a qual solicitava ao estudante que relatasse as mudanças percebidas durante a realização do curso superior de tecnologia. Entendemos que uma solicitação ampla, sem explicitação dos domínios específicos, cria condições favoráveis à entrevista, pois diminui a resistência inicial, possibilita o aparecimento de aspectos não previstos inicialmente, e também pode revelar quais aspectos foram mais marcantes para os alunos.

Dando continuidade, as oito questões seguintes foram elaboradas para obtenção de informações acerca de mudanças nos domínios social, profissional/vocacional, pessoal e acadêmico, o que direciona o aluno a uma reflexão sobre cada uma dessas áreas, sempre acompanhada de uma questão referente às condições propiciadoras das mudanças em cada domínio. E concluímos com outra questão geral, de forma que, novamente possibilitasse ao aluno relatar dados anteriormente não informados.

As entrevistas nos forneceram um amplo conjunto de dados que serão descritos a seguir. Iniciaremos com as mudanças percebidas, as quais serão divididas nos quatro domínios (pessoal, social, profissional e acadêmico), e estes foram agrupados em subcategorias de acordo com a similaridade do conteúdo. Serão apresentados exemplos das falas dos participantes identificadas por códigos (E1, E2, E3 até E11), ao transcrevê-las foram feitas pequenas alterações para possibilitar a compreensão do conteúdo, porém o sentido da fala foi preservado.

1.1. Domínio Pessoal

Foram incluídas neste domínio mudanças que envolviam a relação consigo mesmo, aspectos de natureza psicológica, física, visão pessoal e de mundo, conhecimentos de si próprio, sentido de identidade, de auto-estima.

Nesse domínio, perceberam-se alterações da autoconfiança, autovalorização, autocontrole e amadurecimento pessoal, além da realização pessoal de ter conquistado um objetivo. No que diz respeito ao posicionamento no mundo como pessoa, observaram-se mudanças da visão de

mundo, de postura na forma de se mostrar e também a consciência para preservar o meio ambiente.

Os dados foram agrupados em subcategorias, apresentados a seguir:

1.1.1. Autoconfiança e autovalorização

Entende-se por autoconfiança, dentro deste domínio, o senso do próprio valor e da própria capacidade. Esta mudança é a que surgiu com maior frequência, os entrevistados se percebem mais capazes, sendo que este aumento da percepção de capacidade leva a elevação da auto-estima, autoconfiança e melhora o autoconceito.

... “ então a satisfação que isso dá o prazer interno que te dá a segurança que a gente sente em falar não eu posso eu sou capaz assim não tem igual (risos)” E1..

“...eu comecei a ver as coisas do outro lado que eu também conseguiria ter uma cultura diferente mesmo sendo de classe baixa ... ”E3,

“Mais segura mais segura nas coisas que eu pergunto nas coisas que eu faço nas explicações que eu dou então segurança é assim ponto principal”. E9

A diminuição do sentimento de inferioridade e o aumento da autoconfiança também são relatados por um dos entrevistados (*“...eu me sentia inferior as outras pessoas eu percebi que realmente eu mudei hoje eu tenho condições de realmente buscar tudo aquilo que eu deixei para trás....” E8*)

1.1.2. Autocontrole

Entende-se por autocontrole, neste domínio, a capacidade de gerenciar seus sentimentos, impulsos e emoções.

Um dos entrevistados relatou que se tornou mais paciente (*“.... a ter muita paciência com as coisas a enxergar as coisas de uma forma diferente...” E2*). Outro relatou que diminuiu sua impulsividade tornando-se uma pessoa mais ponderada e analítica, (*“...hoje eu analiso melhor hoje eu pondero melhor até trabalho um pouco antes de dar minha opinião. “ E1*)

Aprender a controlar sua agressividade e impulsividade (*“... eu fiquei menos impulsivo eu sempre tive personalidade forte mas eu aprendi a controlar a minha personalidade forte.” E4*) também foi citado por um dos alunos.

1.1.3. Amadurecimento pessoal

Os alunos igualmente relatam que perceberam um crescimento e amadurecimento pessoal (*“Um crescimento um amadurecimento talvez até muito pessoal mesmo...”*E9), (*“...eu comecei a amadurecer também...”* E3)

1.1.4. Realização pessoal

Esta alteração envolve o sentimento de realização por ter concluído um curso superior.

“... depois de um tempo parado você cursar uma faculdade tecnológica foi uma realização pessoal...” E1

“... me sinto uma pessoa realizada estou realizando um sonho de concluir minha faculdade...” E8

“... no dia da formatura vendo aquele monte de gente que você ficou dois anos todos felizes...então a felicidade é muito grande...” E9

Além de citarem também a satisfação de serem os primeiros a concluírem um curso superior na família.

“...mulher sim tenho vários primos que fizeram mas mulher eu sou a primeira na minha casa é só eu.” E3

“...ser o único da família que vai ter um curso superior dois irmãos parados um no terceiro e outro no quarto ano de advocacia não terminaram...”.E2

1.1.5. Humor pessoal

Um dos entrevistados relata mudança no seu humor, afirmando ter se tornado uma pessoa mais feliz (*“Eu acho que eu sou mais feliz hoje sou mais feliz sim eu era meio quieto então eu sou mais feliz eu tenho outra cabeça ...”* E7)

1.1.6. Posicionamento no mundo

Entende-se posicionamento no mundo a maneira como o indivíduo enxerga e se relaciona com o mundo externo.

O posicionamento no mundo tanto se refere à ampliação da visão do mundo(*“... acho que melhorou a minha forma de ver o mundo vamos dizer assim.”* E2), como pela forma como se posiciona nele. Um deles diz que se posiciona no mundo de forma a mostrar suas qualidades, capacidades e virtudes (*“... eu consigo expressar as minhas qualidades e minhas virtudes a*

minha capacidade mesmo... “ E1), e outro mudou a postura com relação à preservação do meio ambiente, exemplificando com o hábito de separar o lixo doméstico para coleta seletiva.

Um dos alunos relata que desenvolveu o senso crítico na hora de comprar, analisando os juros embutidos nos preços (*“...mais de senso crítico na hora de comprar...” E11)*

1.2. Domínio Social

Neste domínio, foram incluídas mudanças em aspectos que envolvem a relação do estudante com os outros, incluindo aqui o sistema de relacionamento interpessoal com a família, com professores e colegas, com sexo oposto e com figuras de autoridade.

Percebe-se que as mudanças relatadas estão relacionadas tanto ao aumento e/ou mudança do círculo de amizade, como também à forma de se relacionar com outros, que pode ser mais segura, mais íntima, mais espontânea e mais paciente. Outra mudança localizada neste domínio foi com relação a preocupação com o bem estar alheio.

Os dados foram agrupados em subcategorias como apresentados a seguir:

1.2.1. Relacionamento interpessoal

Com relação às amizades, houve ampliação do círculo de amizades (*“....eu realmente fiz um círculo de amizades muito grande não tem na sala de aula com quem eu não converse... e não só na minha sala mas também com outras salas...” E8)*, sendo que um deles relata também o aumento da espontaneidade ao conversar .

A mudança do círculo de amizades é relatada pelos entrevistados, afirmando que hoje convive com pessoas de níveis sócio-econômico diferentes, mais maduras e mais cultas (*“ ... também comecei a conviver com nível diferente de pessoas mais maduras mais intelectuais.” E3)*

Também foi relatada a melhora nos relacionamentos de uma forma geral, seja na família, no trabalho, na escola. Um dos participantes disse que hoje se mostra uma pessoa divertida e brincalhona, sendo solicitado a agitar as reuniões de que participa (*“...mudou muito para poder deixar eu assim com a mente mais aberta é ser mais assim extrovertida eu era uma pessoa quieta meio tímido então eu acho que isso abriu caminho...” E7)*

Já outro estudante diz ter se tornado uma pessoa mais crítica em relação aos outros, principalmente com o seu marido, corrigindo-o em alguns momentos (*“...eu fiquei muito mais crítica assim com relação ao meu marido, que convive comigo diretamente, na hora que ele fala...”*.E11)

A relação mais próxima (*“... os professores também eles são pessoas maravilhosas... eles não são só professores eles são meus amigos”*E8) e madura com o professor também foi relatada (*“...pelo menos na minha turma a gente professor- aluno procura às vezes quando não está em sintonia a gente pára e conversa...”* E1)

Um dos participantes relatou que começou a dar mais atenção às pessoas e diminuiu o individualismo, além de se conscientizar e sensibilizar sobre as diferenças interpessoais.

“....então eu que trabalho há 10 anos no mesmo local praticamente eu domino o meu serviço então você começa a ficar muito eu e não é bom isso você deixa as pessoas um pouco ... eu resgatei isso porque aqui mesmo no trabalho eu fico prestando atenção em quem gosta do que...” E9

Um dos entrevistados se tornou mais receptivo às opiniões dos outros e mais flexível para mudança de idéias (*“... aceitar mudanças... de alguém falar não e você aceitar numa boa... você fica mais receptivo.”* E2)

1.2.2. Autoconfiança e valorização

Entende-se por autoconfiança, neste domínio, a capacidade de se apresentar de maneira segura e de expressar opiniões e de se expor em todos os tipos de relacionamentos com outras pessoas, em qualquer tipo de ambiente, seja ele profissional, acadêmico ou familiar.

A segurança relatada pelos entrevistados está relacionada aos diferentes tipos de ambientes onde convivem. Os entrevistados relatam o aumento da segurança nas relações profissionais, principalmente com autoridades, assim como no relacionamento com professores e com pessoas de diferentes níveis de escolaridade .

“ ... você não tem medo você sabe o que você está falando você tem mais segurança ...” E3

“.. eu trabalho com vários níveis de pessoas eu trabalho com pessoa desde curso somente básico secundário pessoal universitário com pós graduação com dois três MBA então ... eu falo de assuntos com eles que vi na escola que eles não sabem” E4

Dois entrevistados relataram que perceberam que estão sendo valorizados por outras pessoas. Um deles percebe que as pessoas com quem convive no local de trabalho começaram solicitar sua opinião sobre assuntos relacionados ao seu trabalho levando-o a se sentir valorizado e respeitado pelas pessoas com quem trabalha (*“...foi muito importante para mim uma pessoa mais velha um senhor homem chamar para saber minha opinião ...” E1*); já outra percebeu que é visto de outra forma, por estar cursando o nível superior (*“... o fato de você ter um curso superior que você está estudando eu acho que é vista com outros olhos...”*).

1.2.3. Autocontrole

Entende-se por autocontrole neste domínio, a capacidade de controlar os impulsos e se tornar mais tolerante, mesmo em momentos difíceis durante os seus relacionamentos com outras pessoas. Um dos estudantes relata que aprendeu a se controlar e ser mais tolerante com seus familiares e amigos (*“Mudou muito porque em casa eu consigo ser mais tolerante...” E3*).

1.2.4. Altruísmo

Percebe-se que há um maior interesse pelo bem estar alheio e um desejo de compartilhar com outras pessoas, tanto na família, amigos e colegas de trabalhos, os conhecimentos adquiridos e a mudança na visão de mundo conquistada no período que cursou o ensino superior.

“ ... no meu caso que é Marketing então você fala muito de propaganda... uma visão atrás de uma propaganda então eu consigo captar o que eles estão mostrando e transformar para a linguagem popular e até explicar para eles amigos e parentes que não têm esta capacitação.” E1 (grifo nosso)

Além de incentivar e dar exemplo para que pessoas do seu convívio façam um curso superior (*“... você consegue agregar alguma coisa dentro de você e você consegue de uma certa forma passar isso também” E2*) ou voltem a estudar, que comecem a ler, a melhorar (*“... em casa eu procuro sempre falar para minhas irmãs vamos estudar vamos ler mais vamos tentar agregar mais valor nas nossas vidas mais conhecimentos...” E3*).

