UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS — UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO — FaE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

GIULIANO VIANA DE ALKMIM

EMPREGABILIDADE DOS EGRESSOS DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM DIFERENTES REGIÕES DO ESTADO DE MINAS GERAIS: O CASO DO CURSO DE ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS

Belo Horizonte
2015

Giuliano Viana de Alkmim

EMPREGABILIDADE DOS EGRESSOS DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM DIFERENTES REGIÕES DO ESTADO DE MINAS GERAIS: O CASO DO CURSO DE ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha: Política, Trabalho e Formação Humana

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Dore

Belo Horizonte

2015

A353 Alkmim, Giuliano Viana de, 1978-
e Empregabilidade dos egressos dos cursos superiores de tecnologia em
T diferentes regiões do Estado de Minas Gerais : o caso do curso de análise e desenvolvimento de sistemas / Giuliano Viana de Alkmim. - Belo Horizonte, 2015.
238 f, enc., il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Rosemary Dore Heijmans.
Bibliografia: f. 200-211.
Anexos: f. 212-238.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino profissional -- Teses. 3. Ensino superior -- Teses. 4. Tecnologos -- Mercado de trabalho -- Teses. 5. Analistas de sistemas -- Mercado de trabalho -- Teses. 6. Tecnologia da informação -- Mercado de trabalho -- Teses. 7. Educação e Estado -- Teses.
I. Título. II. Heijmans, Rosemary Dore. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 373.246

Catalogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

GIULIANO VIANA DE ALKMIM

EMPREGABILIDADE DOS EGRESSOS DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM DIFERENTES REGIÕES DO ESTADO DE MINAS GERAIS: O CASO DO CURSO DE ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, defendida e aprovada em 31/07/2015 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Rosemary Dore – FaE / UFMG
Orientadora

Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes – FaE / UFMG
Examinadora

Prof. Dr. João Bosco Laudares – PUC - MG
Examinador

Profa. Dra. Rosângela Fritsch – UNISINOS
Examinadora

Prof. Dr. Eduardo Magrone – UFJF
Examinador

Dedico este trabalho a meu filho Enzo. Em você, está o meu amor maior.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus pela vida e pelas inúmeras graças concedidas.

Aos meus amados pais, Clóvis Andrade e Miriam Viana, aos meus queridos irmãos, Frederico Viana, Kamilla Viana e Ruquia Torres, pelas orações e amor a mim dedicados.

À minha esposa Simone, por estar sempre ao meu lado, pelo amor e por toda a compreensão diante de minha ausência. Sem você, jamais teria conseguido.

A minha orientadora, Rosemary Dore, pelo apoio e contribuições para a realização desse trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG. Por fazerem dessa Universidade uma das melhores do País.

Aos membros da banca, por aceitarem participar e contribuir com esse trabalho.

Às minhas queridas Ana, Janaína, Vozinha e aos meus sogros, Toninho e Nazaré, pelas orações constantes.

Aos amigos que estenderam a mão em Belo Horizonte quando precisei, em especial: Cibele, Mariano, Neuza, Roberta e Frederico.

À Dra. Ana Cristina, amiga e pediatra, pelas inúmeras assistências prestadas ao meu filho recém-nascido.

Aos companheiros da FaE/UFMG, Hebert, Paula Elisabeth e James, pela amizade e trocas de experiências que auxiliaram na construção deste trabalho. Em especial, ao Romário que, durante o curso, tornou-se um grande amigo.

Aos Institutos Federais envolvidos na pesquisa, pela permissão para a realização do trabalho, e aos egressos que aceitaram participar da pesquisa.

Ao CNPq e à FAPEMIG, pelo apoio financeiro que subsidiou o desenvolvimento deste trabalho.

Enfim, minha gratidão a todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste sonho.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar, por meio do tema Educação Profissional e Trabalho, o processo de inserção e manutenção do egresso do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (CST em ADS) no mundo do trabalho. No primeiro momento, realizou-se um levantamento bibliográfico com a abordagem sobre relação de alguns temas com a educação, como a empregabilidade, o neoliberalismo, a influência da sociedade civil nas políticas públicas, além da discussão em torno dos CST, com foco em aspectos inerentes a suas legislações, diferenças entre suas concepções e as de cursos tradicionais, suas evoluções e o perfil profissional do tecnólogo. Esta investigação caracterizou-se como mista, fundamentada, portanto, nas técnicas quantitativa e qualitativa de coleta de dados. A pesquisa de campo foi realizada no Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Bambuí, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Januária e Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, por meio da aplicação de questionário eletrônico e de entrevista semiestruturada aos egressos do referido curso dessas instituições. Os resultados obtidos contribuíram para a corroboração e refutação das hipóteses apresentadas no início desta pesquisa. A corroboração está associada às evidências de que o tecnólogo formado no CST em ADS, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) mineiros que fizeram parte do estudo, consegue grande inserção/manutenção no mundo do trabalho, pois, quantitativamente, ficou provado que, de forma geral ou por meio da análise comparativa por campus, o índice de empregabilidade do tecnólogo é alto. A refutação está relacionada ao fato de não se evidenciar, nos relatos dos informantes, situação que induza a entender que exista subutilização da força de trabalho do tecnólogo, bem como o desconhecimento do perfil desse profissional por parte das empresas onde os mesmos exercem suas atividades profissionais.

Palavras-chave: Empregabilidade, Tecnólogos, Institutos Federais.

ABSTRACT

This study aims to analyze, through the theme Vocational Education and Labor, the process of inserting and maintaining of the graduates in the Higher Technology Course in Analysis and System Development in the labor market. In the first moment, it was performed a literature review about the relationship among some issues and education such as: employability, neoliberalism, the influence of civil society in public policies, besides the discussion about the Higher Education Courses of Technology. This discussion was focusing on aspects inherent to their legislation, differences between their views and those of traditional courses, their evolutions and the technologist's professional profile. This research was characterized as mixed, once it was based on quantitative and qualitative technique of data collection. The field research was conducted at the Federal Institute of Minas Gerais - Bambuí Campus, Federal Institute of North of Minas Gerais- Januaria Campus, Federal Institute of Mineiro Triangle - Uberaba Campus. It was performed through the electronic application of questionnaire and semi-structured interviews to graduates of that course in these institutions. The results contributed to a confirmation and refutation of the assumptions made at the beginning of this research. Corroboration is linked to evidence that the technologist who graduated in Technology Course in Analysis and System Development, in the Federal Institutes of Minas Gerais, who participated in the study, get a large insertion / maintenance in the labor market, as quantitatively it was proved that in general or by comparative analysis in each campus, the technologist's employment rate is high. The refutation is related to the fact that in the informants' reports there is no evidence that induces to an understanding that there is an underutilization of the technologist's work force, as well as if companies, where these technologists exert their activities, are unaware of the professional profile of these technologists.

Keywords: Employability, technologists, Federal Institutes.

LISTA DE SIGLAS

ADS	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
AID	Agency for International Development
ANT	Associação Nacional dos Tecnólogos
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CES	Câmara de Educação Superior
CFA	Conselho Federal de Administração
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia Arquitetura e Agronomia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
CRA	Conselho Regional de Administração
CST	Curso Superior de Tecnologia
FHC	Fernando Henrique Cardoso
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FATEC-SP	Faculdade de Tecnologia de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEET	Not currently engaged in Employment, Education or Training

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
O.R.	Odds Ratio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEP	Planos Estaduais de Educação Profissional
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SPS	Sistema de Proteção Social
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UNED's	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1–	Modelo explicativo de uma abordagem amplificada das variáveis determinantes da empregabilidade	97
FIGURA 2–	Contexto da pesquisa	143

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 ─	Cursos Superiores de Tecnologia com oferta regular presencial de maior demanda nos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica - Brasil/2013	22
GRÁFICO 2 ─	Evolução do número de matrículas dos tecnólogos – Brasil/ 2001-2013	37
GRÁFICO 3 ─	Número de matrícula por grau acadêmico nos cursos de graduação - Brasil/2001-2013	38
GRÁFICO 4 ─	Percentual de matrícula por grau acadêmico nos cursos de graduação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica - Brasil/2013	43
GRÁFICO 5 ─	Frequências relativas do sexo	147
GRÁFICO 6 ─	Frequências relativas do estado civil	148
GRÁFICO 7 ─	Frequências relativas da quantidade de filhos	148
GRÁFICO 8 ─	Distribuição dos egressos em relação à situação financeira	149
GRÁFICO 9 ─	Frequências relativas da escolaridade dos pais	150
GRÁFICO 10 ─	Distribuição dos egressos por tipo de escola nos ensinos fundamental e médio	151
GRÁFICO 11 ─	Distribuição da situação atual dos entrevistados por campus	154
GRÁFICO 12 ─	Distribuição dos egressos em relação à renda mensal	157
GRÁFICO 13 ─	Distribuição dos egressos em relação à renda mensal por campus	158
GRÁFICO 14 ─	Distribuição do vínculo empregatício dos entrevistados por campus	163
GRÁFICO 15 ─	Renda por tipo de serviço para cada campus	165
GRÁFICO 16 ─	Proporção de egressos que afirmaram ter o diploma garantido aumento salarial por campus	166
GRÁFICO 17 ─	Proporção de egressos que afirmaram trabalhar ou não na área de informática	174
GRÁFICO 18 ─	Média da escala de influência dos fatores relacionados ao trabalho	176
GRÁFICO 19 ─	Média da escala de influência dos fatores relacionados à Instituição/Curso	177

GRÁFICO 20 ─ Média da escala de influência dos fatores relacionados a demandas de formação e afinidade 179
GRÁFICO 21 ─ Proporção de egressos que afirmaram ter realizado curso técnico de nível médio 180
GRÁFICO 22 ─ Média da escala de influência dos fatores relacionados a fatores pessoais/familiares 181
GRÁFICO 23 ─ Média da escala de influência para os dez itens mais importantes para a escolha do CST 182
GRÁFICO 24 ─ Média e intervalo de confiança da escala de mensuração das variáveis relacionadas ao curso e mercado de trabalho 183

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Comparativo das modalidades de graduação existentes no Brasil/2006	44
QUADRO 2 –	Reformulação do ensino superior no Brasil no século XXI	78
QUADRO 3 –	Novas qualificações do trabalho	88
QUADRO 4 –	Genealogia do termo empregabilidade - século XX à década 1980	89
QUADRO 5 –	Flexibilizações do mercado de trabalho brasileiro	105
QUADRO 6 –	Tipos de percursos de inserção profissional	113
QUADRO 7 –	Variáveis explicativas	141
QUADRO 8 –	Métodos de coleta e análise relacionados aos objetivos da pesquisa	144

LISTA DE MAPAS

MAPA 1–	Mapa da expansão da Rede Federal de Ensino	41
MAPA 2–	Mapa das regiões de abrangência do IFNMG	128
MAPA 3–	Mapa da área de abrangência do IFNMG	129
MAPA 4–	Mapa das mesorregiões abrangidas pelo IFMG	131
MAPA 5–	Mapa da área de abrangência do IFTM	133

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 ─	População empregada, por setores econômicos, segundo Municípios da Microrregião de Januária/2012	129
TABELA 2 ─	População empregada, por setores econômicos, segundo Municípios da Microrregião de Piumhi/2012	132
TABELA 3 ─	População empregada, por setores econômicos, segundo Municípios da Microrregião de Uberaba/2012	133
TABELA 4 ─	Tamanho de amostra condicionado ao nível de significância e margem de erro	137
TABELA 5 ─	Tamanho da amostra estratificada por cidade	137
TABELA 6 ─	Distribuição dos egressos por campus em relação à continuação dos estudos	152
TABELA 7 ─	Locais, por estado, onde o egresso realiza o trabalho principal	155
TABELA 8 ─	Locais, por Mesorregião do estado de Minas Gerais, onde o egresso realiza o trabalho principal	156
TABELA 9 ─	Mesorregiões de Minas Gerais − remuneração média, a preço de dezembro de 2013, segundo grau de instrução superior completo e sexo/2013	159
TABELA 10 ─	Distribuição dos egressos por campus em relação ao setor econômico em que exercem a profissão	160
TABELA 11 ─	Comparação da distribuição dos egressos por campus em relação à variável referente ao vínculo empregatício	161
TABELA 12─	Distribuição dos egressos por campus em relação às variáveis referentes ao percurso educacional e profissional	167
TABELA 13 ─	Regressões logísticas univariadas para o fato de o diploma ter garantido aumento salarial	168
TABELA 14 ─	Regressão logística Stepwise para o fato de o diploma ter garantido aumento salarial	169
TABELA 15 ─	Regressões logísticas univariadas para rendimento mensal do egresso maior que 6 salários mínimos	171
TABELA 16 ─	Regressão logística multivariada para rendimento mensal do egresso maior que 6 salários mínimos	172

TABELA 17 ─ Medidas descritivas das variáveis quantitativas referentes ao percurso educacional e profissional 184
TABELA 18 ─ Regressões de Cox univariadas para o tempo até conseguir trabalho após a conclusão do curso 186
TABELA 19 ─ Modelos de Cox multivariados para o tempo até conseguir trabalho após a conclusão do curso 187

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A ─	Questionário eletrônico para o egresso do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas dos Institutos Federais de Minas Gerais	213
APÊNDICE B ─	Roteiro de entrevista para o egresso do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas dos Institutos Federais de Minas Gerais	223
APÊNDICE C ─	Cartas de anuência	225
APÊNDICE D ─	Termo de consentimento livre e esclarecido (questionário eletrônico)	234
APÊNDICE E ─	Termo de consentimento livre e esclarecido	237

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 21

CAPÍTULO I– OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA 27

1.1 Contexto histórico dos Cursos Superiores de Tecnologia 27

1.2 A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica 38

1.3 Diferenças entre os Cursos Superiores de Tecnologia e os Cursos Tradicionais de Graduação 44

1.4 Organização dos Cursos Superiores de Tecnologia 50

1.4.1 O Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas 52

1.5 Horizontes da Educação Profissional na perspectiva da empregabilidade 53

CAPÍTULO II – AS IDEOLOGIAS NEOLIBERAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO 61

2.1 Contexto histórico do Neoliberalismo 61

2.2 Um breve histórico das políticas públicas 66

2.3 A intervenção dos Organismos Internacionais do Capital na educação brasileira 70

2.4 A educação no contexto neoliberal 79

CAPÍTULO III – EMPREGABILIDADE 86

3.1 Empregabilidade: base histórica, conceitual e sua relação com a educação 86

3.2 O mercado de trabalho e suas segmentações 101

3.3 Percursos de transição da escola para o mundo do trabalho 112

CAPÍTULO IV – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA DE CAMPO E AS CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS 127

4.1 Caracterização dos Institutos Federais envolvidos na Pesquisa 127

4.2 Procedimentos metodológicos 134

4.2.1 Natureza da Pesquisa 134

4.2.2 Estratégia de Pesquisa 135

4.2.3 Amostragem e Sujeitos da Pesquisa 136

4.2.4 Métodos de coleta de dados 138

4.2.5 Fases da Pesquisa 143

CAPÍTULO V – RESULTADO E DISCUSSÃO 146
5.1 Perfil social, econômico e acadêmico da amostra 146
5.1.1 Quanto à origem social e econômica dos egressos 150
5.1.2 Quanto ao perfil acadêmico dos egressos relativo ao nível fundamental e médio de ensino 151
5.1.3 Quanto ao perfil acadêmico após conclusão do CST 152
5.2 Perfil profissional da amostra 153
5.2.1 Situação atual dos tecnólogos com o mercado de trabalho e locais de realização da atividade profissional 154
5.2.2 Quanto à renda mensal 157
5.2.3 Quanto ao setor econômico de exercício profissional e o seu vínculo empregatício 160
5.2.4 Quanto ao nível salarial após conclusão do CST 166
5.2.5 Quanto às atribuições do tecnólogo no local de trabalho 174
5.3 Quanto aos motivos de influência para escolha do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas 175
5.3.1 Fatores interligados ao trabalho 175
5.3.2 Fatores interligados à instituição e ao curso 176
5.3.3 Fatores interligados à demanda e afinidade 178
5.3.4 Fatores interligados a questões pessoais e familiares 181
5.4 Quanto à opinião dos egressos em relação ao curso e ao mercado de trabalho 182
5.4.1 Fatores relacionados ao Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e o mercado de trabalho 183
5.4.2 Quanto à transição da escola para o mercado de trabalho 184
5.4.3 Quanto aos fatores de influência no tempo de formação até o emprego 185
5.4.4 Quanto aos sentidos atribuídos ao trabalho 188
5.5 Relação do tecnólogo com a aceitação social do curso 189
5.6 Quanto à realização do CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas nos dias atuais 191

CONSIDERAÇÕES FINAIS 193
REFERÊNCIAS 200
APÊNDICES 212

INTRODUÇÃO

Atualmente, a formação de tecnólogo é muito enfatizada no Brasil, como meio para preparar os jovens para uma inserção mais rápida no mercado de trabalho. No entanto, existem poucas pesquisas, de tecnólogos na área de informática, voltadas para identificar como os egressos desses cursos percebem suas experiências e quais são as tensões vivenciadas na sua prática profissional, indicando como se concretizaram suas expectativas quanto ao relacionamento da educação profissional com o mercado de trabalho.

Assim, a presente pesquisa vem com o intuito de examinar através do tema Educação profissional e trabalho, o potencial de ocupação dos egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas no mundo do trabalho. A pergunta problema que deu origem a este estudo foi: como que os egressos formados em Cursos Superiores de Tecnologia têm interpretado sua formação profissional ao que se refere a sua inserção e/ou manutenção no mundo do trabalho?

O objetivo do presente estudo é analisar o processo de inserção e de manutenção do egresso do Curso Superior de Tecnologia (CST) no mundo do trabalho, ao tomar como referências suas interpretações sobre o assunto. (sair).

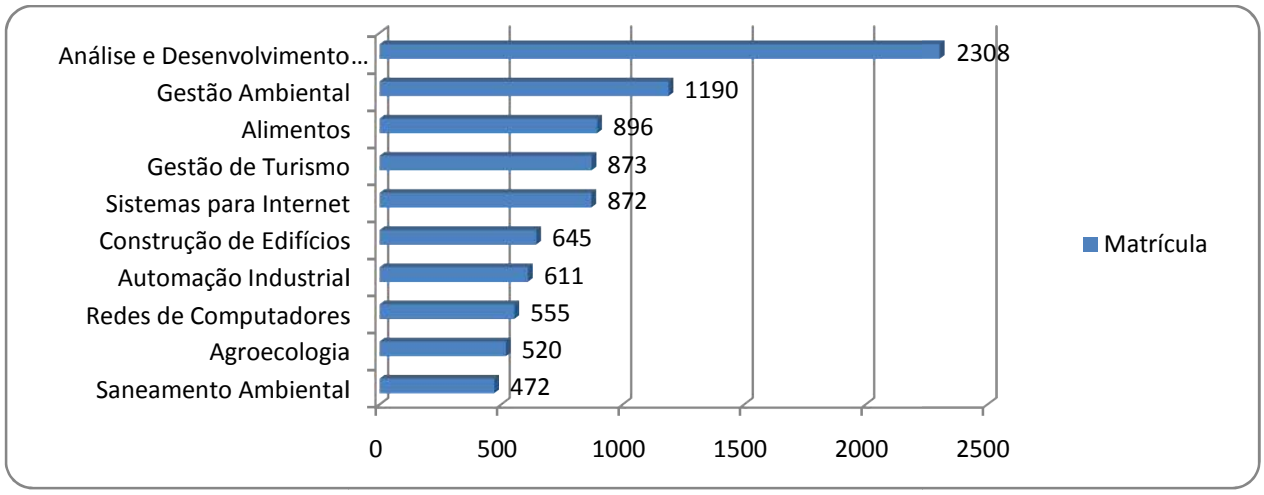
A escolha do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (CST em ADS) como objeto de estudo desta pesquisa relaciona-se aos seguintes fatores:

a) é o único curso de formação de tecnólogo presente em mais de dois Institutos Federais de Ensino de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) mineiros com disposição de egressos para o mundo do trabalho no momento do levantamento de dados para a realização da pesquisa;

b) é o curso que representa a maior demanda de matrícula entre os dez principais cursos superiores de tecnologia nos IFs brasileiros. A diferença na quantidade de matrículas entre o CST em ADS e o segundo curso da modalidade, o Curso de Gestão Ambiental, é de quase 100% (Gráfico 1);

c) o autor desta pesquisa trabalha como docente e pesquisador no CST em ADS.

Gráfico 1: Cursos Superiores de Tecnologia, com oferta regular presencial, de maior demanda nos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica - Brasil/2013



Fonte: SISTEC, 2013.

O direcionamento do estudo para o nível tecnológico de ensino está relacionado à necessidade de conhecer e analisar a constituição e o funcionamento dos CST, principalmente diante de sua contínua expansão no Brasil na última década. Já a preferência pelos IFs aqui selecionados, sem envolver as instituições estaduais e particulares, deu-se pelo fato de os institutos oferecerem o CST em ADS e por estarem situados em diferentes regiões do estado de Minas Gerais — o que permitiu uma análise comparativa da realidade de cada campus envolvido na pesquisa.

No âmbito deste estudo, propôs-se duas hipóteses. A primeira relaciona os CST à questão da empregabilidade: os CST são planejados conforme as demandas do mundo do trabalho e com as particularidades da região onde a instituição de ensino que os oferece está inserida. Assim, o tecnólogo formado no Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, consegue grande inserção/manutenção no mundo do trabalho. A outra hipótese trata da relação do tecnólogo com a aceitação social do curso: os tecnólogos têm sua força de trabalho subutilizada por serem empregados incorretamente, devido à falta de conhecimento de seu tipo de formação e de seu perfil profissional. Assim, vários desses profissionais podem não atuar em sua área de formação, ocupar cargos inferiores às suas capacidades, além de estarem sujeitos a níveis salariais inferiores aos de profissionais formados em cursos superiores tradicionais.

Procura-se atingir, com o presente estudo, o seguinte Objetivo Geral: analisar o processo de inserção e manutenção do egresso do CST no mundo do trabalho. Como

Objetivos Específicos: a) identificar os perfis socioeconômico e acadêmico dos egressos do CST em ADS; b) comparar o perfil profissional dos egressos do referido curso em diferentes regiões do estado mineiro; c) identificar a opinião do egresso sobre a relação estabelecida entre escola e mundo do trabalho, bem como, investigar a valorização do tecnólogo no mundo do trabalho, em comparação com profissionais graduados em cursos superiores tradicionais; d) verificar os fatores que exercem influência no aumento salarial após a formação tecnológica, bem como os que determinam os maiores salários para os egressos; e) verificar os fatores que exercem influência sobre o tempo de formação até o egresso conseguir o primeiro emprego; f) verificar as possíveis causas que levaram os egressos a escolherem o CST.

Para apresentar os resultados da pesquisa, organizou-se o presente estudo em cinco capítulos.

No **Capítulo I,** aborda-se os CST e se toma como suporte os teóricos Dore (1982), Bastos (1991), Salvadori e Boni (2007) e Souza (2012). Apresenta-se o seu surgimento e o seu crescimento no país e os planos de ação editados pelo Ministério da Educação (MEC) para valorizar esses cursos. Mostra-se a constituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a transformação dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) em IFs, então, apresenta-se a definição e os objetivos desses últimos, a configuração da Rede Federal de Ensino nos últimos anos e os programas do governo federal para ampliar a oferta de cursos da educação profissional e tecnológica. Ainda nesse capítulo, discute-se, com base em Schneider (2005), Takahashi e Amorim (2008) e Andrade (2009), as diferenças entre os CST e os cursos tradicionais, analisa-se documentos que orientam e organizam a oferta dessa modalidade de ensino, a divergência de valorização do título de tecnólogo em relação a outros profissionais. Para finalizar, apresenta-se o CST em ADS, situando suas finalidades e o perfil do tecnólogo formado nesse curso. Por fim, focaliza-se a política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a proposta de inserção profissional de seus alunos no sistema de produção e a situação da empregabilidade como problema.

Para examinar essas três dimensões que se apresentam como problema — política de educação profissional, inserção no mercado de trabalho e empregabilidade — estuda-se, no **Capítulo II**, o Estado Neoliberal e o seu ideário político-ideológico, com embasamento em Miranda (2010), Brum (2012), Souza (2010) e Lima (2010). Dá-se prosseguimento ao estudo com a apresentação do contexto histórico de políticas públicas tomando como referência os estudos de Souza (2006) e Saravia e Ferrarezi (2006). Nesse capítulo, também são discutidas

as influências de organismos internacionais na educação brasileira, com base especificamente em: Dale (2010), Carvalho (2009), Dore (2000), Souza (2013), Gregório (2012) e Lima (2011). E como dimensão crítica do Estado Neoliberal, aborda-se a importância da sociedade civil, na perspectiva gramsciana, enfatiza-se seu poder de influenciar as decisões governamentais e, consequentemente, as políticas públicas.

Ainda nessa parte, com o suporte de alguns autores como Souza (2010), Silva (1996) Sampaio (2010), Bueno (2003), Suárez (2010), Ferreti (2002) e Santos, Jimenez e Segundo (2013), examina-se as influências neoliberais no campo educacional que contribuíram para transformar a educação em um fator crucial para o desenvolvimento econômico. Nesse contexto, ocorrem a transferência da educação da esfera pública para o âmbito do mercado de trabalho, a transformação das instituições de ensino em empresas fornecedoras de serviços educacionais, que dispõem a educação como uma mercadoria, bem como a exigência de qualidade total, a eficiência e a eficácia dos serviços educacionais. Quando a educação é submetida às propostas neoliberais, emergem fenômenos como a perda de suas funções de cunho social e político e o abandono de referenciais ligados à cidadania e à emancipação do cidadão. A tendência é a despolitização da educação em favor dos interesses ideológicos do mercado, que se torna uma estratégia viável para que o neoliberalismo lhe imponha o sentido de mercadoria.