Um deles procura conscientizar seus colegas sobre os prejuízos causados à natureza por alguns comportamentos inadequados, como jogar lixo na rua (*“...eu tenho uma conscientização melhor eu procuro passar para os meus amigos e familiares.” E5*).

1.2.5. Oratória

Nesta subcategoria, está tanto a diminuição da timidez nos relacionamentos quanto o aumento da exposição através da perda da inibição ao falar em público.

A diminuição da inibição ao falar em público foi citada por três estudantes (*“...ajudou bastante uma coisa que eu sempre soube que eu teria que mudar mas é difícil você deixar de ser tímido deixar de ser fechado é difícil por mais que você queira você precisa meio que ser forçado....” E6*). Sendo que um deles ainda ressalta a perda do medo de errar ao se expor e falar em público (*“... eu já não tenho mais esse medo de falar em público eu não tenho mais insegurança no falar para outras pessoas ...” E3*).

Dois entrevistados relatam diminuição da timidez nos relacionamentos com colegas, professores, familiares e no trabalho (*“... uma pessoa que conseguiu se soltar mais para quem era um pouco fechado.” E7*).

1.3. Domínio Profissional

Este domínio envolve mudanças relacionadas a aspectos ligados ao desenvolvimento de carreira, à atuação e formação profissional, às perspectivas e decisão vocacional e identidade profissional.

Quando questionados sobre as mudanças percebidas em relação aos aspectos profissionais, os entrevistados relataram alterações em sua atuação e formação profissional, como também sobre suas perspectivas profissionais e identidade vocacional.

Os dados foram agrupados em subcategorias como apresentados a seguir:

1.3.1. Conhecimento e atuação na área profissional

Esta subcategoria é a que surgiu com maior frequência nas respostas. Isto pode ser explicado pelo fato de todos os entrevistados trabalharem, possibilitando relação imediata do que estava sendo aprendido com sua atuação profissional.

A ampliação dos conhecimentos sobre sua área de atuação se refere tanto à compreensão e fundamentação teórica sobre o seu fazer, quanto à aquisição de novos conhecimentos que possam ser utilizados em seu cotidiano profissional.

“... eu me sinto preparada.... se eu encarar novos desafios novas áreas eu tenho conteúdo para isso eu não preciso ficar presa num determinado segmento...” E1

“.... vimos um pouco daquilo que o sistema faz então nós entramos um pouquinho dentro do sistema para ver o que ele faz para entender o que vem a acontecer lá na frente.” E4

“ Sim bastante porque apesar de trabalhar na área financeira já numa empresa de um porte médio para grande então você fica muito fechado no seu setorzinho ali cada um tem sua especificação e aqui eu consegui enxergar dentro da área financeira um horizonte maior o que aquela pessoa faz o que o meu outro colega faz então profissionalmente acrescentou bastante”E6

“... hoje eu faço dinâmicas com o pessoal hoje eu faço seleção de pessoal operacional trabalho os eventos da empresa ... “ E7

“... eu não sabia a explicação hoje não eu coloco e explico porque eu tenho fundamento do que eu aprendi na faculdade ...” E9

A compreensão de conceitos utilizados no seu trabalho e a aquisição de outros termos comuns no cotidiano empresarial também foram relatadas por dois entrevistados .

“... numa sala de reunião ou numa palestra ou dentro da empresa poder de uma certa forma quando alguém fala alguma coisa você sabe do que a pessoa fala .. “E2”

“... palavras também modernas porque se você pegar uma pessoa que estudou há 10 anos atrás numa faculdade falar em MRP ela talvez nem lembre tanto de MRP é uma palavra que hoje circula dentro de uma empresa 24 horas por dia então eu acho que é legal é por isso que eu falo volto sempre a falar da atualidade do momento. “ E4

O aperfeiçoamento de sua atividade profissional pela aplicação na prática dos conceitos aprendidos durante as aulas.

“... deu essa condição para que pudesse aplicar no dia a dia aquilo que eu aprendi aqui dentro ...” E-2

“.... você vem para a faculdade você estuda depois você vai para a fábrica para fazer aquilo que você está estudando então ... você começa a agregar mais valor também profissionalmente porque você começa a levar da faculdade para o trabalho” E3

A ascensão profissional foi citada por um dos alunos (*“... porque antes eu era motorista e hoje eu sou instrutor de treinamento voltado para área de transportes...”* E10). Este mesmo estudante relata que hoje respeita e entende os motivos das cobranças realizadas pelos seus superiores no passado (*“... agora começo entender como é a cobrança até então eu via a cobrança um pouco banal que eu era cobrado à toa...”* E10).

1.3.2. Autoconfiança

Entende-se por autoconfiança neste domínio, a capacidade de realizar com segurança as atividades profissionais, bem como se expor em questões profissionais.

O aumento da segurança para realizar seu trabalho é relatado por três entrevistados.

“... antes eu fazia uma função que hoje faço a mesma mas eu tenho segurança porque eu juntei a prática com a teoria ...” E3

“....quando você sabe do que você está falando você fala em qualquer linguagem então da parte profissional também aí volta de novo a segurança de saber ... você faz as coisas muito mais fácil... você fala com segurança....” E9

Esta autoconfiança também se reflete na procura de novas oportunidades profissionais (*“... você vê que um gerente hoje que trabalha numa multinacional ... você tem o mesmo conhecimento que ele e tem coisas que você tem até o conhecimento maior o que te deixa segura para continuar procurando outro emprego ...”*E3) e também na melhora de postura e forma de se expressar nos processos seletivos (*“....quando eu ia procurar um emprego eu me sentia tímida eu tinha dificuldade de me expressar ... então eu aprendi realmente a melhorar a minha postura a melhorar minha conversa ...”* E8).

Um dos alunos relata que a ampliação do conhecimento possibilita falar de diversos assuntos o que facilita a conversa com pessoas de todos os níveis hierárquicos (*“...você começa a se atualizar então você tem argumentos para estar falando.”* E10), além de proporcionar mais segurança (*“... quando você tem conhecimento tudo é mais fácil..”* E9).

1.3.3. Perspectivas profissionais

Ampliou suas perspectivas profissionais (*“... eu saí daquele mundo onde eu achava que teria que ficar trabalhando sempre naquele mesma empresa por segurança hoje eu sou uma profissional mais capacitada”* E1) e outro relata o aumento das oportunidades de emprego

(“... eu tenho até a possibilidade de estar escolhendo realmente um lugar que eu possa é..que eu vá trabalhar ... “ E8).

O aumento da ambição também foi relatado por um entrevistado: que antes de ingressar na faculdade via o trabalho como uma fonte de renda para sustentar a família, mas agora está procurando o desenvolvimento de sua carreira.

“... antes eu pensava vou trabalhar arranjar meu emprego ganhar dinheirinho sustentar minha família e boa agora hoje não eu penso diferente eu quero aprender mais fazer mais coisas ter mais conhecimento estou numa empresa que esta me dando oportunidade de crescer junto ... “ .E7 (grifo nosso)

1.3.4. Identidade vocacional

Um dos entrevistados relatou a sua satisfação em perceber que escolheu o curso adequado para sua realização profissional (*“.... se era realmente o que eu gostava em relação do que eu trabalho e eu percebi que começou a ligar as coisas ... “ E7)*

Apenas dois entrevistados relataram que não perceberam mudanças na vida profissional, no entanto, têm perspectivas de mudanças. Um diz que seu objetivo é ter um curso superior apenas para fazer curso de Diretor de Ensino e Diretor Geral para auto –escola. (*“Por enquanto não mas o ano que vem com certeza que nem através do curso que eu fiz agora em janeiro eu vou fazer um curso de diretor de ensino e diretor geral deve melhor lá na auto-escola...por causa do curso que eu estou fazendo aqui.” E5).*

O outro disse que ainda não atua na área, por isso não percebeu mudanças (*“Como eu te disse não porque eu não trabalho diretamente na área financeira... “E11)*, mas continuou dizendo que despertou a curiosidade de conhecer alguns setores da empresa (*“... a única coisa que me ajudou foi a curiosidade de aprender é de passar conhecer alguns setores ...” E11).*

Verifica-se que os entrevistados que relataram não terem percebido mudanças no aspecto profissional não atuam diretamente na área de conhecimento do curso realizado, o que pode indicar esta dificuldade de percepção até mesmo em relatar outras mudanças que não estejam relacionadas diretamente a sua atuação profissional.

1.4. Domínio Acadêmico

Neste domínio foram alocadas mudanças referente a sua relação com o curso, o que inclui respostas às exigências acadêmicas, às estratégias de aprendizagem, ao sistema de ensino e de avaliação

Com relação às alterações percebidas no aspecto acadêmico, os participantes relataram a aquisição de novos hábitos e conhecimentos, a mudança no significado atribuído ao estudo, a satisfação em estudar e o desejo de continuar seu processo de formação.

Os dados foram agrupados em subcategorias como apresentados abaixo:

1.4.1. Aquisição de novos hábitos e novas estratégias para adquirir conhecimentos

A aquisição de novos hábitos tanto se referem a aspectos acadêmicos diretos, por exemplo, leitura ligada à área profissional, como indiretos, por exemplo, leitura de jornais e apreciação pela cultura.

A aquisição do hábito da leitura foi relatada por três entrevistado.

“... ler mais porque eu não gostava muito de ler ...” E7

“ ... o caso da leitura que como eu disse para você que antes eu era realmente meio preguiçosa mas hoje realmente eu vou a biblioteca eu pego livros e hoje eu gosto bastante. “ E8

“...comecei a tomar o hábito pela leitura coisa que eu não tinha...” E3

A ampliação do interesse pela cultura, pela área econômica, política e social do país (*“... eu me preocupo hoje com a parte da economia do Brasil eu leio política assisto jornal com mais paciência ...” 3*). Um dos alunos relatou que também melhorou seu vocabulário.

Alguns estudantes também acrescentam que utilizam novas estratégias para adquirir conhecimento, tais como pesquisa pela Internet, leitura de jornais, assistir a jornais (*“...quando a gente chega na sala de aula todo mundo fala de algum assunto então a gente sempre pesquisa você vai na internet você pesquisa...” 3*).

Um deles também disse que teve de se adaptar às novas estratégias de aula, como por exemplo trabalhos em grupos (*“.. quando estudava algumas metodologias era um pouco diferentes mas me ajudou até a me adaptar novamente a...esse lado da vida social que eu não há muito tempo não participava dela ...” E6*).

Outro relatou que procura estudar até conteúdos de que não gosta, por considerar necessário para sua vida profissional.

“... eu posso não estar gostando daquilo mas é uma coisa que vai poder me ajudar mais para frente então independente de eu gostar ou não hoje eu vejo de uma maneira diferente e hoje eu vejo se eu não gosto eu tenho que guardar esta opinião para mim e dizer não vamos tentar vamos...” E8

1.4.2. Motivação para o estudo e aprendizagem

A motivação para o estudo envolve a mudança de valor, significado e papel atribuído aos estudos, a forma como conduz seu processo de aprendizagem e o despertar do desejo pela continuidade do seu processo de formação.

A mudança do significado atribuído ao estudo leva à alteração no modo de conduzir os estudos e sua aprendizagem. Um deles disse que hoje encara com maior seriedade o estudo se comparado a última vez que estudou (*“... deu vontade de estudar mais de levar a sério aquilo que eu não levei há 20 anos atrás ...” E2*). Outro entrevistado relatou o entusiasmo e a dedicação ao estudar.