Nesse contexto, emerge a questão da empregabilidade, relacionada à omissão do Estado em programar políticas públicas voltadas para o trabalho, tema que é abordado no **Capítulo III**.

O estudo da empregabilidade envolve, entre outros autores, Braga (2001), Alves N. (2007a), Lemos, Rodrigues e Monteiro (2011) e Oliveira (2006), abrange o debate sobre o processo de individualização, quando o próprio trabalhador se torna responsável pela obtenção do seu emprego e por gerar condições de se manter empregado. No oportuno, integra-se à discussão termos como o Capital Humano, Capital Cultural e Capital Social, com base em Shultz (1973), Bourdieu (1979) e Helal (2005). Também focalizadas, considerando os apontamentos de Noronha (2003), Sabadini e Nakatani (2002), Merelles (1990), Hirata e Machado (2007), Junior e Nogueira (2011) e Albrecht e Krawulki (2011), as segmentações do mercado de trabalho, o surgimento da formalização das relações trabalhistas, os benefícios sociais de direito dos trabalhadores, assegurados com a consolidação das leis trabalhistas. Bem como, diferentes tendências que configuram o mercado de trabalho como formal e informal e nas formas de trabalhos flexíveis, que ganharam força no Brasil na década de 1990. Ao ampliar a discussão sobre o mercado de trabalho, trata-se os principais diferenciais entre

as categorias ocupacionais que comportam os trabalhadores brasileiros como os autônomos, os trabalhadores com carteira assinada (celetistas) e os grupos de funcionários públicos. Dá-se prosseguimento, examinando o processo de transição da escola para o mundo do trabalho, aborda-se se com base em Pimenta (2001), Azevedo (2002), Helal (2005), Fernandes (2008), Almeida e Rocha (2010) e Alves N. (2007b), noções como inserção a profissional, a adolescência, a juventude, a própria transição com os múltiplos processos nela envolvidos, bem como, as condições de estudo e emprego da juventude brasileira. Discute-se, ainda, com apoio em Paiva (2001) e Sposito (2005), a relação estabelecida entre a educação e o trabalho, evidencia-se os valores das credenciais escolares em relação às possibilidades de inserção do jovem no mundo do trabalho. Essa parte do estudo encerra-se com a abordagem do olhar da população jovem sobre o trabalho, por isso, ressalta-se suas representações, seus sentidos e seus significados.

Inicialmente, aborda-se, no **Capítulo IV**, as questões metodológicas da pesquisa. A metodologia utilizada tomou por referência Gil (2008), Creswell (2007), Babbie (1999), Triviños (1987), Kipinis (2005), Mattar (1999) e Mazini (2003). Uma vez que se trata de uma pesquisa mista (quantitativa e qualitativa), em que a principal estratégia de investigação utilizada foi a pesquisa de survey (levantamento). Nesse capítulo, caracteriza-se os Institutos Federais envolvidos na pesquisa, com um breve histórico sobre cada um deles, procurando-se evidenciar sua organização acadêmica e didática, a abrangência territorial e o perfil econômico da região onde cada um deles está inserido. A coleta de dados se deu por questionário eletrônico e entrevistas semiestruturadas.

O questionário, utilizado na pesquisa, teve por base o questionário do projeto 89 do Observatório de Educação intitulado: "Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais: organização dos IFs, políticas para o trabalho docente, permanência/evasão de estudantes e transição para o ensino superior e para o trabalho".

Os participantes da pesquisa são os egressos do CST em ADS dos IFs no estado de Minas Gerais, envolveu-se o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – Campus Bambuí; o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Januária e o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) – Campus Uberaba. Com o objetivo de assegurar a representatividade das instituições pesquisadas neste estudo, elaborou-se uma amostra para estimar proporções para populações finitas, considerou-se o número de formados em cada instituição ao apresentar a caracterização do contexto da pesquisa de campo.

No **Capítulo V**, apresenta-se os principais resultados da pesquisa, alcançados com as interpretações dos questionários e com as análises das entrevistas realizadas com os egressos do CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Ao final deste trabalho, tem-se as **Considerações Finais**, as **Referências** e os **Apêndices**.

Em linhas gerais, espera-se que este estudo possa oferecer melhor compreensão sobre os CST e o perfil do profissional por eles formado. E, para os EPT aqui envolvidos, dispor informações que poderão ser utilizadas para o desenvolvimento de novos modelos de gestão escolar e redefinição de funções, se for o caso, no sentido de constituir novas competências e responsabilidades com a EPT. Os resultados do presente estudo irão revelar aspectos inerentes à atual situação dos egressos no setor de produção. Assim, a comunicação científica, caracterizada pela interação pesquisador e instituições de ensino, proporcionará um melhor entendimento das relações da EPT com o mercado de trabalho. O que, de certa forma, deverá favorecer o aperfeiçoamento de atividades acadêmicas que possam, no futuro, ser revertidas em benefícios para os educandos.

A compreensão da dinâmica na qual as instituições de ensino promovem a integração de seus acadêmicos no universo mercadológico pode estimular o surgimento de um ensino contextualizado com a realidade local de cada Instituto. As vantagens dessa perspectiva poderão ser vistas pela valorização do profissional formado pelo setor de produção e proporcionar a empregabilidade.

CAPÍTULO I – OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Esta unidade do estudo constitui-se da contextualização do campo do conhecimento abordado, os Cursos Superiores de Tecnologia (CST). A seguir, será feita a apresentação de como se deu a constituição desse nível de ensino dentro da educação profissional, ressaltando seus avanços e retrocessos até o seu reconhecimento pela sociedade atual, suas principais diferenças em relação aos cursos superiores tradicionalmente reconhecidos e seu processo de organização e orientação através de um catálogo específico. Aborda-se também a constituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destacando alguns marcos importantes para a regularidade do ensino profissional, a transformação dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e o processo de expansão da Rede Federal de Ensino.

Para finalizar o capítulo, expõe-se uma discussão em torno da educação profissional, considerando principalmente os CST, o processo de revitalização desses cursos e as possibilidades de inserção profissional que este tipo de ensino pode proporcionar. Associados a noção da empregabilidade, apresenta-se alguns estudos já realizados relacionados com a empregabilidade dos tecnólogos independente do seu eixo de formação.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Como resultado das várias reformas aplicadas ao sistema de ensino brasileiro, a educação profissional, além do nível básico e técnico, incorporou à sua estrutura o nível superior de ensino voltado especificamente para área da tecnologia, conhecido como nível tecnológico do ensino profissionalizante, representado pelos CST.

A história do surgimento dos CST está relacionada com a origem dos cursos de Engenharia de Operação, que aparecem dentro de uma proposta de reformulação da grade curricular dos tradicionais cursos de engenharia, considerada extensa para atender, de forma rápida, à demanda profissional exigida pelo desenvolvimento industrial das décadas de 1960 e 1970.

Com base no estudo de Dore (1982), em relação à formação de técnicos de nível superior no Brasil, de forma sucinta, serão apresentados alguns aspectos em torno dos cursos de engenharia de operação até os tecnólogos.

O processo de industrialização, a urbanização e a entrada das corporações multinacionais no país, sobretudo a partir da década de 1950, contribuíram para a

reestruturação da esfera produtiva, onde se observou a incorporação de altas tecnologias a serviço do setor de produção que, por sua vez, passou a demandar recursos humanos com capacidades de executar serviços relacionados à "reparação e manutenção de equipamentos, controle e qualidade, execução e detalhamento de projetos, etc." (DORE, 1982, p. 214).

As pressões do "modelo de acumulação industrial", que exigiam das escolas profissionais técnicos preparados para os serviços acima citados, foram sentidas nos cursos tradicionais de engenharia, que presenciaram uma restrição da atuação do engenheiro, principalmente em atividades voltadas para a pesquisa. Isso em decorrência do "processo de transferência das atividades tecnológicas da produção para a formação do engenheiro" que, na ausência do técnico requerido no momento, foi sendo ajustada pelas escolas procurando formar, na prática, um "técnico intermediário", um "engenheiro de operação" (DORE, 1982, p.215).

Os primeiros cursos de engenharia de operação, ainda conforme Dore, surgiram em São Paulo. A Faculdade de Engenharia Industrial foi agregada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a pioneira na proposta de sintetizar os currículos dos cursos de engenharia. A partir de então, esses cursos tiveram sua duração reduzida de quatro ou cinco anos para três; os conteúdos profissionalizantes receberam maiores destaques; os cursos superiores tecnológicos foram caracterizados de acordo com as exigências do setor automobilístico.

Tempos depois, as universidades católicas dos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais também aderiram aos cursos de engenharia com duração reduzida. "Os engenheiros preparados nesses cursos receberiam o título de 'Engenheiros Tecnológicos' e poderiam ter acesso aos cursos universitários de engenharia, através de seleção e estudos adicionais" (DORE, 1982, p. 219).

A oferta dos cursos de engenharia de operação[1] despertou uma onda de insatisfação entre os engenheiros formados tradicionalmente, que englobava desde a questão do título conferido a esse novo "profissional na área de engenharia" até questões envolvendo "a área de competência e a própria conceituação do técnico". Ao se oporem aos cursos de engenharia de operação, "os engenheiros estavam defendendo, também, seu próprio campo de trabalho" (DORE, 1982, p. 232).

[1] Entre 1963 e 1972, implantou-se, no Brasil, em torno de 74 cursos de engenharia de operação de diversas modalidades, como "eletricidade; refrigeração e ar condicionado; petroquímica; siderurgia; construção civil, etc." (DORE, 1982, p. 1).

Além da reação contrária dos engenheiros quanto aos novos cursos, havia outras insatisfações em relação aos moldes da sua oferta, que não foi suficiente para o atendimento das solicitações da esfera produtiva pelo engenheiro de operação. Primeiramente, tais cursos não possuíam caráter de terminalidade, que se manifestava nas possibilidades de complementação de estudos nos cursos tradicionais concomitantes aos cursos de engenharia de operação. Em segundo, os cursos eram oferecidos em instituições privadas de ensino, o que limitava o acesso dos mais carentes "que deveriam ser qualificados para as tarefas práticas imediatas da produção — para as funções instrumentais" (DORE, 1982, p. 225).

Diante desse contexto, a Fundação Ford tentou inverter a situação com uma proposta que possibilitava o ingresso de pessoas desprivilegiadas financeiramente nos cursos de engenharia de operação. A proposta, inicialmente, foi direcionada à Faculdade de Engenharia Industrial, que seria beneficiada, por exemplo, com "bolsas de estudo e equipamentos". Em troca, o estudante se submeteria às exigências da Fundação Ford, que priorizava o caráter de terminalidade, a gratuidade e o funcionamento desses cursos em prédios que não fossem interligados com os de engenharia tradicional.

Tal proposta não foi aceita pela Faculdade de Engenharia Industrial, e sim pela Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro Celso Suckow da Fonseca, atual Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ), que deu margem à expansão do referido curso em uma instituição pública técnica e de nível médio.

> Esses programas não seriam apresentados com a perspectiva de continuidade de estudos na engenharia plena, uma vez que essas escolas não possuíam outros cursos de nível superior. Acentuar-se-ia, assim, o cunho terminalizante da orientação americana sugerida pelos representantes da Ford. (DORE, 1982, p. 226).

Entre 1964 e 1968, os engenheiros contrários aos cursos de engenharia de operação, representados pelo engenheiro Otávio Gaspar Souza Ricardo e pelo advogado Paulo Ernesto Tolle, intelectuais que atuavam no Estado na área educacional, articularam uma proposta para solucionar a situação conflituosa que se estabelecera entre esses grupos de profissionais: "a implantação das ‘faculdades de tecnologia’ e se destacaram na concepção dos cursos de formação de tecnólogos." (DORE, 1982, p. 255).

Após visita e análise do modelo inglês e americano de funcionamento de cursos dessa natureza, em 1968, os intelectuais acima citados propõem, para o estado de São Paulo, a formulação e implantação dos cursos superiores de tecnologia com base no modelo dos

"Colleges of Advanced Technology", modelo inglês que não possibilitava a articulação com as instituições de caráter mais acadêmico.

> Contudo, essas escolas não poderiam assumir a função "compreensiva", isto é, não poderiam manter vínculos com a universidade porque a sua implantação implicava exatamente desarticular as ligações que a equivalência estabelecera entre a escola média profissional e a universidade. Por isso é escolhido o modelo inglês dos "Colleges of Advanced Technology". (DORE, 1982, p.259).

Em suma, entende-se, com base em Dore (1982, p. 260), que a implantação das faculdades de tecnologia combateria a "superprodução escolar", que tanto preocupava os engenheiros e favorecia os interesses dos políticos em "responder às pressões sobre a universidade e atender às demandas do setor industrial". Assim, Dore destaca as principais características dos cursos técnicos superiores:

> a) terminalidade; permitindo a complementação de estudos apenas aos melhores qualificados; b) fornecer conhecimentos específicos diretos; c) dar um tipo de formação que preparasse profissionais capazes de: *"saber resolver problemas específicos e de aplicação imediata ligada à vida industrial, cujo modelo de solução já é perfeitamente estabelecido pelas ciências e pelas técnicas*"; d) formar o profissional que preencheria a *lacuna* entre o técnico de nível médio e o engenheiro (DORE, 1982, p. 261, grifos da autora).

Em 1969, em busca de atender aos quesitos do mercado de trabalho, o Decreto nº 547 autoriza as escolas técnicas federais a organizarem e a manterem o funcionamento dos cursos superiores de curta duração, destinados a oferecer ao mercado um profissional técnico de nível superior. No entanto, conforme consta em Bastos (1991), os primeiros cursos superiores de tecnologia surgiram em diversas instituições de ensino não federais distribuídas pelo estado de São Paulo, que tiveram por base a Lei nº 5.540/68:

> 02 na Fundação Educacional de Bauru (1970); 01 na Faculdade de Engenharia Química de Lorena, da Fundação de Tecnologia Industrial (1971); 05 na Faculdade de Tecnologia de São Paulo, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (1971); 01 na Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, também do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (1971); 04 na Faculdade de Tecnologia da Universidade Mackenzie (1971); 03 na União das Faculdades Francanas da Associação Cultura e Educacional de Franca (1972). (BASTOS, 1991, p.15).

No período de 1972 a 1974, o MEC lança o I Plano Setorial de Educação e Cultura que, através do Projeto 19, incentivava a criação de cursos superiores de curta duração, com os objetivos de

> a) atender à crescente procura pelo ensino superior; b) minimizar o problema do "excedente" dos vestibulares; c) formar profissionais para atender às áreas prioritárias do governo; d) evitar o problema do "excedente profissional", criando e extinguindo os cursos curtos, segundo as necessidades do mercado de trabalho; e) cobrir áreas de formação profissional ainda desatendidas pelos cursos superiores existentes. (DORE, 1982, p. 265).

Ainda sobre o Projeto 19, Dore apresenta a preocupação de seus organizadores em superar as incompreensões que envolviam os cursos de engenharia de operação[2], pioneiros na experiência com cursos superiores de curta duração. A intenção era a de acabar com o "engenheirismo"[3] presente nos cursos técnicos de nível superior citados, que afastava os futuros profissionais da imediata faixa do fazer. Assim, os currículos dos cursos de curta duração deveriam conter disciplinas com nomenclatura diferente das dos cursos tradicionais, além de deixar bem claro para o aluno interessado o seu direcionamento para o trabalho e o seu caráter de terminalidade, que não funcionava como ponte para a universidade.

Na pretensão de não gerar conflitos, como ocorrera com o outro curso superior de curta duração, o técnico de nível superior, apresentado nos moldes do Projeto 19, originou-se da seguinte forma:

> [...] o técnico de nível superior, independentemente da área em que se forme e do setor em que deva atuar, define-se como profissional fortemente inserido na área do 'fazer'. Sua preparação escolar há de inclinar-se decididamente para esse lado, assegurando-lhe, idealmente, passagem sem degraus do período de estudo para a atuação na vida prática. Seu preparo não se fará, entretanto, em termos de empiria ou pragmatismo, antes terá o apoio de uma sólida formação científica, embora de restrito raio, que lhe dê compreensão teórica das operações que deva executar e lhe proporcione visão dos problemas enfrentados por profissionais do mesmo ramo, formados em cursos tradicionais de longa duração. (BRASIL, 1974, p.1).

Entre os anos de 1973 e 1975, houve, conforme Bastos (1991), o surgimento de vinte e oito cursos de tecnologia[4] direcionados para os setores primários, secundários e terciários da

---

[2] Conforme Dore (1982), os cursos de engenharia de operação foram extintos em 1977, diante da revogação do seu currículo mínimo pela Resolução nº 5 do Conselho Federal de Educação.

[3] "Engenheirismo": expressão usada pelo engenheiro Otávio Gaspar Souza Ricardo.

[4] Em 1973, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1.060 atribuiu aos cursos técnicos de nível superior a denominação de "Cursos Superiores de Tecnologia" e caracterizou seus concluintes como "tecnólogos".

produção, distribuídos em dezenove instituições de ensino, a maioria federais, localizadas em diferentes regiões do país, assim configuradas: "02 na região Norte, 08 na Nordeste, 09 na Sudeste, 03 no Sul e 06 na Centro-Oeste" (BASTOS, 1991, p. 15).

Entre 1975 a 1979, observa-se o surgimento do Projeto 15, II Plano Setorial de Educação e Cultura. Bastos (1991) afirma que esse novo projeto não acrescentou valores significativos para a educação, em comparação ao plano anterior representado pelo Projeto 19. Assim, o que se percebe com o Projeto 15 é:

> [...] a preocupação política em equacionar a educação ao momento histórico do país, traduzida na finalidade política do referido projeto que pretende racionalizar a formação de profissionais de nível superior para atender às exigências impostas à educação pelo desenvolvimento. É nessa linha de revisão de conceitos e métodos que são instituídos os cursos profissionais de nível superior, com uma forma de educação pós-secundária, essencialmente profissionalizante. (BASTOS, 1991, p. 11).

Ainda sobre o Projeto 15, Bastos (1991) destaca o surgimento do processo de supervisionamento das condições de criação e de funcionamento dos CST por parte da coordenadoria desses cursos, que fazia algumas exigências às instituições de ensino que pretendiam oferecê-los, tais como:

> a) a necessidade de estreitar a aproximação da instituição com o meio empresarial; b) a realização de uma rigorosa pesquisa de mercado de trabalho; c) a implantação de cursos apenas nas áreas profissionais insistentemente solicitadas pelas empresas; d) número de vagas fixado de acordo com as condições existentes no estabelecimento de ensino e conforme a capacidade de absorção dos formados; e) diminuição do número de vagas e a desativação do curso quando houver saturação de profissionais no contexto regional; f) corpo docente, equipe de laboratoristas e de instrutores das disciplinas profissionalizantes, aproveitados das empresas. (BASTOS, 1991, p. 16).

Os cursos superiores de tecnologia, segundo Bastos (1991, p. 19-20), "nasceram sob a égide do período desenvolvimentista do país", quando a educação passou a ser considerada importante para o desenvolvimento econômico. Assim, a "organização de cursos para as necessidades do mercado de trabalho foram as ideias ventiladas nessa época". Ainda para esse autor, os CST não devem se restringir à capacitação de profissionais exclusivamente para atender "aos apelos da produtividade capitalista".

Os anos da década de 1980 foram marcados pelo encerramento do Projeto 15 do II Plano Setorial de Educação e Cultura e pela dissolução da Coordenação dos CST em

diferentes subsecretarias de Desenvolvimento Acadêmico, conforme as áreas de conhecimento e de atuação profissional que iam surgindo. Nesses anos, não houve um crescimento significativo dos CST (BASTOS, 1991). Os tecnólogos enfrentavam dificuldades para se estabelecerem no mercado de trabalho, principalmente diante da extinção do curso de curta duração de engenharia de operação (primeiro representante dessa modalidade de ensino), pelas diversas restrições de atuação por parte do Conselho Federal de Engenharia Arquitetura e Agronomia (CONFEA), por meio da Resolução nº 313/863, e pelo pouco reconhecimento da sociedade. Ao analisar a década de 1980, Souza (2012) sinaliza a extinção de vários cursos de formação de tecnólogos ofertados na rede pública de ensino, ao mesmo tempo em que ocorreu a sua expansão, mesmo em um ritmo lento, por meio da oferta em instituições de ensino privadas, as quais tinham interesse em aumentar a quantidade de cursos para, futuramente, serem reconhecidas como universidades.

A partir do final da década de 1990, executou-se ações governamentais no sentido de reformular o sistema de ensino brasileiro, inclusive a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essas ações estavam relacionadas às reformas neoliberalistas de interesse político do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC); e as propostas direcionadas para a educação lhe atribuíam "a responsabilidade da contribuição do efetivo desenvolvimento econômico do país" (SALVADORI; BONI, 2007). O caráter econômico e administrativo incorporado à educação se materializou sob a liderança do Ministro Paulo Renato Souza, que comandou ações típicas da política neoliberal direcionadas para "a busca de um novo perfil de trabalhadores para o mercado, moldado para a empregabilidade, e [...] parcerias com empresas privadas e organismos internacionais" (SALVADORI; BONI, 2007, p.929).

A exemplo das ações governamentais em relação à educação profissional, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, a qual foi regulamentada pelo Decreto nº 2.208/97. Esta, além de assegurar à EPT sua própria organização e sua independência em relação ao nível médio de ensino, tratou também de incentivar a oferta de cursos tecnológicos de nível superior, construídos sob uma estrutura voltada para o atendimento dos diversos setores econômicos, com uma proposta de formação especializada (BRASIL, 1997).

A partir do decreto acima especificado, a Educação Profissional constitui-se nos seguintes níveis:

> [...] básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; [...] técnico: destinado a proporcionar

> habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e [...] tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997).

Essa nova divisão da educação profissional, para Salvadori e Boni (2007), serviu para intensificar o caráter dual desse nível de ensino representado pelo seu lado propedêutico e profissional. Segundo as autoras, dentro dessa constituição, o único requisito para a oferta do ensino profissionalizante era o cumprimento da carga horária estabelecida pelos parâmetros curriculares. Assim, não era dada a devida importância aos locais e às formas como a educação profissional era ensinada. E, quanto aos conteúdos, voltados especificamente para o mercado de trabalho, "a percepção que se tem é a de que quem analisa o que é necessário para a formação dos jovens trabalhadores é o empresário, e não mais os profissionais da educação" (SALVADORI; BONI, 2007, p.930).

Do ponto de vista dos representantes do MEC, a reforma educacional serviria como ligação para melhorar a relação que se estabelecera entre o ensino profissionalizante e o mercado de trabalho, dando-lhe mais qualidade e pertinência. Nesse propósito, foram sendo construídas e fortalecidas parcerias do Estado com a sociedade, com o setor de produção, com os setores públicos e privados.

Desde então, firmou-se parcerias e acordos com os Estados, Municípios, setores produtivos e organizações não governamentais para a oferta da educação profissional. Além disso, incentivou-se e se implementou um conjunto de ações que constituiu os aspectos legais em torno dos quais seria regulado e coordenado o sistema de ensino, com destaque para a educação profissional, que começou a apresentar um crescimento considerável.

Uma das ações do governo para a educação foram representadas pela execução do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), em 1997, pela Portaria nº 1.005, e pelo sancionamento da Lei nº 9.649 em 1998. O PROEP, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e com recursos do MEC e do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), tinha como objetivo desenvolver "ações integradas da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, em articulação com a sociedade" (SALVADORI; BONI, 2007, p.931). Por meio do PROEP, houve uma ampliação das vagas no ensino profissional, no período de 1997 a 2006, com 236 convênios estabelecidos. A distribuição das escolas e dos recursos desse programa pelos estados brasileiros ficou da seguinte forma: o estado que mais recebeu escolas foi o de São Paulo, apresentando 44 projetos, seguido por Minas Gerais,

com 25 projetos, Rio Grande do Sul, com 21 projetos, Santa Catarina, com 14 projetos e o Paraná, com 13 projetos (Id., 2007, p.932).

A referida Lei nº 9649 inviabilizou a expansão da oferta do ensino profissionalizante sem a parceria com organizações para assumirem as responsabilidades com os gastos de manutenção e com a gestão das instituições de ensino. Ao analisarem essa lei, Salvadori e Boni (2007) afirmam que a mesma se transformou numa via para a transferência de responsabilidades da União, quanto à sustentabilidade, manutenção e gestão das instituições de ensino para seus parceiros.

De maneira geral, a reforma que ocorreu na Educação Profissional pode ser analisada da seguinte forma:

> [...] muitas escolas [...] não vingaram, ou seja, foram construídas suas estruturas físicas, mas não foram encontradas formas eficientes de gestão, já que este segmento compõe-se de Fundações e parceiros instituidores privados, ficando sua sustentabilidade dependente da comunidade local. Consequentemente, houve um aumento significativo de escolas técnicas particulares. Isso se deve a dois motivos: a criação da Lei Federal nº. 9.649, de 1998, que proíbe a criação de unidades da rede federal, a não ser em parcerias com o setor privado, estados, municípios ou organizações não governamentais, e as escolas do segmento comunitário que nunca funcionaram e nunca ofertaram a quantidade de vagas previstas pelo PROEP. (SALVADORI; BONI, 2007, p. 934).

Apesar dos problemas apresentados acima, foi durante o governo de FHC que a EPT, entre suas modalidades os CST, voltou a crescer significativamente no Brasil. Isso se deu devido, principalmente, à grande quantidade de Instituições privadas que começaram a ofertar essa modalidade de ensino. A evolução no número de matriculas dos CST continuou na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em seu mandato 2003-2010, e seguiu na gestão da presidenta Dilma Rousseff, mandato de 2011 aos dias atuais. Além disso, iniciou-se ainda no governo do Lula um processo de federalização das escolas profissionalizantes. A exemplo, a viabilização e a valorização dos cursos superiores de tecnologia.

O processo de revitalização desses cursos, na rede pública, ganhou dimensões mais significativas com os planos de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e, mais recentemente, com a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, distribuídos em todas as regiões do país, com o objetivo de: “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008).