“...e eu fiquei assim quando eu voltei para aula eu voltei eufórica estudando chegava de final de semana estudava... quando que eu imaginava que a gente ia passar um sábado inteiro em grupo fazendo trabalho de escola... e todo mundo bem todo mundo feliz e não era aquela coisa de todo mundo mal humorado então eu acho que mexeu com todo mundo esta história de voltar...” E9

Estudar com mais vontade e prazer, pois antes se preocupava apenas em tirar notas e hoje se preocupa com a aprendizagem, foi descrito por um entrevistado.

“...o modo de encarar o estudo o modo de encarar o curso o modo de encarar as disciplinas é muito diferente do que era quando eu ia só porque eu era obrigado porque eu precisava tirar nota. e agora não..não que eu não precisava tirar nota também precisava da conclusão mas eu encarava de uma maneira diferente estudando com muito mais vontade muito mais prazer do que antes muito mais muito mais.” E6

Também é relatado o maior interesse pelas aulas, principalmente se o conteúdo discutido estiver relacionado com seu objetivo (*“...eu percebi que se é uma coisa lógica que vai me trazer boas coisas no futuro então eu pego eu analiso eu vejo eu verifico e volto a falar pergunto para eu poder chegar no meu objetivo.” E7*), como também a satisfação de fazer um curso ao qual

possa relacionar o conteúdo com seu cotidiano e que utiliza uma forma de avaliação que o aluno possa expressar o que aprendeu e não o que decorou.

“ Olha na verdade eu percebi que as pessoas que convivem comigo perceberam eu estou diferente a minha esposa minha filha principalmente a mais velha elas falaram que de todos os cursos que elas acompanharam eu não tinha tanta empolgação de estar fazendo e dividia tanto com elas o que eu vejo aqui então elas sentem que eu estou fazendo a coisa certa que eu entrei no curso certo e tenho uma relação muito forte com aquilo que eu...” E4

Um dos entrevistados relatou que se conscientizou sobre a necessidade de se atualizar (*“...eu aprendi que a gente tem que se reciclar a gente tem que aprender ...” E2*). E pela satisfação vivenciada durante o curso despertou o desejo de continuar estudando.

“... me deu vontade de estudar mais ...” E2

“... hoje eu já não sirvo mais para ficar em casa já estou pensando o que vou fazer no ano que vem para continuar estudando não quero mais parar.” E3

“... eu estou pensando em fazer outras coisas não parar por aqui fazer outros cursos fazer um pós então isso eu acho que mudou ...” E7

“... uma vontade louca de voltar a estudar eu tinha parado e hoje vejo o quanto é importante quando eu tinha terminado o colegial eu falava não eu vou casar não quero continuar hoje eu já vejo de uma maneira diferente...” E8

“... eu acho que deu uma mexida nessa de querer mais de querer ter mais conhecimento de querer sabe foi isso acho que deu esta acordada para vida e vontade de não parar.” E9

“Eu peguei gosto por estudar tanto é que eu tenho pretensões de fazer uma pós-graduação não sei até onde eu vou....” E10

Uma análise global aponta que foram percebidas alterações em todos os domínios (pessoal, social, profissional e acadêmico), o que nos indica a amplitude das mudanças que ocorrem com os alunos durante a sua vivência no ensino superior.

Na maioria das entrevistas, foi possível observar respostas que se enquadram em todos os domínios. Apenas cinco alunos não citaram mudanças em todos, sendo que dois deles não apresentaram no domínio pessoal, dois no domínio profissional e outro no domínio acadêmico, sendo que mudanças no domínio social foram citadas por todos os entrevistados.

Estes dados fortalecem o pressuposto de que o ensino superior tem um expressivo impacto sobre os alunos e que as mudanças que ocorrem nos estudantes não estão relacionadas

apenas aos aspectos profissionais, mesmo sendo esta a principal intenção inicial das pessoas que procuram um curso superior, em especial da modalidade tecnológica.

Outra constatação é que, apesar de nosso objetivo não ser o de realizar uma análise quantitativa, foi possível observar certas tendências, pois alguns relatos de mudanças estavam mais presentes em algumas entrevistas que em outras, como também certos domínios apresentaram uma variedade maior de mudanças que outros.

O domínio pessoal foi o que apresentou maior diversidade de mudanças, que foram agrupadas nas categorias autoconfiança e autovalorização, autocontrole, amadurecimento pessoal, realização pessoal por ter concluído o nível superior, humor pessoal e posicionamento no mundo.

O domínio social foi o segundo maior em diversidade de mudanças, que foram agrupadas nas categorias relacionamento interpessoal, deste a ampliação e mudança no círculo de amizades, como também a forma de se relacionar, autoconfiança e valorização, autocontrole, altruísmo e oratória.

As mudanças relatadas no domínio profissional também apresentaram variação e foram categorizadas como conhecimento e atuação profissional, autoconfiança, percepções profissionais e identidade vocacional.

O domínio que apresentou menor variação foi o acadêmico, que incluiu a aquisição de novos hábitos e novas estratégias para adquirir conhecimento e a motivação para o estudo e aprendizagem, que pode ser indicativo que os efeitos da faculdade no aspecto acadêmico ocorrem de forma mais homogênea, diferente do que ocorre nos outros três domínios que apresentaram uma diversidade de mudanças.

Com relação aos domínios citados durante a primeira pergunta, que tinha por objetivo deixar o estudante se expressar livremente, três entrevistados citaram mais de um domínio na sua resposta, sendo que seis respostas estavam relacionadas ao domínio pessoal, quatro ao domínio profissional, quatro respostas ao domínio social e duas ao domínio acadêmico. O que pode nos indicar que, para a maioria dos entrevistados, a alteração mais marcante aconteceu no domínio pessoal, seguida pelas alterações profissionais e sociais e, por último, as acadêmicas.

Percebe-se que as alterações relatadas são tanto de natureza afetiva como cognitiva, confirmando a magnitude e amplitude das mudanças provocadas pela vivência no ensino

superior. No que tange ao aparecimento de aspectos não previstos inicialmente pela categorização escolhida não aconteceu, como também o surgimento de mudanças negativas não foram relatadas pelos entrevistados.

2 - Condições Propiciadoras

Ao serem questionados sobre quais condições ou fatores propiciaram as mudanças relatadas, os entrevistados forneceram uma diversidade de dados que foram divididos em duas categorias: internas e externas à sala de aula, sendo que cada uma delas foi subdividida tomando como referência os fatores que contribuem para o sucesso do aluno adulto na faculdade, segundo DONALDSON e GRAHAM (1999b) e a literatura sobre envolvimento do aluno adulto (KASWORM, 2003).

2.1. Internas à Sala de Aula

O envolvimento na faculdade dos alunos adultos é diferente ao dos alunos tradicionais, eles usam a sala de aula como ponto principal de sua aprendizagem, onde conseguem fazer a conexão de suas experiências fora da faculdade com o que se está aprendendo, além de ser o espaço onde se relacionam com colegas e professores (DONALDSON e GRAHAM, 1999b; KASWORM, 1990, 2003).

Diante deste fato, subdividimos esta categoria utilizando como referência as dimensões que compõem a sala de aula apresentadas por DONALDSON e GRAHAM (1999b), que são currículo do curso e professores, envolvimento social e conhecimento do aluno.

2.1.1. Currículo do curso e professores

Nesta categoria foram incluídas citações dos estudantes no que se refere às características do currículo do curso e da atuação do professor.

O currículo do curso envolveu diferentes aspectos como, duração do curso, grade curricular, natureza e características das atividades propostas e estratégias de aula, e a atuação do

professor abrangeu as atividades relacionadas ao ensino, a interação com os alunos e o seu conhecimento e experiência profissional.

A estrutura do curso foi considerada uma condição favorável às mudanças no aluno, tanto pela duração do curso como pela grade curricular atualizada e voltada para o mercado de trabalho.

“Eu acho que a duração do curso te leva a isso a metodologia de ensino te leva a isso que é uma mescla de um lado acadêmico com um lado profissional...” E6

“Eu vejo bem por esse lado eu vejo assim acho que até as matérias os nomes das matérias foram elaborados em função do que acontece hoje no mercado...” E4

“...eu queria recursos humanos...eu precisava de recursos humanos... então como eu aprendi exatamente o que eu precisava ali a gente respirava recursos humanos... comia recursos humanos...” E9

“...o curso em geral eu acho que o curso em si as matérias...” E11

A natureza do conhecimento adquirido, tanto de disciplinas específicas como do curso como um todo.

“ O conteúdo porque eu mesmo nunca me interessei mesmo antes conhecer o meio ambiente essas coisas não era tão consciente assim mas ajudou bastante. “ E5

“ Como eu falei eu me identifiquei com muitas disciplinas a parte de psicologia.. é treinamento eu gostei ...sociologia me ajudou a ver um pouco as coisas assim diferentes ...” E7

Algumas atividades programadas pela instituição também foram citadas como condições propiciadoras das mudanças, como o estímulo à leitura (“... eu estou lendo bastante devido ao estímulo de alguns professores...” E10), palestras e visitas em empresas realizadas durante o curso (“...eu gostei muito e me ajudou muito as visitas que nós fizemos em empresa...” E9) e a elaboração do projeto interdisciplinar que proporciona uma experiência prática sobre os conteúdos que estão sendo vistos (“...o que eu falo de prática e vivência é isso... fora o trabalho interdisciplinar que é uma vivência total de campo ...” E1).

As estratégias de aula foram destacadas por todos os alunos como propiciadoras de mudanças, pela natureza do curso superior de tecnologia, que busca desenvolver competências para o mercado de trabalho. Exigem-se estratégias de aulas ativas, entendendo como estratégias ativas as que provocam o envolvimento do aluno, que estimulam a discussão sobre o conteúdo que está sendo exposto, utilizam dinâmicas de grupos, apresentações orais sobre temas estudados e aplicações práticas através de estudos de casos.

“... a grande influência que as aulas exercem sobre a vida da gente as aulas práticas as aulas dinâmicas que nós temos...” E8

“... uma reportagem por exemplo era debatido em cima daquilo... às vezes duas folhas a gente ficava quatro aulas falando daquilo...” E9

“...o curso trouxe uma vivência prática que não encontrei no outro curso que fiz...” E1

Este tipo de estratégia aproveita as experiências dos alunos e possibilita a discussão de problemas do seu cotidiano durante as salas.

“... bom do curso superior de tecnologia é isso cada uma leva para classe as suas experiências então junta as experiências e que serve para todo mundo os trabalhos também os grupos as dinâmicas então todo mundo...” E3

“...o que eu tenho de vivência na companhia eu tenho tentado dividir com os professores e com os colegas de classe.” E4

Dentro da categoria das condições internas a sala de aula, no sub-item de aspectos relacionados ao currículo do curso e professores, foram também alocadas as condições que estão associadas as características pessoais do professor. Entre elas destacam-se o conhecimento e experiência profissional do professor, assim como suas atitudes e comportamento, incluindo aqui a receptividade e a interação com os alunos.

Com relação ao conhecimento dos professores, foi destacada a experiência de mercado profissional, pois os alunos consideram que, desta forma, professor e aluno utilizam linguagens similares, além dos assuntos que são discutidos serem pertinentes para sua formação.

“... pela própria característica do curso você tinha professores que não eram só catedráticos eram profissionais de mercado ali que você discutia seu dia-a-dia e tudo isso foi tudo mais fácil ajudando...” E6

“...a levar o que os professores têm passado porque eles também são de companhias são de empresas e o que tem passado para mim eu tenho utilizado na companhia...” E4

“... os professores a maioria deles foram excelentes.... porque tem alguns que trabalham já também nesse ramo...” E5

A postura do professor na aula, cuja atitude e comportamento é de receptividade e valorização da interação com o aluno, foi citada como facilitadora das mudanças.