Tais cursos foram apresentados pelo MEC como[5]: “Uma das respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira uma vez que o progresso tecnológico vem causando profundas ‘alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação’” (BRASIL, 2002b, p. 2).

Por meio da Resolução do CNE/CP nº 03/2002, ficaram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, que tratam dos critérios de planejamento, organização e funcionamento dos CST, os quais se estabeleceram conforme as normas abaixo[6]:

> I – atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade; II – a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização; III – a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do país. (BRASIL, 2002a, p. 1).

Somam-se, a esses critérios de planejamento dos CST, as colocações de Bastos (1991, p. 21), que já ressaltava que tais cursos não deveriam surgir de "formulas pré-fabricadas, nem de sistemas estereotipados". Assim, o autor esclarece:

> Os referidos cursos são estruturados segundo metodologia científica que induz o planejador a se aproximar das peculiaridades regionais, com características diversificadas. Assim, ele o faz, servindo-se de métodos criteriosos de pesquisa, trabalhados pelo traçado profissiográfico, desabrochando estes instrumentos na renovação profunda dos conteúdos curriculares. (BASTOS, 1991, p. 21).

Por terem sua existência diretamente relacionada à realidade, os CST são constantemente reestruturados e inovados, dentro de um processo criativo capaz de promover, de uma maneira particular, "experiências técnico-científicas e educacionais" diferenciadas das outras graduações (BASTOS, 1991, p. 21).

Análises feitas pelo MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), num período de mais de dez anos, mostraram que, de forma geral, os CST obtiveram um crescimento exponencial no país. Tal situação reporta a Bastos (1991, p. 20), quando o autor defende a necessidade de se discutir o "papel da escola" diante de tantas profissões que vão sendo consumidas pelo mercado e "o que se fazer da educação, quer seja geral, humanista ou tecnológica", diante das mudanças impostas pelos setores de produção.

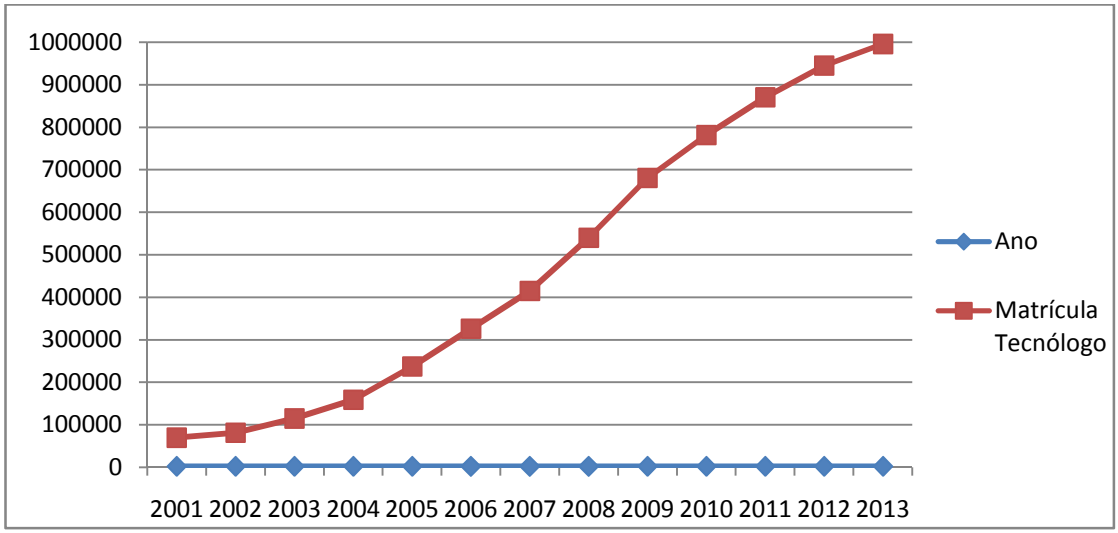
---

[5] Texto extraído do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), por meio do Parecer nº 29/2002.
[6] Histórico realizado com base na Resolução CNE/CP nº 3/2002, artigo 3º.

> Acredita-se que tal questionamento terá que [sic] se inclinar para os aspectos básicos da formação que procure orientar o indivíduo com vistas a aprimorar sua criatividade, sua capacidade crítica e sua liberdade participativa, inserida no mundo social em que ele vive. [...] Essas colocações esclarecerão a posição dos cursos superiores de tecnologia perante os impactos dos setores produtivos, as dependências com relação ao mercado de trabalho e as próprias tecnologias. Os espaços serão criados a partir do "saber inovador" e da inteligência que sabe, inserida no seu meio e a partir de um contexto socioeconômico. Haverá, sem dúvida, contradições e pressões, por parte de outras forças, mas, na verdade, sempre pode-se construir algo baseado no potencial da inteligência e do saber vivenciado pela prática. (BASTOS, 1991, p. 20).

O Gráfico 2 permite uma visão precisa da evolução dos CST, conforme as análises do MEC/INEP.

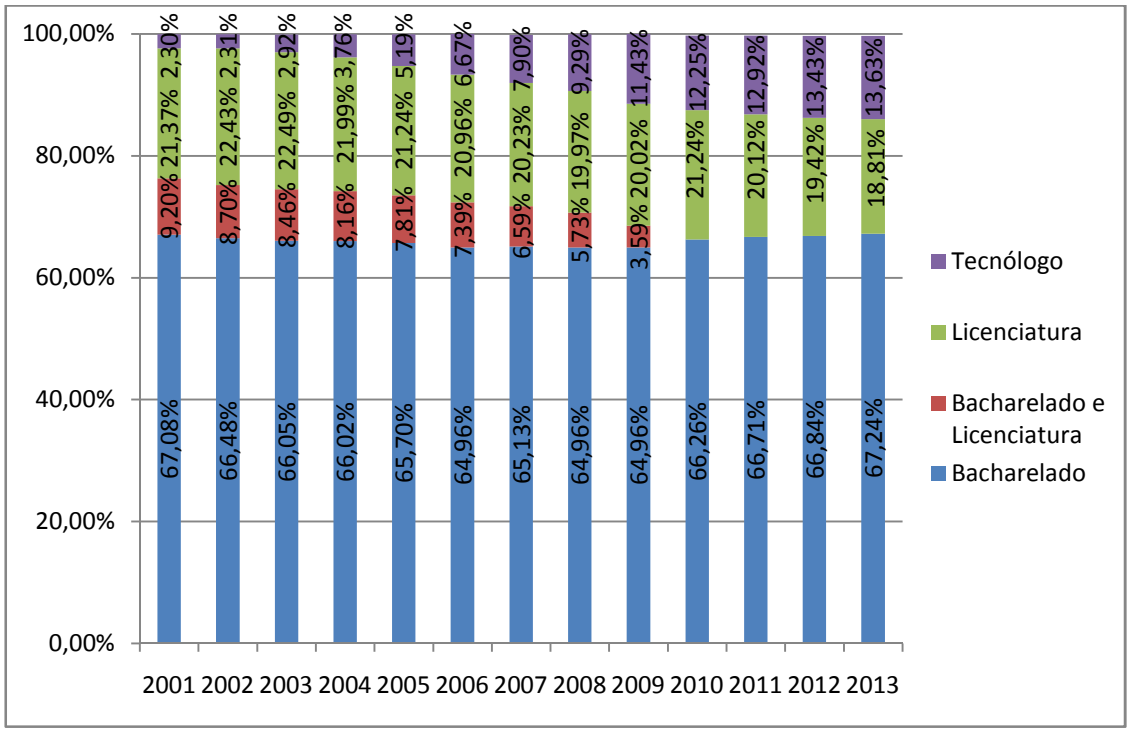
Gráfico 2: Evolução do número de matrículas dos tecnólogos – Brasil/ 2001-2013



Fonte: MEC/Inep, 2014.

Vale ressaltar também que, há pouco mais de uma década, de 2001 a 2013, houve um crescimento expressivo dos CST em comparação aos demais graus acadêmicos do ensino superior. O que pode ser verificado a seguir, no Gráfico 3.

Gráfico 3: Número de matrícula por grau acadêmico nos cursos de graduação – Brasil/ 2001-2013



Fonte: MEC/INEP, 2014.

Conforme dados do MEC/INEP, é possível identificar que, em termos percentuais, os CST foram os que mais cresceram, se considerar o número de matrícula por grau acadêmico nos cursos de graduação, de 2,30%, em 2001, para 13,63%, em 2013. Isto é, nota-se um aumento de 593%, enquanto o curso de bacharelado, mesmo que tenha apresentado o grau acadêmico com maior quantidade de matrículas entre os cursos de graduação, manteve crescimento percentual praticamente inalterado em doze anos, passou de 67,08% do total de matrículas, em 2001, para 67,24% em 2013. Observa-se que a dupla habilitação (Bacharelado e Licenciatura) foi extinta em 2010 e a Licenciatura diminuiu seu percentual geral de matrículas de 21,37%, em 2001, para 18,81% em 2013.

Especifica-se a seguir, a constituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a sua política desenvolvimentista chegando aos planos de expansão da rede federal e a criação dos IFs.

1.2 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Antes de tratar da constituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, faz-se necessário relembrar alguns marcos importantes da história da Educação Profissional (BRASIL, 2010a). A regularidade inicial do ensino profissional aconteceu, em

alguns estados brasileiros, na gestão do presidente Nilo Peçanha, ano de 1909, quando o mesmo assinou o Decreto nº 7.566, que tratava da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices.

Ao avançar para a década de 1930, observa-se a promulgação da Constituição Brasileira de 1937, que estabeleceu a educação profissional como dever do Estado, além de atribuir às indústrias a obrigatoriedade de criar as escolas de aprendizagem para os filhos de seus funcionários. Tal Constituição ficou conhecida como a primeira a tratar das questões envolvendo o ensino técnico profissional e industrial no país. Outro fato marcante dessa época está relacionado à transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, onde se ministrava o ensino profissional nos seus diferentes graus.

A partir de 1942, ocorre a interligação entre o ensino industrial e o sistema de ensino brasileiro. Assim, o ensino profissional adquire nível equivalente ao ensino de nível secundário, em decorrência da transformação dos Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas.

Dentro desse contexto, surgem as Escolas Técnicas Federais dotadas de autonomia didática e de gestão, isso em 1959, após a transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias. Quase duas décadas depois, emergem os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), mais precisamente no ano de 1978, nos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, em substituição às escolas Técnicas Federais. Registra-se, também, a primeira atribuição a essas instituições relacionada ao padrão de produção, à formação de engenheiros de operação e tecnólogos (BRASIL, 2010a).

Na década de 1990, as políticas desenvolvimentistas ficaram submetidas às exigências de organismos financeiros. Enquanto isso, já em 1994, no campo educacional, configurou-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e as Escolas Técnicas Federais foram, de forma gradual, transformando-se em CEFETs. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conhecida como Lei nº 9.394/96, dispõe sobre a educação profissional, conferindo-lhe um capítulo específico. No ano seguinte, a educação profissional é regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997. Destaca-se, também nesse período, a assinatura, por parte do governo federal, do convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do PROEP. O final da década de 1990 foi marcado pela retomada da transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, que havia se iniciado no ano de 1978 (BRASIL, 2010a).

O plano de expansão da rede federal lançou sua primeira fase em 2005, quando foram construídas 60 novas unidades de ensino. Nesse mesmo ano, surge, no Paraná, a primeira

Universidade Tecnológica Federal, em substituição ao CEFET ali existente. No ano seguinte, foi instituída a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos. Já em 2007, lançou-se a segunda fase do plano de expansão dessa rede de ensino (BRASIL, 2010a).

Em 2008, sancionou-se a Lei nº 11.892, que tratava da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Assim, as escolas técnicas e agrotécnicas federais, juntamente com os CEFETs, com exceção do CEFET-RJ e CEFET-MG, constituíram um conjunto de 38 IFs. A partir de então e em conformidade com a referida lei, a nova constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ficou assim definida:

> Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008).

A distribuição dos cursos e das modalidades de ensino nos IFs teve por base de funcionamento o percentual determinado por Brasil (2008), devendo ser garantido o mínimo de 50% das vagas dos Institutos Federais ao ensino técnico profissional de nível médio, preferencialmente na sua forma integrada, direcionada aos alunos provenientes do ensino fundamental e à demanda da educação de jovens e adultos; um mínimo de 20% dessas vagas destinadas às licenciaturas e à formação pedagógica, almejando a formação de docentes para o nível básico de ensino nas áreas de ciências, matemática e ensino profissional e, para as demais modalidades do ensino superior, que envolve os cursos superiores de tecnologias, bacharelado e engenharia, a referida lei não delimita um percentual de vagas específico.

Ainda conforme essa legislação, os IFs são definidos como instituições de ensino "superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta da educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino." (BRASIL, 2008).

Os principais objetivos dos Institutos Federais são:

> I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados [...]; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais [...]; V - estimular e apoiar processos

> educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008).