“...a interação que existe entre o professor e o aluno quando você tem um professor que ensina ele olha nos olhos ele sabe daquilo que ele está falando se você quiser...essa interação que há é importante...” E4

“...eles não são só professores eles são meus amigos...” E8

Um dos alunos ressaltou a liberdade de expressão durante as aulas, sendo possível discordar dos professores sem represália (*“...é a liberdade que eles davam para nós expressarmos opinião que as vezes poderia ir contra com que eles tinham e quando des achavam que nossa opinião estava correta acatavam e trocavam informações...”* E10).

2.1.2. Conhecimento do aluno

O conhecimento do aluno refere-se aos conhecimentos anteriores oriundos dos vários papéis assumidos por ele, na medida em que é trabalhador, adulto, com família constituída, possibilitando a relação entre os novos conteúdos com os já adquiridos anteriormente.

A sala de aula é um espaço para que o aluno relacione o que está aprendendo com o que já sabe, adquirido através de experiências anteriores e atuais. Esta conexão é apresentada quando os alunos afirmam, por exemplo, a relação da teoria discutida em sala com sua prática, e a possibilidade de utilização imediata dos conceitos aprendidos.

“... você lê e na página seguinte você está aplicando então não tem como você esquecer você absorve muito rápido e grava mesmo ...” E1

“... você discutia seu dia-a-dia e tudo isso foi tudo mais fácil ajudando o lado profissional ..” E6

“... você vem na faculdade e tira dúvidas com o professore sobre as dificuldades que tem na fábrica... às vezes você sai daqui com o problema de seu trabalho resolvido...” E3

2.1.3. Envolvimento social

Outro aspecto citado como condição de mudança, interno à sala de aula, foi o relacionamento com os colegas e professores, tanto pela diversidade de idéias, opiniões, experiências que cada um traz, como também pela orientação e estímulo que eles proporcionavam. Importante ressaltar que o convívio com o professor aqui relacionado, se refere essencialmente a aspectos que não envolvem questões de ensino-aprendizagem ou assuntos de natureza acadêmica.

Referente ao convívio com colegas de sala, este permitia a troca de experiências tanto no âmbito pessoal quanto profissional, além de também encontrarem o apoio para persistir em seus objetivos.

“Eu acho que o que levou é a convivência mesmo com pessoas diferentes...” E3

“...eu aprendi com meus amigos em sala de aula no relacionamento que as pessoas são diferentes...” E7

“...os alunos com os colegas de sala contribui bastante para a gente melhorar...” E11

Um dos entrevistados citou a convivência com um grupo homogêneo, com idade próxima e com os mesmos objetivos e preocupações, como tendo também contribuído para sua adaptação e melhor resultado.

“...até por ter encontrado pelo menos grande parte das pessoas que estavam ali comigo tinham o mesmo objetivo talvez até muitas delas nunca cheguei a conversar com elas muitas delas também tem essa preocupação “será que eu vou conseguir...” como passou pela minha cabeça “quem será que eu vou encontrar...” “como será que vai ser...” então eu acho que esse grupo mais ou menos homogêneo ajudou bastante.” E6

Com relação ao convívio com o professor, se refere tanto à postura de orientador adotada por alguns, que extrapola a relação ensino-aprendizagem, para fornecer outras orientações de acordo com as solicitações. (*“...fora as aulas que nós tínhamos alguns deles ainda se dispunha a ajudar a gente como até hoje é assim em estar fortalecendo essa parceria que além de ser um professor ganhamos um amigo e vice versa...” E10*).

Além da valorização do potencial do aluno, os professores estimulam o desenvolvimento deles (*“...eu acho que o ensinamento mesmo...eu consigo expressar as minhas qualidades e minhas virtudes a minha capacidade mesmo e agradeço isso aos meus mestres.” E1*).

2.2. Externas à sala de aula

Pela amplitude de dados fornecidos pelos entrevistados, classificamos as condições externas à sala de aula a partir da responsabilidade ou envolvimento da instituição nas condições apontadas. Por este motivo consideramos pertinente dividir esta categoria em *relacionadas à instituição* e *não relacionadas à instituição*.

2.2.1. Relacionadas à Instituição

Nesta categoria, incluímos aqueles aspectos em que percebemos estarem diretamente associadas ao que ocorre na instituição, mas que não alocavam-se no interior da sala de aula.

2.2.1.1. O convívio com professores e colegas

Esse convívio não se limitou apenas aos colegas de sala, mas também de outras turmas e cursos. Este fato nos aponta para uma condição externa a sala de aula, porém relacionada à instituição, visto que ocorre dentro do espaço da faculdade ou devido a necessidades provocadas por ela, pois estes contatos estão voltados para a troca de experiência, informações relevantes aos seus propósitos, tanto de natureza acadêmica como social (*“... no intervalo ou por email no trabalho ou por telefone...o curso exige que você se envolva muito então não dá para ficar só aqui dentro só na sala de aula... principalmente nessa parte profissional.” E6*)

2.2.2. Não Relacionadas à Instituição

Esta categoria inclui condições sobre as quais a instituição não tem responsabilidade direta, envolvendo questões relacionadas a aspectos pessoais, familiares, sociais e do trabalho, que foram agrupados nas subcategorias: família, amigos e trabalho, motivação, clareza de propósito, automonitoramento e experiência profissional, baseada nas categorias sugeridas por DONALDSON e GRAHAM (1999b).

2.2. 2.1. Família, amigos e trabalho

A exigência do mercado de trabalho é um fator que estimula tanto o retorno como a permanência na faculdade, além de contribuir para diversas mudanças.

“....acho que o que me fez mudar eu acho que o próprio mercado a própria situação do mercado que exige que você mude” E2

“.... comecei a ver as exigências do mercado e fui me especializando...” E8

Um dos entrevistados citou também o desemprego como um dos fatores responsáveis por sua mudança no aspecto pessoal

“....existe outro fator assim decisivo na minha vida foi a perda do emprego em fevereiro janeiro desse ano então ou seja eu tinha uma forma de ser muito tempo numa empresa onde você tem uma condição de achar que você sabe que você conhece como dizia o Magri naquela época “você é imexível” então você às vezes se acha intocável e quando eu perdi o emprego eu não perdi o chão eu perdi um pouco da noção....” E2

A existência de estruturas de apoio como as proporcionadas pela família, colegas de trabalho e comunidade religiosa, também foram citados como fatores que contribuem para persistirem em seus objetivos.

“ ... comunidade eu converso muito sou muito amigo do Padre....a minha esposa nós conversamos muito um ajuda o outro...” E7

“Com a minha família... meus pais me incentivam bastante eu estar estudando então eu tive todo o apoio deles para estar concluindo um estudo superior.. com o sexo oposto no caso meu namorado ele no começo ficou assim meio enciumado mas ele viu que realmente era aquilo que eu queria ele viu que era o que eu realmente queria fazer e me deu muito apoio... me ajudou...” E8

2.2.2.2. Motivação

Os fatores motivacionais podem ser divididos em motivos intrínsecos e extrínsecos ao aluno.

Os fatores motivacionais intrínsecos incluem a responsabilidade que têm com a família (*“....acho que o senso de responsabilidade acho que de família acho que a gente começa ler mais começa a enxergar mais... ”E2*) e a preocupação em dar exemplo ao filho (*“... o que eu vou falar para meu filho depois que eu tirei nota vermelha (risos) mas foi bom, foi muito bom.” E9*), pois consideram que deixar a família, filho e marido/esposa em casa e superar o cansaço do dia a dia para ir a faculdade não é fácil. Então precisam aproveitar ao máximo todas as vivências, fazendo com que tenham mais dedicação.

“...eu penso desta forma já que você está fazendo uma coisa. você sai da sua casa deixa seu filho seu marido sua casa cansada trabalhou então já que você vai fazer faça bem feito...então eu sempre pensei isso.. se eu tenho se eu vou estudar se eu escolhi estudar eu vou ser uma das melhores...” E9

“...eu tenho um objetivo... crescer perante aos estudos eu consegui buscar...” E7

Outro fator motivacional interno que foi relatado por vários alunos é a disposição pessoal (*“...acima de tudo eu querer mudar a ter essas mudanças...” E11*).

O fator motivacional extrínseco citado foi a necessidade do diploma, por considerar que o curso superior é um diferencial para o mercado de trabalho, atribui *status* a pessoa, e possibilita reconhecimento da família pela conclusão do curso.

“...então essa mudança de ser de ter um curso superior é ótimo então isso influenciou demais” E9)

“...o fato de eu estar fazendo uma faculdade... concluindo o curso eu tenho participado de várias entrevistas... várias dinâmicas...” E8

“...fazer parte de uma pequena parcela da população que sabe que tem um nível graduado ou pós-graduado especialização a necessidade de mostrar para o mercado aquilo que você tem também uma pós não importa aonde não importa a família enxergar ver isso é bacana....” E2

2.2.2.3. Clareza de propósito

Entende-se por clareza de propósito, ter um objetivo definido (*“...eu fui ... para estudar então eu participei de muitas coisas de seminário participei das palestras...” E9*) que permite a concentração no aprendizado (*“ ... a minha vontade como eu falei de estudar de querer conhecer mais ler mais...” E7*).

Um dos estudantes relatou a certeza de que fez a escolha pelo curso apropriado, confirmando sua clareza de propósito (*“...era exatamente o que eu precisava... era tudo isso que eu precisava na minha parte profissional.” E9*).

2.2.2.4. Automonitoramento

Inclui a avaliação de si mesmo e redirecionamento de suas ações, através de utilização de estratégias de aprendizagem que possibilitem atingir seus objetivos.

O conhecimento de suas limitações, iniciando pela necessidade de superar a crença de quebrar o paradigma que não tem mais idade para estudar (*“...existe uma dificuldade eu acho que eu não sou o único quando você fala em voltar para uma sala de aula de mais de 20 anos depois tem toda ali sabe uma situação muito tempo fora...” E2*) e de vencer a timidez (*“...eu sempre soube que cada vez mais isso é necessário na vida se expressar o que você acha colocar suas idéias e isso me fez mudar vamos dizer assim me obrigou a mudar porque eu precisava fazer...” E6*).

A avaliação de si mesmo a partir das informações dadas pelos outros, pois afirmam que aprendem com todas as relações, seja com os colegas, professores, familiares e colegas de

trabalho (“... o que eu estou ouvindo das pessoas são o que me orientam eu faço essa relação para saber se eu estou bem posicionado ou não.”E4).

Também relataram a busca por novos conhecimentos através de leituras e questionamentos no local de trabalho.

“... eu consegui buscar eu fui lendo e fui fazendo fui ligando algumas coisas...”E7

“ ... buscando algumas informações perguntando porque eu gosto muito de perguntar mesmo no profissional lá na empresa eu pergunto muito às vezes tem a mesma coisa lá eu pergunto duas três vezes eu gosto sempre de perguntar e ter certeza daquilo que eu estou fazendo.” E7

Outras estratégias como pesquisar, assistir a palestras fora da faculdade, de buscar além do que era oferecido em sala de aula. (“...eu não ficava presa só na aula então se o professor dava alguma matéria alguma coisa que eu não sabia muito que eu não tinha muito conhecimento então eu ia buscar na biblioteca eu ia buscar em livros buscar em jornal na Internet...” E8). Aproveitar ao máximo o conhecimento do professor, para superar suas dificuldades, também é uma estratégia utilizada pelos alunos.