Dados que constam no texto "Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica" (BRASIL, 2009) sobre a expansão da rede federal mostram que, de 1909 até 2002, o país contava com 140 escolas técnicas e ganhou, no período de 2003 a 2010, mais 214 unidades de ensino, que estavam previstas no plano de expansão dessa rede de educação profissionalizante. Ainda segundo o mesmo documento, almejava-se entregar mais 208 escolas até o final do ano de 2014, totalizando 562 unidades de ensino em toda a federação (BRASIL, 2009). O Mapa 1 demonstra essa abrangência da rede federal de ensino no país:

Mapa 1: Mapa da expansão da Rede Federal de Ensino

Fonte: BRASIL, 2009.

Como pode ser observado no mapa 1, a distribuição das unidades de ensino pelas regiões brasileiras procurou atender ao lema da segunda fase de expansão da educação profissional: “uma escola técnica em cada cidade-polo do país" (BRASIL, 2010a).

Após o sancionamento da Lei nº 12.513, pela Presidenta da República, em outubro de 2011, instituiu-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que apresentou como objetivo geral a ampliação da oferta de cursos da educação profissional e tecnológica.

Intermediado por programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, o PRONATEC envolve (BRASIL, 2012): a expansão da rede federal de ensino; o Programa Brasil Profissionalizado, que amplia a oferta do ensino técnico profissionalizante de forma integrada ao ensino médio na rede estadual de ensino; a rede *e-tec* Brasil onde são oferecidos, de forma gratuita, cursos técnicos, cursos de formação inicial e continuada ou cursos de qualificação profissional nos moldes da educação a distância.

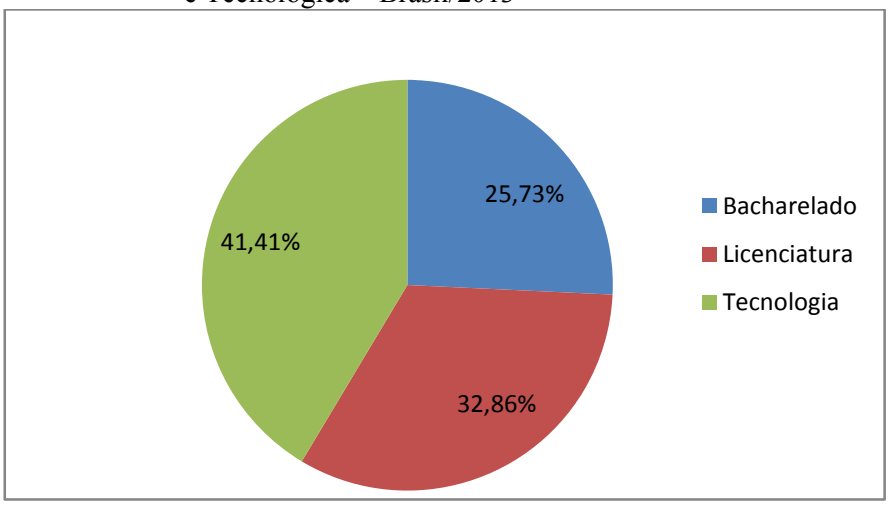
Ainda dentro de suas ações assistencialistas, o PRONATEC oferece (BRASIL, 2012): o acordo de gratuidade com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI).

Por fim, o PRONATEC criou a bolsa-formação, com o objetivo de oferecer, de forma gratuita, cursos de formação inicial e continuada, ou a qualificação profissional aos alunos matriculados no ensino médio e para aqueles que já concluíram esse nível de ensino. São ofertados, também de forma gratuita, os cursos técnicos profissionalizantes (BRASIL, 2012).

Com os programas apresentados e a revitalização da Rede Federal de Educação Profissional, que conforme (BRASIL, 2012) contava com mais de 350 unidades em funcionamento, englobando todos os estados brasileiros fez com que essa rede de ensino se expandisse ainda mais, englobando toda a EPT. Assim, os CST na Rede Federal de EPT obteve destaque em relação aos demais cursos superiores tradicionais.

O Gráfico 4, a seguir, mostra a distribuição dos cursos que constituíam o nível superior de ensino, ministrados na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no ano de 2013.

Gráfico 4: Percentual de matrícula por grau acadêmico nos cursos de graduação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica – Brasil/2013



Fonte: Baseado em SISTEC, 2013.

Ao analisar o percentual de matrícula entre os graus acadêmicos presente no Gráfico 4, observa-se um maior destaque para os CST (41,41%), seguidos pelas licenciaturas (32,86%) e pelos bacharelados (25,73%). Ao comparar esses dados da Rede Federal com os de toda a rede de ensino (público e privada), a ordem se inverte, conforme mostrado anteriormente por meio dos dados do MEC/INEP (2013), em que os cursos de bacharelado possuíam a maior quantidade de matrícula com 66,84%, seguidos da licenciatura (19,42%) e dos tecnólogos (13,43%). Tal situação permite afirmar que, mesmo que a Lei nº 11.892/2008 tenha reservado um mínimo de 20% das matrículas no ensino superior para a licenciatura e, supostamente, máximo de 30% das matrículas para serem distribuídas entre bacharelados e tecnólogos, os CST ainda possuem o maior registro em número de matrículas (BRASIL, 2013).

De forma a propor uma melhor compreensão dos CST, aborda-se com o tópico que segue, algumas características marcantes destes cursos que os diferenciam das demais modalidades de graduação tradicionalmente reconhecidas em nosso país.

1.3 DIFERENÇAS ENTRE OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA E OS CURSOS TRADICIONAIS DE GRADUAÇÃO

Atualmente, as modalidades de graduação existentes no país são: o bacharelado, a licenciatura e o tecnológico. Para entender melhor as diferenças entre elas, o Quadro 1 é um comparativo dessas graduações, conforme o Guia do Estudante (2006).

QUADRO 1: Comparativo das modalidades de graduação existentes no Brasil (2006)

Graduação	BACHARELADO	LICENCIATURA	TECNOLÓGICO
O que é	Curso tradicional que oferece ampla base teórica e formação generalista, capacitando o aluno para atuar nos diversos setores — agropecuária, indústria, comércio, serviços — do mercado de trabalho. Alguns cursos, como Engenharia, Medicina, Fisioterapia e Enfermagem, apesar de terem o mesmo valor prático de um bacharelado, são considerados de graduação específica. A diferença é que, em vez de sair como bacharel, o aluno sai titulado como engenheiro, médico, fisioterapeuta, enfermeiro.	Curso para formação de professores, dividido em duas modalidades. Quem pretende dar aula para alunos da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental deve fazer o Normal Superior. Já os interessados em ensinar estudantes de 6ª a 9ª séries e ensino médio precisam cursar uma licenciatura plena na disciplina a ser lecionada (Matemática, Física, História).	Curso que propicia ao aluno uma formação mais focada no mercado de trabalho. A ideia é formar profissionais capazes de exercer atividades mais específicas, ao contrário dos bacharéis, que têm uma formação mais generalista e possuem um campo maior de atuação. Na maioria dos casos, esses cursos surgem de uma demanda local para determinada atividade. Com isso, o aluno pode ter maior facilidade para conseguir um emprego assim que formar.
Documento de Conclusão	Diploma de Bacharel	Diploma de Licenciado	Diploma de Tecnólogo
Para continuar estudando	Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) ou *Stricto Sensu* (Mestrado ou Doutorado)	Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) ou *Stricto Sensu* (Mestrado ou Doutorado)	Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) ou *Stricto Sensu* (Mestrado ou Doutorado)
Mais indicado para	Quem pretende seguir a carreira de administrador, advogado, arquiteto, economista, publicitário ou jornalista, entre outras profissões. Também para aqueles que pretendem seguir a carreira acadêmica, como pesquisador ou professor universitário.	Quem quer seguir a carreira de professor, seja na educação infantil, no ensino fundamental e/ou médio.	Aqueles que procuram uma formação mais prática, de rápida inserção no mercado de trabalho. Funções focadas no mercado de trabalho.
Duração Média	De quatro a cinco anos	Três anos para Normal Superior e quatro para Licenciatura	De dois a quatro anos

Fonte: GUIA do estudante, 2006, p. 22-23.

A análise comparativa dos tipos de graduação contidos no Quadro 1 deixa evidente algumas diferenças e semelhanças entre eles. Por um lado, as diferenças giram em torno da formação mais focada no mercado de trabalho, da duração média do curso e das nomenclaturas dos títulos de formação atribuídas ao documento de conclusão de curso. Por outro, as semelhanças dos CST com os demais tipos de graduação estão associadas à igualdade de possibilidades do tecnólogo, do bacharel e do licenciado de continuarem os estudos em programas de pós-graduação *lato sensu*, em busca de uma especialização, ou em *stricto sensu*, requisito básico para a obtenção do título de mestre ou doutor.

Na ótica de Schneider (2005, p. 32), os cursos tecnológicos, além de utilizarem a prática como instrumento-chave para o processo de aprendizagem, preocupam-se com a mobilização de "conhecimentos, habilidades e atitudes na resolução de problemas". A autora ainda adverte para o fato de que o dinamismo presente nesse processo de formação presume "conhecimento focado e contextualizado, autonomia e educação continuada".

Algumas particularidades da educação tecnológica que a diferenciam das demais modalidades de graduação tradicionais, como os cursos de bacharelado e de licenciatura, também são apresentadas por Takahashi e Amorim (2008):

> Os principais atributos da Educação Tecnológica são o foco, a rapidez, a inserção no mercado de trabalho e a metodologia. O foco desta modalidade é a formação em um campo de trabalho definido, alinhado às necessidades atuais. A rapidez refere-se à oferta do curso com uma carga horária menor, [...]. Por estarem pautados em pesquisas de mercados [...], visam à rápida inserção do aluno no mercado de trabalho de acordo com as tendências do mercado. A metodologia praticada abrange técnicas, métodos e estratégias focadas na aprendizagem, no saber e no saber-fazer, com propostas didático-pedagógicas voltadas para a prática (TAKAHASHI; AMORIM, 2008, p. 217).

Os autores também acrescentam: "Esta modalidade visa à qualificação e requalificação de acordo com novas necessidades do mercado de trabalho, e é suportada pelo surgimento das novas tecnologias exigidas pela globalização econômica que demanda do trabalhador nova competência e habilidade" (TAKAHASHI; AMORIM, 2008, p. 217).

A seguir, algumas considerações do Parecer nº 29/2002 quanto aos cursos de tecnologia e de bacharelado evidenciam, a princípio, que a diferença entre eles está na essência de cada curso, visto que um tende a ser mais tecnológico e o outro, mais científico.

> [...] a formação de tecnólogo é, obviamente, mais densa em tecnologia. Não significa que não deva ter conhecimento científico. O seu foco deve ser o da tecnologia, diretamente ligada à produção e gestão de bens e serviços. A

> formação do bacharel, por seu turno, é mais centrada na ciência, embora sem exclusão da tecnologia. Trata-se, de fato, de uma questão de densidade e de foco na organização do currículo. (BRASIL, 2002b, p. 22).

É a especificidade do projeto pedagógico de cada curso que define o "itinerário de profissionalização, da habilitação, das qualificações iniciais ou intermediárias do currículo e da duração e carga horária necessária para a sua formação" (BRASIL, 2002b, p. 30).

De acordo com as afirmações da Associação Nacional dos Tecnólogos (ANT) e de Takahashi (2010), é possível inferir que a flexibilidade curricular se apresenta como outro diferencial dos CST em relação aos bacharelados. Assim, "a natureza dos CST implica currículos ágeis e flexíveis, capazes de responder às demandas do mundo do trabalho" (ANT, 2010) e "[...] os cursos tecnólogos não admitem um fluxograma linear "engessado", requerendo, assim, flexibilidade de percurso" justificando sua necessidade de atualização contínua (TAKAHASHI, 2010, p. 397).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES 436/2001) associa o sucesso dos CST à diferença de tempo de conclusão de curso em relação às demais graduações:

> [...] a possibilidade de terem duração mais reduzida do que os cursos de graduação, atendendo assim ao interesse da juventude em dispor de credencial para o mercado de trabalho, pode conferir a estes cursos uma grande atratividade, tornando-se um potencial de sucesso. (BRASIL, 2001, p. 9).

Tal situação pode ser comprovada no estudo de Andrade (2009) sobre a demanda dos CST, sob a ótica dos estudantes, o qual revelou que o tempo de duração e o custo desses cursos também são responsáveis pela sua ascensão: "a duração é, sim, um explicador da demanda por CST, mas, sobremaneira, no setor privado" (ANDRADE, 2009, p. 92). A autora ainda apresenta dois motivos que podem justificar a atratividade desses cursos relacionados à sua duração: "primeiro, em menor espaço de tempo, é possível a diplomação em uma graduação; segundo, um curso com menor duração reduz seu custo global" (ANDRADE, 2009, p. 72).

Essas especificidades dos CST também podem estar associadas a casos de incompreensão e inadequada valorização do profissional tecnólogo, bem como à visão de inferioridade que a sociedade, por vezes, atribui a esses cursos. Percebe-se, em Andrade (2009, p. 51), que a questão da inferioridade remetida aos cursos superiores de nível tecnológico pode ser notada até por meio da linguagem. Expressões de cunho preconceituoso

habitualmente são relacionadas a esses cursos, por exemplo: "não perene", "formador de especialista", "desenho modular". Para a autora, a propagação de tais expressões obscurece a "força e a riqueza" contidas nos CST.