“ Primeiro a vontade de tirar dos professores algo que eu ainda não sabia algo assim que eu ainda tinha por buscar que era aquela parte teórica que a gente não tem...” E2

“ ... eu me abri para realmente aprender nossa eu suguei o povo aprendi tudo que eu pude porque eu estava muito afim mesmo então o crescimento em conhecimento.” E9

2.2.2.5 Experiência profissional

Esta experiência se refere à vivência de trabalho do estudante, ou seja, seu histórico dentro da empresa em que trabalha e as promoções recebidas durante o período de permanência na empresa.

Um dos entrevistados citou este histórico como propiciador de mudança (“...são praticamente seis anos dentro da companhia eu tenho um histórico que creio que não me desabone em nada... “ E10) além da promoção recebida, possibilitando-lhe desenvolver atividades diferentes (“...passa a conviver com a área administrativa da empresa....” E10) que também foram responsáveis pelas mudanças percebidas por ele.

Em síntese podemos dizer que a análise das condições de mudanças relatadas pelos estudantes apontam aspectos localizados ou relacionados ao que ocorrem no interior da sala de aula, assim como aspectos externos a ela.

Entre os que estão relacionados ao que ocorre no interior da sala de aula foram identificados o currículo do curso e as características do professor, os relacionamentos estabelecidos com os conhecimentos dos alunos e o envolvimento social com colegas e professores.

Entre as condições de mudanças que não se mostraram relacionadas a situações de sala de aula puderam ser reconhecidos alguns aspectos diretamente associados ao que ocorre na instituição, como os convívios que se estabelecem com colegas e professores de outras turmas. Além deles, foram identificados aspectos que, apesar de poderem interferir na formação, não têm sua origem ou localização diretamente relacionada à instituição. Aqui são incluídos o papel e a ação desempenhada pela família, amigos e o próprio campo profissional, como também características pessoais dos estudantes: a sua motivação, clareza de propósito, automonitoramento e suas experiências profissionais.

3 - Relação entre mudanças percebidas e condições propiciadoras

A importância de se conhecerem as mudanças pelas quais os alunos passam durante a vivência do ensino superior é grande, porém, ao conseguirmos detectar quais são suas condições propiciadoras, será possível propor ações que poderão contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Nesta parte do trabalho, buscamos relacionar as categorias de mudanças percebidas às categorias de condições a partir das associações estabelecidas pelos próprios estudantes, entre as mudanças relatadas e as condições responsáveis por elas. As relações são descritas entre cada um dos domínios de mudanças e as subcategorias das condições internas e externas à sala de aula, conforme apresentado do Tabela 1.

A análise dos dados do Tabela 1 mostra, de forma geral, que as mudanças pelas quais passam os estudantes, quando se consideram seus vários domínios, relacionam-se diferentemente com as condições internas e externas à sala de aula. Pode-se observar que as mudanças do

domínio pessoal estão fortemente associadas tanto às condições internas à sala de aula quanto às várias condições externas a ela. As mudanças no domínio social, apesar de apresentarem alguma relação com condições externas à sala, mostram-se mais fortemente associadas aos aspectos internos a esta, configurando-se como a relação mais forte entre todas as observadas. As mudanças nos domínios profissional e acadêmico também mostram-se mais associadas ao que ocorre dentro do âmbito da sala de aula, porém também recebem influência dos seus aspectos externos.

Tabela 1: Relação entre Domínios de Mudanças e Condições Internas e Externas à Sala de aula.

Domínios	Interna a Sala de aula Relacionadas à Instituição			Externa a Sala de Aula					
	Currículo do curso e Professores	Conhecimento Do Aluno	Envolvimento Social	Relacionadas à Instituição	Não Relacionadas à Instituição				
					Família, Amigos Trabalho	Motivação	Clareza de Propósito	Automonitora mento	Experiência Profissional
Pessoal	7	1	7	0	5	5	3	2	0
Social	10	3	10	2	1	5	1	2	0
Profissional	9	4	5	2	3	4	1	0	1
Acadêmico	8	0	4	0	2	4	1	1	0

* Os valores no interior da tabela correspondem ao total de entrevistas em que a relação foi observada.

Ao invertermos o sentido da análise focalizando as condições propiciadoras das mudanças, observamos que, apesar da existência de aspectos internos e externos à sala de aula na determinação das mudanças, os internos estão mais presentes enquanto responsáveis pelas mudanças relatadas pelos estudantes. Entre eles, destacam-se as condições relacionadas ao envolvimento social do aluno em sala de aula e as características do currículo e dos professores. Esses aspectos foram associados a mudanças em todos os quatro domínios e em uma frequência expressiva de entrevistas. No conjunto de dados chama a atenção a baixa presença de aspectos que estão sob responsabilidade da instituição, porém externos à sala de aula como determinantes da mudança do estudante.

Ao aprofundarmos a análise da relação entre mudanças e condições propiciadoras, por domínio, podemos observar que as mudanças relatadas no *domínio pessoal*, no que se refere às condições internas à sala de aula estão, associadas ao currículo do curso e professores e envolvimento social. Quanto às condições externas, vemos que família, amigos, trabalho e motivação são as mais presentes, aparecendo em frequência próxima às condições internas a sala de aula. Isso indica que as mudanças no âmbito pessoal recebem influência tanto das condições internas à sala como também das condições externas.

Nas mudanças relatadas no *domínio social*, observamos que, entre as condições internas apresentam as citações das subcategorias currículo do curso e professores e envolvimento social, destacam-se como associada às mudanças desse domínio. É interessante notar que essa relação está presente na quase totalidade das entrevistas, uma vez que foi observada em dez das onze entrevistas realizadas, caracterizando-se, portanto, como a associação mais forte entre as observadas. Já nas condições externas a sala de aula a motivação mostra-se a condição mais citada, seguida numa frequência mais baixa e de forma equilibrada pelas subcategorias relacionadas à instituição, automonitoramento, família, amigos, trabalho e clareza de propósito.

No *domínio profissional*, observamos que as condições mais fortemente associadas são as internas à sala de aula, principalmente na subcategoria currículo do curso e professores, seguida de forma equilibrada pelo envolvimento social e conhecimento do aluno ambas, com frequência menores. As condições externas à sala também estão presentes, mas com uma frequência menor e distribuídas nas suas diferentes subcategorias, concentrando-se principalmente na motivação e família, amigos, trabalho.

As mudanças no *domínio acadêmico* foram associadas principalmente às condições internas à sala de aula nas subcategorias currículo do curso e professores, seguido pelo envolvimento social, mas as condições externas a sala de aula se fazem presentes através, principalmente, da motivação do aluno.

De forma geral, podemos apontar que a ação das condições internas e externas sobre as mudanças em cada um dos quatro domínios é diferente. Enquanto as condições externas à sala de aula mostram-se mais atuantes nas alterações do domínio pessoal, as internas têm um papel mais acentuado sobre as mudanças no domínio social.

Ao analisarmos de forma geral o Quadro 3, que descreve as ocorrências de associações entre mudanças e condição para cada um dos entrevistados, observamos que as condições externas e internas são citadas pela quase totalidade dos entrevistados, exceto um sujeito (E1), ao qual relaciona todas as mudanças apontadas apenas às condições internas à sala de aula.

Observamos que nenhum entrevistado citou todas as subcategorias de condições, entretanto ocorreu uma variação de três a sete subcategorias, o que mostra a presença de uma multiplicidade de condições apresentadas por todos os sujeitos.

Quadro 3: Relação entre Mudanças e Condições por Entrevista

Entrevista	Currículo do curso e Professores				Conhecimento Do Aluno				Envolvimento Social				Relacionadas à Instituição				Não Relacionadas à Instituição																			
																	Família, Amigos Trabalho				Motivação				Clareza De Propósito				Automonitoramento				Experiência Profissional			
	Pessoal	Social	Profissional	Acadêmico	Pessoal	Social	Profissional	Acadêmico	Pessoal	Social	Profissional	Acadêmico	Pessoal	Social	Profissional	Acadêmico	Pessoal	Social	Profissional	Acadêmico	Pessoal	Social	Profissional	Acadêmico	Pessoal	Social	Profissional	Acadêmico	Pessoal	Social	Profissional	Acadêmico				
E1																																				
E2																																				
E3																																				
E4																																				
E5																																				
E6																																				
E7																																				
E8																																				
E9																																				
E10																																				
E11																																				
Total	7	10	9	8	1	3	4	0	7	10	5	4	0	2	2	0	5	1	3	2	5	5	4	4	3	1	1	1	2	2	0	1	0			

Podemos concluir que as condições propiciadoras de mudanças estão mais concentradas nas internas à sala de aula, pois todos os entrevistados citaram ao menos uma das subcategorias associadas a uma das mudanças percebidas. Porém as condições externas à sala de aula também têm influência sobre os estudantes, principalmente no que se refere ao apoio da família, amigos e trabalho, e fatores do aluno como a motivação para estudos e aprendizagem, clareza de propósito e automonitoramento.

DISCUSSÃO

A importância deste estudo justifica-se, em parte, pelas características com que a expansão do ensino superior no Brasil tem se apresentado. De acordo com Censo da Educação Superior de 2004, o crescimento médio do número de instituições, naquele ano, foi de 8,3%, inferior ao que ocorreu nos últimos três anos, mostrando um decréscimo significativo no ritmo de crescimento em todas as regiões do país. Quando olhamos para o crescimento global de matrículas, este foi de 7%, sendo o menor percentual de crescimento de matrículas deste 1998. No entanto, neste mesmo período, os Centros de Educação Tecnológica e as Faculdades de Tecnologia, embora representando apenas 7,4% do total de instituições do sistema, foram os que tiveram o mais expressivo crescimento de todos os modelos de organização acadêmica, atingindo 54,8%.

Entre os Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia, existem 95 instituições privadas que oferecem 393 (51,8%) cursos, com um total de matriculados de 26.358 alunos, e 49 instituições públicas que oferecem 365 (48,2%) cursos, com total de 50.074 matriculados. Houve um crescimento de 53,1% em relação ao número de cursos de formação tecnológica existentes em 2003. Isso indica que, em seis anos, o Brasil decuplicou o número de cursos oferecidos por esta modalidade de organização acadêmica.

Estes dados nos possibilitam uma análise interessante sobre a distribuição das matrículas por categoria administrativa. Os Centros de Educação Tecnológicas públicos têm um número superior (65,5%) de matrículas se comparado com os privados (34,5%), o que não ocorre quando analisamos os dados sobre o total geral de matrículas no Brasil, cujo resultado é de 28,3% em instituições públicas e 71,7% privadas (INEP, 2004).

Apesar da expansão desta categoria de organização acadêmica, ao buscarmos estudos referentes a esta modalidade e sobre seus estudantes observamos, um número reduzido de pesquisas. Este número começa a aumentar a partir de 2002, possivelmente devido ao aumento no número de cursos a partir deste ano, visto que em 2001 as primeiras instituições educacionais privadas foram autorizadas a oferecer estes cursos. Entretanto, a quantidade de pesquisas é muito reduzida se comparada com outras modalidades de organização acadêmica.

Estes números reforçam a necessidade de se conhecer melhor o estudante de instituições educacionais não universitárias, bem como um aprofundamento acerca das vivências acadêmicas

dos alunos considerados não tradicionais. Como observou PASCARELLA e TERENCEZINI (2005) em sua extensa revisão sobre a produção científica americana sobre estudantes, em sua grande parte as pesquisas têm ainda dedicado mais atenção aos alunos tradicionais, porém estão aumentando os estudos, envolvendo alunos com outras características e de outras organizações acadêmicas que não sejam as universidades.