A pesquisa de Junior e Pilatti (2007) revelou que muitas empresas ainda não compreendem o processo de formação do tecnólogo, e assim deixam de empregar esses profissionais da forma mais adequada, sem explorar suas capacidades. O que implica em prejuízos tanto para o empregador quanto para o empregado que acaba por aceitar cargos inferiores.

Em uma espécie de defesa dos CST, a ANT (2010) expõe que o tempo de duração de um curso não se associa à aquisição de competências a que se destina a graduação; isso dependerá do foco adotado pelo projeto pedagógico direcionado à educação profissional.

Em referência às diferenças de tratamento envolvendo os tecnólogos, vale ressaltar atitudes desse porte por parte da principal Estatal do país, a Petrobras, quando limitava a participação desses profissionais em seus concursos. Tal situação foi registrada na reportagem feita por Cavallini (2009), em que a Gerente de Recursos Humanos da empresa, em 2009, deixa claro que as vagas que a companhia ofereceria até o ano de 2013, para compor o quadro de funcionários, não se destinariam à participação dos tecnólogos, e sim, dos bacharéis e dos técnicos de nível médio.

> A empresa justifica que avalia que os profissionais com título de bacharel, por possuírem uma formação mais completa, são aqueles que atendem plenamente às exigências inerentes às atividades da Petrobras. O plano de cargos da Petrobras prevê a contratação de profissionais de nível médio e nível superior para preenchimento dos cargos, não inclui tecnólogos (CAVALLINI, 2009, s/p).

Entretanto, dois anos mais tarde, a mesma repórter noticiou o que poderia ser considerado uma conquista para os tecnólogos. A reportagem realizada com Lairton Correa, o gerente de Gestão de Recursos Humanos da Petrobras, em 2011, deixou em evidência o reconhecimento dos CST por parte da Estatal, ao permitir a participação dos tecnólogos em seus concursos pleiteando os cargos de analista de sistemas, engenharia de *software*, infraestrutura e processos de negócios.

A justificativa para a aceitação dos tecnólogos nos concursos da Estatal, de acordo com o gerente de Recursos Humanos, estava relacionada à necessidade de atender à demanda da empresa em relação aos cargos acima relacionados. E foi, sob análises constantes da formação disponibilizada pelo mercado, que a empresa percebeu que a formação do

tecnólogo, chamada por ele de "formação do mercado", era a que mais se aproximava das necessidades da empresa. O entrevistado revelou a Cavallini (2011) que ainda não havia previsão de análise de formação que possibilitasse a admissão de tecnólogos em cargos diferentes dos que foram aqui apresentados.

Conforme consta no Edital da Petrobras que apresenta as condições estabelecidas para o processo seletivo público para preenchimento de vagas e de formação de cadastro reserva em cargos de nível superior e de nível médio, a efetivação dos tecnólogos para o cargo ofertado na empresa seria feita mediante a concordância das nomenclaturas do curso com o *Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia* (2006).

> As denominações dos cursos de graduação tecnológica exigidos nos requisitos dos cargos de Analista de Sistemas Júnior — Engenharia de Software, Analista de Sistemas Júnior — Infraestrutura e Analista de Sistemas Júnior — Processos de Negócio, objeto deste Edital, foram estabelecidas com base no *Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia*, instituído através da Portaria nº 1.024, de 11 de maio de 2006, do Ministério da Educação. Serão aceitos diplomas e certificados de outros cursos superiores de tecnologia, com denominações distintas, desde que constem na Tabela de Convergência anexa ao *Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia* e que estejam diretamente relacionadas aos cursos de graduação tecnológica requeridos para o cargo ofertado, conforme a citada Tabela de Convergência, disponível no endereço eletrônico do Ministério da Educação. (PETROBRAS, 2012, p. 1).

Embora a Petrobras tenha concedido a participação dos tecnólogos em seus concursos, Foreque e Falcão (2014), em reportagem da *Folha de S. Paulo*, revelaram que, em fevereiro de 2014, o sindicato dos tecnólogos da Bahia iniciou uma ação judicial contra uma subsidiária da Estatal após detectar, no edital que define as exigências para a disputa de vagas, a restrição da participação desses profissionais no processo seletivo da Liquigás.

Com ação favorável à categoria, a juíza que cuidou do assunto julgou o discurso do edital "absolutamente ilegal" e considerou a Estatal e sua subsidiária como parte da administração indireta do governo. A juíza concluiu que a atitude da empresa em relação aos tecnólogos estava totalmente incoerente com os projetos do governo federal, que vem incentivando a oferta dos cursos superiores de tecnologia e licenciatura. Assim, a decisão final da ação culminou em multa equivalente a cinco milhões de reais à Petrobras.

Outra questão que envolveu os tecnólogos está relacionada à luta da classe para se vincular a um conselho profissional para regulamentar a profissão e controlar as atividades

dos profissionais. A exemplo de outros conselhos profissionais de classe[7], que reconhecem os tecnólogos, os do campo administrativo, formados em cursos normatizados pelo *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*, obtiveram o direito de um registro profissional, o qual foi aprovado em 2009 pelo Conselho Federal de Administração (CFA).

A regulamentação dessa conquista encontra-se nas Resoluções Normativas nº 373, 374/2009 e segundo o presidente do CFA: "Essa atitude demonstra o reconhecimento do Sistema à qualidade dos serviços prestados por estes profissionais e à sua importância para o desenvolvimento da sociedade e para o crescimento brasileiro" (CFA, 2009).

De forma a estender a regulamentação da profissão de tecnólogo a todos os profissionais formados em CST que compõem os diferentes eixos tecnológicos ofertados no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia e reconhecidos pelo MEC, Reginaldo Lopes elaborou um Projeto Lei nº 2245/2007 voltado especificamente para esse fim. Como justificativa para a criação do referido projeto, Lopes (2007) pontua que, a regulamentação profissional da classe dos tecnólogos configura-se em uma fonte de inclusão de um grande contingente de trabalhadores no mercado de trabalho. O autor ainda ressalta, assim como os demais profissionais de nível superior são considerados importantes para o desenvolvimento da economia, os tecnólogos, dentro das especificidades de sua formação, igualmente de nível superior, também os são. Por isso, tais profissionais devem ter a regulamentação de sua profissão e devem ser igualmente reconhecidos profissionalmente.

Assim, o objetivo maior do referido Projeto Lei é colocar em vigor, a partir da aprovação e publicação dessa lei, a fiscalização e a normalização do exercício profissional do tecnólogo, através da criação de Conselhos Federais e Conselhos Regionais. Tais conselhos estariam aptos para fiscalizar as atividades pertinentes com a profissão considerando a diversidade de áreas de atuação. Atualmente este Projeto Lei encontra-se em fase de tramitação na câmara dos deputados.

A luta de uma determinada classe profissional pela institucionalização de um conselho que a represente ou mesmo a vinculação a um conselho de classe já existente, é importante não só do ponto de vista ideológico, de reconhecimento profissional ou de consciência de classe, mas, principalmente, porque o conselho é um veículo ou meio de luta política fundamental nas sociedades democráticas modernas.

Os conselhos de classe configuram-se como "arenas" nas quais interesses são discutidos e disputados, "arenas" modernas de embate por direitos e deveres, incentivadas e

[7] Vale ressaltar que os cursos na área de informática, entre eles o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, não são regulamentados por nenhum conselho federal.

institucionalizadas pelo Estado e que representam o momento privado (particular) desse mesmo Estado, ou melhor, a sua dimensão civil.

Percebe-se o quanto a conquista do registro de tecnólogos no CFA e em outros registros profissionais fortalece e valoriza essa categoria profissional e serve, também, de incentivo para tecnólogos de outras áreas profissionais que ainda buscam o reconhecimento de um Conselho. Assim, na conclusão deste tópico, vale lembrar Junior e Pilatti (2007), que atribuem às instituições de ensino a obrigação de esclarecer e de conscientizar a sociedade quanto ao perfil profissional, quanto às competências e habilidades do tecnólogo, afim de que as fontes empregatícias possam utilizar esse profissional de forma a explorar todas as suas capacidades e trazer benefícios para ambas as partes.

Este estudo segue apresentando uma espécie de guia de instrução, elaborado pelo MEC, direcionado especificamente aos CST. Destaca-se alguns pontos importantes deste documento, como por exemplo, seus principais objetivos em torno destes cursos.

1.4 ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Até o ano de 2006, havia uma variedade de CST com as mesmas características, porém com nomenclaturas distintas, o que dificultava o reconhecimento desses cursos por parte da sociedade em geral. O MEC, com base em uma ação coletiva envolvendo a participação de "especialistas e pesquisadores, instituições de ensino superior, entidades de representação coorporativas, dentre outros", lançou, no ano de 2006, de forma a cumprir o Decreto nº 5.773, a primeira versão do *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*.

O documento em questão foi construído em observância às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, bem como às dinâmicas do setor de produção e às exigências da sociedade, e trouxe maior credibilidade e representatividade para os CST.

Os objetivos do Catálogo (BRASIL, 2010), relacionam-se com a organização, a orientação, o aprimoramento e o fortalecimento dos CST, com a perspectiva de formar profissionais:

> [...] aptos a desenvolver, de forma plena e inovadora, as atividades em determinado eixo tecnológico e com capacidade para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade. (BRASIL, 2010, p.8).

O referido Catálogo (BRASIL, 2010) ainda funciona como uma espécie de manual de instrução para "os estudantes, os pais, os professores, as instituições de ensino, as empresas", por conter informações importantes quanto ao "perfil profissional do tecnólogo, a carga horária mínima, a infraestrutura recomendada", pode interferir de forma esclarecedora nas decisões vocacionais e, até mesmo, na confecção de matrizes curriculares; além de monitorar a qualidade dos cursos dessa categoria, o documento esclarece algumas questões que envolvem desde a definição do que é um curso superior de tecnologia até o processo de autorização para funcionamento e reconhecimento de um curso dentre outros. Exemplificando, no Catálogo, um CST é definido como:

> [...] curso de graduação, que abrange métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços. Desenvolve competências profissionais, fundamentadas na ciência, na tecnologia, na cultura e na ética, tendo em vista ao desempenho profissional responsável, consciente, criativo e crítico. (BRASIL, 2010, p.126).

O documento acrescenta que esse tipo de curso é:

> [...] aberto, como todo curso superior, a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Os graduados nos cursos superiores de tecnologia denominam-se tecnólogos e são profissionais de nível superior com formação para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços e estão aptos à continuidade de estudos em nível de pós-graduação. (BRASIL, 2010, p.126).

Cabe à Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) o processo de supervisão dos CST e de atualização do Catálogo perante a solicitação de instituições de ensino superior. Como uma proposta da SETEC, os CST estão organizados, no Catálogo, por eixos tecnológicos que agrupam cursos de área profissional correspondente. Assim, podem ser encontrados, no exemplar de 2010, 13 eixos tecnológicos: 1) Ambiente e Saúde; 2) Apoio Escolar; 3) Controle e Processos Industriais; 4) Gestão e Negócios; 5) Hospitalidade e Lazer; 6) Informação e Comunicação; 7) Produção Cultural e Design; 8)Produção Industrial; 9) Infraestrutura; 10) Militar; 11) Produção Alimentícia; 12) Recursos Naturais e 13) Segurança.

Vale ressaltar que, embora o Catálogo apresente uma listagem de cursos, esta apresenta certa flexibilidade quanto à integração de novos cursos, já que aqueles de caráter

experimental, após serem submetidos aos critérios avaliativos, terão a possibilidade de representar uma das graduações tecnológicas contidas nesse documento.

De forma sequencial a este tópico, serão abordadas algumas especificidades do CST envolvidas neste estudo, considerando também as modificações na nomenclatura as quais foi submetido, em alguns institutos, para se adequar ao catálogo.

1.4.1 O Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

O Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, conforme consta no *Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia* (BRASIL, 2010, p. 51), está inserido no eixo tecnológico da Informação e Comunicação e se destina a formar tecnólogos aptos para "analisar, projetar, documentar, especificar, testar, implantar e dar manutenção aos sistemas computacionais de informação".

Esse Catálogo ainda destaca algumas questões consideradas de grande importância para o bom desempenho profissional do analista de sistemas, que envolvem a preocupação com o estado de conservação dos programas computacionais relacionada, principalmente, a seu uso, vitalidade, integridade, qualidade e segurança.

Conforme dados levantados nos Institutos Federais envolvidos neste estudo, aqueles que começaram a oferecer cursos equivalentes ao curso tecnológico de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, antes da existência do *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*, tiveram de passar por alguns ajustes para adequação da nomenclatura do curso a exigências do referido documento. Enquadram-se nesse caso o IFNMG – Campus Januária que, em função da adesão às normas que constam no Catálogo, designou o curso de Tecnologia da Informação com nova nomenclatura: Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Situação semelhante aconteceu no IFMG – Campus Bambuí, que teve sua primeira experiência com CST em 2005, por meio da oferta do curso de Tecnólogo de Informática no Agronegócio. Um ano mais tarde, esse curso passou também a se chamar CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. No IFTM – Campus Uberaba, o curso em questão, já com a nomenclatura atualizada de acordo com o Catálogo, passou a ser ofertado no ano de 2006.