Percebe-se este fenômeno também no Brasil, que apesar da heterogeneidade dos estudantes de ensino superior, pois encontramos alunos de idade adulta, que possuem família constituída, que trabalham em período integral, que pagam seus estudos, possuem formação deficiente e com situação sócio econômica precária, ainda assim a maioria dos estudos são sobre alunos tradicionais vinculados às universidades

O presente trabalho, ao voltar-se para alunos adultos, trabalhadores de cursos superiores de tecnologia, buscou compreender algumas características do processo de formação pelos quais estes alunos passam, e desta forma contribuir para com uma parcela numericamente significativa de instituições de ensino superior, bem como aprofundar o entendimento acerca de um grupo pouco estudado.

Importante ressaltar que os dados obtidos, devido às características metodológicas do trabalho, não nos permitem afirmar que são dados exclusivos de estudantes adultos, trabalhadores de cursos superiores de tecnologia, pois as informações da forma como foram coletadas possibilitam descrever e analisar as características dos aspectos focalizados, apontando como ocorrem com esse grupo de estudantes, o que não significa que sejam restritos a este grupo. Para apontar com maior segurança as peculiaridades das mudanças pelas quais os alunos adultos passam, seria necessário um trabalho cujo delineamento previsse a comparação e análise entre resultados de estudantes de diferentes faixas etárias, em especial que freqüentem a mesma instituição de ensino, o que não foi objetivo do presente estudo.

No entanto, o confronto dos dados obtidos durante as entrevistas, com o referencial teórico que fundamenta este estudo, nos possibilitam algumas reflexões importantes acerca das mudanças que ocorrem com alunos adultos e as condições a elas associadas e realizar comparações com outros grupos de estudantes.

Entretanto, antes de analisar os alunos dos cursos superiores de tecnologia, se faz necessário entender a finalidade da educação profissional. Alguns autores afirmam que a política de educação profissional em nosso país é influenciada pelos organismos internacionais

(LAUDARES e TOMASI, 2003; LIMA FILHO, 2002; MACHADO, 2002; KUENZER, 1999). Outros questionam se o investimento em educação profissional não ocorre apenas para evitar a cobrança da população devido ao número reduzido de instituições públicas de ensino superior.

O fato é que o ensino profissional sempre foi marcado por períodos de incentivos e retrocessos devido às políticas adotadas pelos governos, e a história nos mostra que ele sempre esteve associado a uma parcela carente da população, ou seja, destinado aos filhos dos operários, aos jovens pobres e/ou marginalizados, o que demonstra o preconceito que persiste há muito tempo, a dicotomia entre o intelectual e o manual que existe desde a Grécia Antiga (DESPRESBITERIS, 2000; MACHADO, 2002).

Este tipo de pensamento pode levar à distorção sobre a finalidade do ensino profissionalizante e por este motivo, algumas pessoas afirmam que a preocupação destes cursos é apenas fornecer técnicas que serão utilizadas na prática profissional dos alunos, não se preocupando com a formação do ser humano e cidadão.

Cordão (2002), ao fazer uma distinção entre os objetivos da Educação Profissional antes e depois da LDB 9394/96, aponta que antes as escolas técnicas tinham como objetivo capacitar pessoas a exercer determinadas atividades, e por este motivo tornavam-se opção que a população pobre tinha para ingressar no mercado de trabalho, visto que não podiam esperar, nem ingressar nos cursos superiores. Além de ter um enfoque assistencialista, quando vista como uma alternativa para tirar o menor da rua e inseri-lo no mercado de trabalho. Já o novo enfoque da educação profissional é preparar pessoas para o exercício da cidadania e para o trabalho. A escola deve desenvolver no aluno a capacidade de aprender, pensar sobre o seu fazer, de mobilizar e articular informações, de resolver desafios da vida profissional, ou seja, de estar apto a exercer uma atividade e acompanhar e produzir mudanças nesta (CORDÃO, 2002).

Com muita satisfação, observamos que os dados obtidos em nosso estudo nos apontam para este novo enfoque da educação profissional. Ou seja, para os alunos entrevistados as mudanças pelas quais passaram não estavam relacionadas apenas ao aspecto profissional, mas também aos domínios pessoal, social e acadêmico, mostrando a amplitude destas mudanças, sugerindo que a educação profissionalizante, após a LDB 9394/96, mudou seu enfoque, o que nos permite dizer que sua preparação não foi apenas para desempenhar determinada atividade profissional, mas também para exercer a cidadania.

Os dados nos apontam que os alunos entrevistados perceberam mudanças tanto no âmbito pessoal, social, profissional e acadêmico, e não apenas no aspecto profissional. Ou seja, os cursos superiores de tecnologia contribuíram, segundo a percepção do próprio estudante, para uma formação geral, tal como sugere a concepção de educação tecnológica.

A constatação desta amplitude é mais fácil de ser observada quando olhamos para cada domínio separadamente. O domínio pessoal foi o que apresentou maior diversidade de mudanças, que foram agrupadas nas categorias autoconfiança e autovalorização, autocontrole, amadurecimento pessoal, realização pessoal por ter concluído o nível superior, humor pessoal e posicionamento no mundo. O segundo domínio em diversidade de mudanças foi o social, que foram agrupadas nas categorias relacionamento interpessoal, pela ampliação e mudança no círculo de amizades, como também a forma de se relacionar, autoconfiança e valorização, autocontrole, altruísmo e oratória. O terceiro domínio em diversidade de mudanças foi o profissional, com as categorias conhecimento e atuação profissional, autoconfiança, perspectiva profissionais e identidade vocacional. E o último foi o acadêmico, com a menor variação, que se refere à aquisição de novos hábitos e novas estratégias para adquirir conhecimento e a motivação para o estudo e aprendizagem.

Estudos sobre educação tecnológica como concepção de educação nos afirmam que ela deve preparar o indivíduo para ser um cidadão crítico não só sobre o seu trabalho, mas também sobre o contexto em que vive, deve preparar para a vida, para tomar decisões, integrar conhecimentos; para agir e não reagir; planejar e não apenas executar, integrando características da formação técnica-profissional à da educação básica (MELLO et al., 1997). E os cursos superiores de tecnologia estruturados de forma a desenvolver esta concepção de educação permitem ao futuro profissional o desenvolvimento do senso crítico em relação ao mundo que o cerca, levando-o à reflexão sobre sua atuação pessoal e profissional, sua história e contexto em que vive, reconhecendo as transformações oriundas da evolução tecnológica.

Em suma, a educação profissional, hoje, não está preocupada apenas com o desenvolvimento de competências técnicas, mas também competências comportamentais, procurando formar o cidadão e o trabalhador. Esta constatação é importante, pois nos permite dizer que os cursos superiores de tecnologia também têm um impacto relevante sobre os alunos, semelhantes aos de outras categorias de organização acadêmica.

Após olhar para o curso, vamos focar a discussão nos alunos. Iniciaremos analisando o período de transição pela qual os estudantes de ensino superior passam, os dados nos apontam que os desafios que os adultos passam são diferentes dos alunos tradicionais apresentados pelos autores (ALMEIDA e SOARES, 2003; AZEVEDO e FARIA, 2002; GRANADO, 2004).

Um dos primeiros desafios do aluno adulto é superar a crença que é velho demais para estudar, pois existe uma preocupação se vão conseguir acompanhar as aulas, como também se vão encontrar, na mesma classe, pessoas com idade para ser seu filho.

Superado este desafio, surge outro, conciliar os estudos com o trabalho e a família. GATTI Jr e NASCIMENTO (2004) afirmam que, grande parte da população brasileira só estuda porque tenta conciliar trabalho com estudo, visto que necessitam dessa fonte de recursos para pagar seus estudos. O que nos remete à constatação de KASWORM (2003) quando enfatiza que o envolvimento dos adultos fora da sala de aula ocorre de forma seletiva, pois eles questionam a prioridade em sua vida entre passar o tempo livre no campus da faculdade ou participar de atividades com sua família, filhos ou comunidade.

Portanto, os desafios enfrentados pelos alunos adultos ao ingressarem no ensino superior são diferentes aos dos alunos tradicionais. Os dados obtidos nos mostram que vencer a crença de que não conseguirão acompanhar os estudos após um período sem estudar e conciliar os estudos com a família e o trabalho são as principais demandas iniciais com que se deparam estes alunos.

Com exceção desta diferença entre os alunos tradicionais e os não tradicionais, referente aos desafios enfrentados ao ingressar no ensino superior, o que constatamos foi uma similaridade entre os dados fornecidos pelo referencial teórico que fundamenta este estudo e os trazidos pelos participantes desta pesquisa, que nos possibilita afirmar que algumas mudanças que ocorrem com alunos tradicionais também acontecem com este grupo de alunos não tradicionais.

Segundo Pascarella e Terenzini (1991, 2005) é a abrangência das mudanças e desenvolvimento a mais notável característica da evidência do efeito do período de formação, que foi confirmada em nossos dados, pois os alunos perceberam mudanças em todos os domínios (pessoal, social, profissional e acadêmico) e estas não só se referem a alterações cognitivas mas também afetivas.

Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Godoy et al. (2001), que teve por objetivo descrever as características básicas de um instrumento para avaliar o impacto da graduação em 58 alunos, com idade de 20 a mais de 30 anos, sendo que a predominância estava

entre 20 e 25 anos dos cursos de Ciências Contábeis e Administrativas de uma faculdade privada de São Paulo. Identificaram-se seis fatores que, segundo a percepção dos alunos, foram influenciados pelas atividades e experiências vivenciadas e proporcionadas pela faculdade. Os fatores foram: habilidades pessoais, preparação para a profissão, complexidade cognitiva, relacionamento e autoconhecimento, independência intelectual e vida profissional.

A vivência acadêmica provoca alterações nos alunos, e algumas destas podem ser desencadeadoras de outras mudanças, conforme observamos em nosso estudo. No que diz respeito ao aumento da auto-estima, autoconfiança e segurança pessoal e profissional podem levar à diminuição da timidez e do medo de falar em público e ao aumento da extroversão e melhoria na forma de se posicionar no mundo, ampliando e mudando o círculo de amizades. Podem também levar a satisfação e ao sentimento de realização pela conclusão de um curso superior. A impulsividade e agressividade, reverte para um aumento da tolerância e paciência na convivência com pessoas na esfera familiar, social e trabalho, além de tornar o indivíduo mais receptivo a novas idéias e flexível a mudanças de opinião.

A ampliação da visão de mundo, acompanhada pelo desejo de mais conhecimento e maior ascensão profissional, e a perspectiva de melhorar de modo geral de sua vida nos confirma também que muitos buscam a formação superior por representar a possibilidade de ascensão social e econômica, possibilidade de realização pessoal, melhores oportunidades salariais (OLIVEIRA C., 2003; SPÓSITO, 1989).

A similaridade apresentada pelos alunos tradicionais e não tradicionais no que diz respeito à abrangência das mudanças, é seguida por diferenças, principalmente referentes ao seu envolvimento acadêmico, o que nos indica que as mudanças podem ser as mesmas, no entanto, o caminho percorrido para que elas aconteçam é diferente.

A literatura sobre aluno adulto nos aponta que seu envolvimento nas atividades propostas pela universidade é diferente, quantitativa e qualitativamente, dos alunos tradicionais e mesmo assim conseguem obter um desempenho igual ou superior se comparados aos dos alunos tradicionais (DONALDSON e GRAHAM, 1999 a e b; KEMBER, 1999; CHRISTIAN, 2000; KASWORM, 2003).

Nosso estudo confirma que o envolvimento do estudante adulto ocorre principalmente dentro da sala de aula, corroborando com a literatura que afirma que a sala de aula é o ponto principal para aprendizagem do aluno adulto, que utiliza este espaço de forma diferente dos

alunos tradicionais, se envolvendo de forma efetiva nas atividades propostas, aproveitando mais os conhecimentos dos professores, com troca de informações entre colegas e com um propósito definido, o que possibilita direcionar os esforços para atingir seus objetivos (DONALDSON e GRAHAM, 1999b; KASWORM, 2003).

No entanto, este maior envolvimento no espaço da sala de aula também pode ser explicado devido a estes alunos serem trabalhadores, estudarem em cursos noturnos e estarem vinculados a uma instituição não universitária que não oferece atividades fora do espaço de sala de aula, e não apenas pelo fato de serem adultos (CHAVES, 2003; GATTI Jr e NASCIMENTO, 2004).

Ao tentar entender o que significa sala de aula para os alunos entrevistados constatamos que não se referem apenas ao espaço físico, mas a vários fatores que compõem esta categoria. Podemos dizer que a sala de aula é mediadora de diversos componentes, como o currículo do curso, tanto no que se refere a duração, grade curricular, natureza e características das atividades propostas e estratégias de aulas que provocam o envolvimento do aluno e que aproveita sua experiência e conhecimento anterior.

Os entrevistados indicam as estratégias de aula como condição de mudança em todos os aspectos analisados, o que reafirma que os alunos adultos possuem preferências específicas: a preferência por estratégias de aprendizagem ativa, como discussões, debates, dramatizações e projetos em grupos, além de disciplinas específicas para sua formação que possibilitem a integração entre aprendizagem acadêmica e vida profissional (ELY, 1997; CHRISTIAN, 2000). As estratégias ativas, além de serem uma necessidade do aluno adulto, também é uma característica da educação tecnológica, que promove constante reflexão sobre o contexto técnico e social em que o aluno está inserido (PEREIRA, 1997).

O aproveitamento da experiência do aluno durante as aulas decorre da experiência enquanto adulto e trabalhador e que é valorizado e explorado pelos professores em suas estratégias de sala de aula. Parece que pode ser explicado em parte também pelo fato do corpo docente ter, em grande parte, experiência no mercado de trabalho, atuando simultaneamente na indústria, o que se mostrou como um fator facilitador desta interação entre os professores e alunos.

Ainda com relação à sala de aula, o conhecimento anterior do aluno é um dos componentes. Nossos dados também fortalecem o pressuposto de que os adultos possuem uma

estrutura cognitiva complexa, que permite a conexão de uma nova informação à experiência e conhecimentos anteriores (DONALDSON e GRAHAM, 1999a). Esta confirmação se dá quando os entrevistados afirmam a relação da teoria discutida em sala com sua prática e à possibilidade de utilização imediata dos conhecimentos aprendidos.

Outro item que compõe a categoria sala de aula se refere ao envolvimento social, que é a variável que mais efeito provoca nos alunos, tanto nos aspectos cognitivos como afetivos (ASTIN, 1993), contribuindo os pares para adaptação e integração ao contexto acadêmico (AZEVEDO e FARIA, 2002; FIOR, 2003).

Existem duas vertentes antagônicas, mas de mesma importância no que se refere ao impacto sobre as mudanças dos alunos. A primeira é a convivência com um grupo homogêneo, no que se refere à idade e interesses próximos, que proporciona bem-estar e ajuda a vencer a crença de não ser capaz de acompanhar os estudos. A outra é a diversidade, incluindo aqui o contato com diferentes pontos de vistas, posturas, crenças e experiências profissionais, tanto com colegas quanto com professores, que contribuem para as mudanças, confirmando os estudos que sugerem que o envolvimento do aluno adulto acontece, principalmente, dentro do espaço de sala de aula devido ao envolvimento com professores e colegas como meio de atingir seus objetivos profissionais, crescimento pessoal e outros interesses (TINTO, 1997; KASWORM, 2003), diferentemente dos alunos tradicionais, cujo envolvimento com os colegas acontece também em atividades fora da sala de aula (FIOR, 2003).

Os dados expostos reforçam que a sala de aula é um espaço importante para as mudanças, porém outros elementos nos mostram que existe um conjunto de condições externas a ela também percebidas como significativas. Como ressalta OLIVEIRA M. (2004), os adultos trabalham, constituem família, se relacionam amorosamente, aprendem em diferentes dimensões da vida, educam seus filhos, têm projetos individuais e coletivos. Então todas essas características trazem em si potencial para transformações, que se articulam com as experiências acadêmicas.

Existem condições de responsabilidade da instituição, que são os contatos realizados tanto com professores como com alunos fora do espaço de sala de aula, mas que ocorre dentro do espaço da faculdade. Os relatos dos entrevistados sobre os objetivos destes contatos foram vinculados a propósitos acadêmicos, o que confirma uma outra característica do envolvimento do aluno adulto, que mesmo as relações fora do espaço de sala de aula vão além do social e focam no conteúdo acadêmico ou no seu objetivo (DONALDSON e GRAHAM, 1999b).

No conjunto de aspectos externos à sala de aula, encontramos muitos fatores que não são de responsabilidade da instituição, como estrutura de apoio, motivação, clareza de propósito, automonitoramento e experiência profissional. Com relação à estrutura de apoio relatada pelos entrevistados, o retorno aos estudos e a permanência nele acontecem devido ao apoio da família, amigos e trabalho, confirmando o que a literatura apresenta sobre o aluno adulto, que precisa de apoio de familiares, amigos e colegas de trabalho (KASWORM, 2003) como também necessita conciliar os estudos com as obrigações para com a família, trabalho e social (KEMBER, 1999). Resultado semelhante foi constatado no estudo de GATTI Jr e NASCIMENTO (2004), o qual afirma que uma das dificuldades enfrentadas pelo aluno trabalhador é a necessidade de conciliar estudo com trabalho devido à falta de tempo.

Principalmente no caso deste estudo, cujos alunos, além de adultos são trabalhadores, conseguir conciliar os mundos do trabalho, da família e da escola é fundamental para seu sucesso ou fracasso; mais uma vez reforça a idéia de que o envolvimento dos alunos não tradicionais é diferente dos tradicionais. Pelo fato de possuírem família e outras obrigações, os estudantes são seletivos em seus envolvimento, questionando-se com relação à prioridade em sua vida entre passar o tempo livre no campus ou em atividades com sua família (KASWORM, 2003).

Outro fator de grande importância para promoção das mudanças que não é de responsabilidade direta da instituição é a clareza de propósito, citada por vários entrevistados, confirmando que os alunos costumam retornar à faculdade altamente motivados e com uma nitidez de propósito (DONALDSON e GRAHAM, 1999b). Esta clareza de propósito pode ser explicada pela maturidade deles, ou seja, uma quantidade maior de experiência e conhecimentos anteriores, tanto de sucessos quanto de fracassos, que permitem aos alunos se concentrarem, aproveitarem e valorizarem o seu processo de formação.

Resultado semelhante foi constatado por CASTANHO (1989) em estudo realizado com alunos de cursos noturnos. Estes estudantes consideram como condição favorável ao ensino a sua maturidade, responsabilidade, interesse e determinação, que ajudam a conciliar o trabalho e o estudo. Neste sentido, ELY (1977) e CHRISTIAN (2000) destacam as características atribuídas aos alunos não tradicionais, que explicam os motivos pelos quais obtêm sucesso no ensino superior. Segundo os autores, apesar de seu pouco envolvimento nas atividades oferecidas pelo

campus da universidade, estes alunos são determinados, motivados, independentes e dedicados se comparados aos alunos tradicionais.

Um fato relevante é que, para os alunos adultos, a maturidade e o automonitoramento são percebidos como condições para as mudanças, ao passo que estes dois fatores são relatados como mudanças para os alunos tradicionais. Isso nos indica que o amadurecimento pessoal e o automonitoramento são mudanças que podem ocorrer independente da vivência universitária.

Em suma, ao analisar as condições externas e internas à sala de aula, propiciadoras de mudanças do aluno, nota-se que, entre as condições externas, a maioria não está sob responsabilidade da instituição. Neste estudo, os aspectos sobre os quais a instituição tem envolvimento são, em sua maior parte, internas à sala de aula.

Esses dados reforçam o conhecimento que se tem sobre os processos de envolvimento do aluno adulto trabalhador, cujas experiências mais atuantes na sua formação são oriundas do contexto de sala de aula. Porém deve-se notar que fora dos domínios da instituição, há uma ampla variedade de condições assumidas como propiciadoras de mudanças, ligadas à família, trabalho e amigos.

Apesar de termos reforçado a idéia de que o ensino superior tem significativa influência sobre os alunos adultos, devido à metodologia utilizada, não é possível afirmar que estes dados são exclusivos dos adultos. Entendemos como interessante o aprofundamento através de estudos que permitam a comparação entre alunos de diversas faixas etárias pertencentes a um mesmo contexto de formação. Sugerimos novos estudos com uma amostra maior, além de utilizar uma metodologia que possibilite a comparação dos resultados entre grupos de alunos tradicionais e não tradicionais.

Outra necessidade é a ampliação de estudos com o envolvimento de instituições de diferentes tipos de organização acadêmica, e que venham a permitir comparações interinstitucionais e conseqüente análise do impacto que produzem sobre os estudantes.

Portanto, a melhor compreensão do ensino superior, tanto das diferenças entre as diversas categorias de organização acadêmica, como do corpo discente, se faz necessário, pois ao compreender as diferenças aprendemos a lidar com elas e, acima de tudo, respeitá-las. E desta forma podemos propor políticas e melhorias no sistema do ensino superior para que atendam as necessidades e expectativas dos alunos, proporcionando a formação do cidadão trabalhador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula Os Estudantes Universitários: Sucesso Escolar e Desenvolvimento Pessoal. In Mercuri, Elizabeth; Polydoro, Soely A. J. (orgs). **Estudante Universitário: Características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

ALMEIDA, Leandro, S.; SOARES, Ana Paula C.; FERREIRA, Joaquim Armando. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, 2002, 2, p.81-93

ALMEIDA, Leandro, S.; SOARES, Ana Paula C. ; FERREIRA, Joaquim Armando. Adaptação, Rendimento e Desenvolvimento dos Estudantes no Ensino: Construção/Validação do Questionário de Vivências Acadêmicas. **Relatório de Investigação**. Universidade do Minho, Braga, 1999. 61p.

ANET – Associação Nacional de Educação Tecnológica. **Perfil do Tecnólogo: resultados preliminares**. Outubro, 2003. (mimeo)

ASTIN, Alexander W. Summary of environmental Effects. In: ASTIN, Alexander W. **What Matters in College? Four Critical Year Revisited**. San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

AZEVEDO, Ângela Sá; FARIA, Luísa. Transição para o Ensino Superior: Estudo Preliminar de um Questionário de Experiências de Transição Acadêmica. **Fases On-line**, v. 2, p. 1-8, 2002. Disponível em: <<http://www.ualg.pt/opqe/faes>> . Acesso em: 25 jul. 2005

BARDIN, Laurende. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BASTOS, João A. de S. L. de Almeida. Os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Núcleo de Inovação Tecnológica. **Revista Educação e Tecnologia [online]**, v.2, p.52-74, 1997. Disponível em: www.ppgte.cefetpr.br/revista. Acesso em: 03 jul. 2005

BRASIL. Lei, Decretos. Lei n. 9394, de 10 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Brasília**. Art. 39 a 57

BRASIL. Lei, Decretos. Decreto n. 2208, de 17 de abr. de 1997. **Regulamenta a Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências**. Brasília.

BRASIL. Lei, Decretos. Decreto n. 5154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta a Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências**. Brasília.

BRASILIA. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17. Relator: Fábio Luiz Marinho Aidar. 03 dez. 1997

BRASILIA. Conselho Nacional de Educação. Parecer 29. Relator: Francisco Aparecido Cordão. 03 de Dez. 2002.

BRAWER, Florence B. **Community Colleges Internacional** [ERIC Digest ED 393504], 1996. 6p.

CAMPOS, Luiz Fernando de Lara. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Universidade à noite: fim ou começo de jornada?** Campinas, SP: Papyrus, 1989.

CHAVES, Christopher A. **Student Involvement in the Community College Setting**. [ERIC Digest ED 477911], 2003. 6p.

CHRISTIAN, Maria E. **Traditional Versus Non-Traditional University Students: Does Age Determine Learning?** Dissertação de Mestrado, Abril 2000 [ERIC ED 442 419] 24p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 3 de 18 de Dez. de 2002. **Documenta**, Brasília.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A LDB e a Nova Educação Profissional. **Boletim Técnico SENAC [online]**, v. 28, n. 1, p. 11-23, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/>>. Acesso em: 07 out. 2004.

COSTA, Antonio de Almeida. Os cursos superiores de tecnologia do Ensino Secundário e o acesso ao Ensino Superior. In: SOARES, Ana P., et. al. **Transição para o Ensino Superior**. Universidade do Minho. Braga, 2000

DEPRESBITERIS, Lea. Educação Profissional: Seis faces de um mesmo tema. **Boletim Técnico SENAC [online]**, v.26, n.2, mai/ago 2000. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/>>. Acesso em: 08 out. 2004.

DONALDSON, Joe F.; GRAHAM, Steve. A Model of College Outcomes for Adults. **Adult Education Quarterly**, v.50, n.1, p. 24-40, nov 1999a.

_____. et. al.. Adult Undergraduate Students: How do they define success? **The Annual Meeting of the American Educational Research Association**. Montreal, Quebec, Canada, Abr. 19-23, 1999b.

ELY, Eileen S. **The Non-Traditional Student**. American Association of community Colleges Annual Conference. Anaheim. CA. April 12-15, 1997. 7p.

FIOR, Camila Alves. **Contribuições das atividades não-obrigatórias na formação do universitário**. Campinas, SP, 2003. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP.

FLINT, Thomas A. Principles of effectiveness for serving adult learners in higher education. **The Catalyst Carlsbad** Vol. 31, n. 1, p 3-8, winter 2001. Disponível <http://proquest.umi.com>, acesso em 07/09/05.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Palo Editora, 2003.

GATTI JÚNIOR, Décio; NASCIMENTO, Sebastião Salvino do. Educação Superior Brasileira: a relação entre ensino superior noturno e trabalhador-estudante. In: SCRIPTORI, Carmen Campoy (org.) **Universidade e Conhecimento: Desafios e Perspectivas no Âmbito da Docência, Pesquisa e Gestão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GODOY, Arilda Schmidt; SANTOS, Flávia Cristina dos; MOURA, João Augusto de. Avaliação do impacto dos anos de graduação sobre os alunos. Estudo exploratório com estudantes do último ano dos cursos de Ciências Contábeis e Administração de uma faculdade particular de São Paulo. **Administração On Line**. Vol. 2, n. 1, jan/fev/mar/2001, p. 1-15. Disponível http://www.fecap.br/adm_online/art21 acesso em 12/08/05.

GRANADO, José Inácio Fernandes. **Vivência Acadêmica de Universitários Brasileiros: estudo de validade e precisão do QVar**. Itatiba, SP, 2004. 75p. Dissertação Mestrado. Universidade São Francisco

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. Educação Tecnológica. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

INEP – MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: Censo da Educação Superior, 2004. Disponível <http://www.inep.gov.br>

KASWORM, Carol. What is Effective Collegiate Involvement for adult undergraduates? 36p. **Symposium What Does Research Suggestion About Effective College Involvement of Adult Undergraduate Students?** April 21, 2003. Chicago, Illinois.

_____. Adult Undergraduates in Higher Education: A Review of past research perspectives. **Review of Educational Research**, v. 60, n. 3, p-345-372, 1990

KEMBER, David. Integrating Part-time Study with Family, Work and Social Obligations. **Studies in Higher Education**, v. 24, n. 1, p. 109-124, 1999

KENNEN, Estela; LOPEZ, Estela. Finding Alternate Degree Paths for Non-Traditional, NOW-Traditional Studentes. **The Education Digest**, v. 70, n.8, p.31-35, apr 2005

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação Profissional: Categoria para uma Nova Pedagogia do Trabalho. **Boletim Técnico SENAC [online]**, v. 25, n. 2, p. 19-29, mai/ago 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/>>. Acesso em: 07 out. 2004.

_____. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico SENAC**, v. 29, n.1, p.16-27, jan/abr 2003. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/>>. Acesso em: 07 out. 2004.

LAUDARES, João Bosco; TOMASI, Antônio. O técnico de escolaridade média no setor produtivo: seu novo lugar e suas competências. **Educação & Sociedade [online]**, vol. 24, nº 85, p. 1237-1256, dez.2003. Disponível em <http://www.scileo.br>. Acesso em: 29 mai. 2004.

LÉON, Antonie. **Psicopedagogia dos Adultos**. São Paulo: Ed. Nacional, Ed. Da USP, 1977. Tradução de Ione de Andrade e Maria Elisa Mascarenhas. (Atualidades Pedagógicas, v. 127)

LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 269-301, jul/dez.2002.

_____. Formação de Tecnólogos: Lições da Experiência, Tendências Atuais e Perspectivas. **Boletim Técnico SENAC [online]**, v. 25, n. 3, p. 1-15, set/dez 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/>>. Acesso em 03 jul. 2005.

MACHADO, Rosana Pereira. **Formação Profissional no setor de serviços: o curso de tecnologia em Hoteleria do SENAC de SP**. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC São Paulo

Secretaria de Educação Tecnológica. **Políticas Públicas para educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETec, 2004. Disponível em: <http://www.mec.org.br>

MELLO, Diene Eire de,; CARVALHO, Hélio Gomes; SILVÉRIO, Laize Márcia. Educação Tecnológica e suas diferentes concepções: um estudo exploratório. **Revista Educação & Tecnologia [online]**, vol. 1, julho 1997. Disponível em: www.ppgte.cefetpr.br/revista. Acesso em: 03 out. 2004.

NOLAN, Robert. **Adult Learning**. Arlington. v. 12/13, 4/1, p.36, 2002. Disponível em <http://www.proquest.umi.com> . Acesso em 16 jun. 2005.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do Trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação & Sociedade [online]**, vol. 21, nº 70, p.40-62, abr. 2000, (acesso 29/05/2004)

OLIVEIRA, Juliana. **Finalização do curso de graduação – que momento é esse?** 2003. 87p. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 2003.

OLIVEIRA, Cristina Ap. Guardiano de. **O Trabalhador-Estudante no Ensino Superior: estudo de uma realidade**. Campinas, SP, 2003. 88p. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC. Campinas, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa [online]**. São Paulo, v. 30, n.2, p.211-229, mai/ago, 2004. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 24 fev. 2006.

PACHANE, Graziela Giusti. **A Universidade Viva: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno**. Campinas, SP, 1998. 196p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP. 1998.

PALACIOS, Jesús. O Desenvolvimento após a Adolescência. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Tradução Francisco Franke Settineri e Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médica, 1995. v.1

PASCARELLA, Ernest; TERENCE, Patrick T. Teorias e Modelos de Mudanças no Estudante Universitário. Tradução de Adriana Farah e Renato de Azevedo Rezende Neto. **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**, Brasília, v. 4, p. 135-191, 1997. Tradução do original Theories and models of students change in college In: How College affects students. Jossey-Bass.

_____. **How College affects students: a third decade of research**. Jossey-Bass, 2005.

PEREIRA, Paulo César Xavier. A dimensão da História da Técnica para o entendimento da Educação Tecnológica. **Revista Educação & Tecnologia**, Vol. 1, julho 1997. Disponível em: www.ppgte.cefetpr.br/revista. Acesso em: 03 out. 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. Educação Básica e Educação Profissional: Projeto em Disputa. **Reunião anual da ANPED**, 07 a 11/10/2003, Poços de Caldas/MG. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 03 nov.2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Análise das Medidas que serão Implementadas pelo MEC a partir de 2004. In **V Fórum Nacional: ensino superior particular brasileiro: Pedagogia das Incertezas. Competência para administrar discontinuidades: documento de trabalho**, São Paulo: LJM Gráfica e Editora Ltda., 2003.

SELLTIZ/JAHODA/DEUTSCH/COOK. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo EPU, 1975

SETEC-MEC. Secretaria de Educação Tecnológica. Disponível <http://portal.mec.gov.br/setec>

SHINZAKI, Keiko; SACHUK, Maira Iolanda. Os Sentidos do Trabalho e as implicações no ensino superior. **Anais I Congresso Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano**, 11 a 13/08/04, Maringá/PR. CD-ROM.

SPÓSITO, Maria Pontes (org.) **O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

TINTO, V. Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**, Ohio, v. 68, n.6, 1997, p-599-623

ANEXO 1

Roteiro para entrevista

Curso_____ Idade_____

Sexo_____ Estado Civil_____

Trabalho () Sim () Não, em caso afirmativo número de horas por dia_____

Ano de início do trabalho _____

Cursou nível superior () Sim () Não, em caso afirmativo, qual curso_____

Ano/Semestre de ingresso no curso atual_____

Intervalo de tempo entre o último curso e o início do curso atual_____

1. Quais são as mudanças ou alterações que percebe em você e que acredita que estão associadas ao período de sua formação nos cursos superiores de tecnologia?
2. Quais foram os fatores ou condições que você acredita tenham contribuído para estas mudanças?
3. Que mudanças ocorreram com relação aos aspectos pessoais (aspectos que dizem respeito a você como pessoa).
4. Quais foram os fatores ou condições que você acredita tenham contribuído para estas mudanças?
5. Que mudanças ocorreram com relação aos aspectos sociais (aspectos que envolvem o relacionamento com colegas e professores, com a família, com o sexo oposto ou com outras pessoas).
6. Quais foram os fatores ou condições que você acredita tenham contribuído para estas mudanças?
7. Que mudanças ocorreram com relação aos aspectos profissionais (aspectos que envolvem sua atuação e formação para o trabalho).
8. Quais foram os fatores ou condições que você acredita tenham contribuído para estas mudanças?

9. Que mudanças ocorreram com relação aos aspectos acadêmicos (aspectos que dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem)
10. Quais foram os fatores ou condições que você acredita tenham contribuído para estas mudanças?
11. Você teria mais algum item para complementar com relação a outras mudanças que percebeu?
12. Quais foram os fatores ou condições que você acredita tenham contribuído para estas mudanças?

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Prezado Estudante,

Contamos com sua participação no estudo **Formação dos Estudantes de Cursos superiores de tecnologia: percepção de mudanças entre os alunos não tradicionais**, cujo objetivo é investigar as mudanças pelas quais passam os alunos dos cursos superiores de tecnologia e quais as condições de formação que favorecem tais mudanças.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. A coleta de dados envolve entrevista gravada em K7.

Agradecemos sua colaboração.

Sandra Regina Uliano Smaniotto – Pesquisadora

Profa. Dra. Elizabeth Mercuri – Orientadora.

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas

(11)4533-4544

sandrasmaniotto@uol.com.br

Conhecendo os objetivos da pesquisa, concordo em participar do estudo, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Nome: _____ RG _____

RA _____ Curso _____

Assinatura: _____ Data ____/____/____