Em todos os campi dos Institutos acima relacionados, a oferta do curso envolvido no presente estudo aconteceu, na forma semestral, recebendo em torno de 30 alunos por início de semestre. No entanto, há uma variação no número de concludentes, até o ano de 2013, egressos tecnólogos, recentemente disponibilizados para o mundo do trabalho: no IFNMG –

Campus Januária, 122 egressos; no IFMG – Campus Bambuí, 90 concludentes e no IFTM – Campus Uberaba, 99 egressos tecnólogos aptos para atuarem no mercado.

Para finalizar este capítulo, busca-se, no tópico seguinte, relacionar a educação profissional, mais especificamente os CST, à noção de empregabilidade. Dentro desse contexto, enfatiza-se as novas funções do sistema de ensino em relação aos cidadãos e ao setor de produção.

1.5 HORIZONTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA EMPREGABILIDADE

É notório que a propagação da ideia de consideráveis possibilidades de empregabilidade atribuídas à EPT e, de modo particular, aos CST, tem alimentado as expectativas de futuros trabalhadores, que buscam nesse tipo de ensino uma garantia de emprego proporcionada por uma formação que se diz capaz de oferecer uma qualificação que assegure um bom desempenho profissional, quando solicitado pelo mercado de trabalho.

Todavia, as constantes mutações e instabilidades do sistema econômico capitalista, associadas às dinâmicas do mercado globalizado e aos avanços científicos e tecnológicos, acabam por interferir na relação estabelecida entre as instituições de ensino e os setores de produção.

> As empresas sofrem mudanças constantes, resultantes de influências externas, que afetam e ainda interferem em seu planejamento, métodos, processos e estratégias, assim como redundaram no desenvolvimento e determinação de novas exigências e requisitos para a contratação de profissionais. [...], o mercado de trabalho procura candidatos capacitados e devidamente preparados e que, fundamentalmente, possam contribuir decisivamente em suas respectivas operações. (CARVALHO, 2011, p. 12).

Ainda com base nos apontamentos de Carvalho (2011), inferi-se que o bom nível de empregabilidade não depende somente dos conhecimentos e preparo adquiridos nos cursos de graduação, mas também da capacidade individual do profissional de gerir sua própria carreira (CARVALHO, 2011).

Assim, tal realidade pode influenciar nos resultados relacionados às chances de inserção profissional que a educação pode proporcionar. A EPT, definida conforme Frigotto (1999, p. 13), como a "galinha dos ovos de ouro", por mostrar a aparente capacidade de integrar os cidadãos à "ordem mundial definida pela globalização e reestruturação produtiva",

acaba por revelar, dentro do contexto da empregabilidade, o seu lado excludente e desintegrador.

Em observância às transformações significativas da educação quando a mesma desvincula-se de sua promessa de integração, Gentili (1998) expõe:

> Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidade e demandas de caráter coletivo [...] a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (GENTILI, 1998, p. 81).

Conforme essa lógica, Frigotto (1999) complementa que

> o objetivo não é de integrar a todos, mas apenas aqueles que adquirirem "habilidades básicas" que geram "competências" reconhecidas pelo mercado. Competências e habilidades para garantir não mais o posto de trabalho e ascensão numa determinada carreira, mas da empregabilidade. O ideário das novas habilidades — de conhecimento, de valores e de gestão — e, portanto, de novas competências para a empregabilidade apagam o horizonte da educação e formação técnico-profissional como um direito subjetivo de todos. Trata-se, agora, de serviços ou bens a serem adquiridos para competir no mercado produtivo — uma perspectiva educativa produtivista, mercadológica, pragmática e, portanto, desintegradora. (FRIGOTTO, 1999, p. 13).

Dentro desse contexto, a responsabilidade do Estado e da educação com a empregabilidade é transferida diretamente para os indivíduos que, no entendimento de Carvalho (2011, p. 57), ao estarem empregados ou em situação de desemprego, devem obrigatoriamente procurar condições "de se manterem permanentemente atualizados e empregáveis, diante das exigências de formação, em face das habilidades, especializações e talentos que o mercado de trabalho requer". Ou como afirma Gentili (1998):

> Morta definitivamente a promessa do pleno emprego restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa de empregabilidade. (GENTILI, 1998, p. 81).

Quando se trata, especificamente, das chances de inserção profissional associadas aos CST, percebe-se que ainda há algumas controvérsias em relação à empregabilidade do profissional formado nesses cursos. Em parte, isso pode estar associado à herança política

atribuída a esses cursos na época do seu surgimento, na década de 1960, quando foram apresentados como uma opção de formação de menor representatividade que os processos formativos tradicionais, destinada aos mais pobres, adicionando-se o fato de funcionarem, na época, como uma mera alternativa para "responder às pressões sobre a universidade" numa forma de combate à "superprodução escolar", como enfatiza Dore (1982). Tal realidade acabou por permitir que fossem atribuídas aos CST expressões com a capacidade de mascarar a "força e a riqueza" dos mesmos (ANDRADE, 2009), proporcionando diferenças quanto à valorização de títulos dentro do mercado de trabalho. Tal situação resulta, em alguns casos, na limitação das capacidades de atuação dos tecnólogos que comumente são designados, ainda nos dias atuais, a ocuparem cargos de pouco prestígio representando uma situação de incompreensão quanto a seu processo formativo, como apresentado em estudos de Junior e Pilatti (2007) e de Gonçalves (2007).

De forma a obter uma visão mais detalhada quanto à empregabilidade dos tecnólogos, serão apresentados, a seguir, alguns estudos referentes ao assunto. Ressalte-se que, primeiramente, serão demonstradas, por meio do estudo de Andrade (2009), quais razões levam um estudante a cursar um CST, com destaque para aquelas relacionadas à questão da empregabilidade.

Assim, dados alcançados por Andrade (2009), após aplicação de questionários contendo alternativas que reproduziam prováveis razões para a escolha de ingresso num CST, a alunos inscritos em vestibulares de dez instituições de ensino superior — cinco públicas e cinco privadas —, evidenciaram que a maioria da população investigada associa os CST a uma expressiva chance de empregabilidade que, para a autora, "indica uma compreensão por parte dos estudantes de uma leitura muito positiva dessa formação pelo mercado de trabalho" (ANDRADE, 2009, p. 134).

Dentre as quinze alternativas que representavam parâmetros para a escolha de um CST, a que estava relacionada à perspectiva de inserção no mercado de trabalho ("É um curso focado em uma área com boas chances de emprego") foi a que mais se destacou. O que corroborou uma das hipóteses da autora: "a demanda subjetiva do valor de troca do diploma com relação à inserção laboral não é apenas mais uma das razões para escolha dos CST pelos estudantes, e sim, a principal delas." (ANDRADE, 2009, p. 134).

Outras três alternativas relacionadas às expectativas de inserção laboral e manutenção de emprego que também se relacionam com a empregabilidade foram destacadas por participantes da pesquisa que já possuíam uma formação, como o curso técnico de nível médio. Esses viam nos CST uma forma de atualizar e requalificar seus conhecimentos, de

buscar uma ascensão no posto de trabalho, além de considerá-los como meios de preparação para a competitividade imposta pelo mercado.

Assim, as alternativas que justificavam a escolha por um CST associadas às questões acima relacionadas tiveram boa representatividade, ocuparam da sétima à nona posição no ranque de classificação da autora: "O curso é uma maneira de me manter atualizado"; "Tenho perspectiva de promoção no trabalho ao concluir o curso" e "Considero importante me requalificar em outra área de atuação".

> Os técnicos parecem buscar os CST interessados na diplomação em área onde já detêm competências, visando a uma promoção em seus empregos e, em alguns casos, indicados por seus empregadores. Por sua vez, os já graduados parecem buscar os CST interessados no caráter prático dessa formação, em sua especialização, como forma de manterem-se atualizados ou numa situação de requalificação profissional, o que é sugestivo de que buscam ampliar e manter suas vantagens competitivas no mercado de trabalho. (ANDRADE, 2009, p. 135-136).

Junior e Pilatti (2007) realizaram o estudo de caso envolvendo 332 empresas de médio e pequeno portes da região norte do Paraná (PR), com o propósito de entenderem "a dimensão da compreensão e aceitação" das empresas com os tecnólogos formados no CEFET– PR. Os autores analisaram questões referentes à necessidade das empresas por tecnólogos, o posicionamento desses profissionais referente a cargos e salários, comparando os profissionais formados em cursos técnicos de nível médio e os engenheiros que atuavam nas empresas que fizeram parte da pesquisa.

Os resultados da pesquisa mostraram que, de forma comum, as empresas tinham carência de profissionais mais qualificados; para os autores, essa era a justificativa à contratação de tecnólogos. Entretanto, observaram que 50% da força de trabalho das empresas estudadas constituía-se de técnicos, fato que contribuiu para a subutilização do trabalho do tecnólogo em várias empresas.

Nesse contexto, os autores explicam que:

> [...] ainda existe certa dificuldade por parte das empresas em entenderem o papel deste novo profissional frente aos desafios tecnológicos, o que pode acarretar prejuízo, tanto por parte da empresa por não empregar este profissional de maneira correta, como por parte do profissional que se vê obrigado a assumir cargos em níveis inferiores àqueles em que poderia estar atuando. (JUNIOR; PILATTI, 2007, p. 441-442).

De forma a esclarecer o nível ocupacional e o piso salarial do quadro profissional presentes nas empresas, Junior e Pilatti (2007) observaram que os engenheiros ocupavam cargos de gerenciamento e tinham a melhor remuneração, com a média acima de oito salários mínimos[8]. Os técnicos ocupavam cargos de nível operacional com salário que variava entre um e meio a cinco salários mínimos; já os tecnólogos ocupavam cargos operacionais e de supervisão e recebiam entre três a seis e meio salários mínimos no ano da pesquisa.

Em seu estudo, Gonçalves (2007) acompanhou os concluintes e egressos dos CST da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC–SP) e, juntamente com a Assessoria de Avaliação Institucional e com o Departamento do curso de Processamento de Dados da FATEC–SP, comparou e discutiu os dados relativos à empregabilidade dos tecnólogos dessa instituição de ensino.

Quanto à situação ocupacional dos tecnólogos da FATEC–SP, o autor relatou que o índice de empregabilidade desses profissionais foi muito satisfatório, chegou aos 96,6% de concluintes do curso de Processamento de Dados atuantes na área, e somente 1,6% desses não trabalhavam. O autor ainda destacou que a maioria dos egressos da FATEC–SP trabalhava com carteira assinada e atuava na sua área de formação.

A pesquisa de Gonçalves (2007) também comprovou que as principais fontes de emprego dos tecnólogos foram empresas de médio e pequeno portes, com destaque para as atividades voltadas à indústria, à informática e aos serviços. Quanto à remuneração, notou uma variação de três a oito salários mínimos em média.

Ao revelar os pontos positivos dos cursos tecnológicos, Gonçalves (2007) apontou, mais uma vez, dados relacionados à empregabilidade dos egressos desses cursos, no que se refere à manutenção da condição de empregado e à maior facilidade de conseguir um emprego. No período de 2000 a 2005, a Assessoria de Avaliação Institucional informou que 50,8% dos egressos da FATEC–SP continuavam atuando no mesmo local de trabalho e 24,4% relataram facilidade na obtenção de um emprego, após terem concluído um CST.

Assim como na pesquisa de Junior e Pilatti (2007), Gonçalves (2007) também detectou certa incompreensão acerca do papel dos tecnólogos, quando, após questionarem os egressos, registrou algumas dificuldades quanto ao exercício profissional dessa classe, a começar pelo tratamento diferenciado em relação a outros profissionais:

[8] Conforme a tabela dos valores nominais do salário mínimo, o salário que vigorava no país a partir de 01/05/2006, legalizado pela Medida Provisória (MP) 288/2006, era de R$350,00.

> [...] a preferência por profissionais de cursos tradicionais, ou seja, o conflito, seja por meio da concorrência acirrada ou discriminação salarial, entre profissionais tecnólogos e outros profissionais tem sido recorrente. A dificuldade unânime foi a falta de conhecimento e divulgação da profissão de tecnólogo. (GONÇALVES, 2007, p. 145).

Gomes e Oliveira (2005) realizaram a pesquisa com 309 concluintes de CST do CEFET – Campus no Estado do Rio de Janeiro (RJ). A primeira impressão é a de que os tecnólogos dessa instituição de ensino tiveram um alto índice de empregabilidade, com 276, representando 89,32%, inseridos no mercado de trabalho. No entanto, ao se obterem maiores detalhes da pesquisa, percebe-se que 64,13% dos concluintes dos CST ocupavam cargos de nível técnico, nas empresas em que trabalhavam, e somente 10,5% desses atuavam como tecnólogos. Essa situação se assemelha à encontrada na pesquisa de Junior e Pilatti (2007). Gomes e Oliveira (2005, p. 11) afirmam que "o curso responsável pelo ingresso no mercado de trabalho dos egressos dos cursos de tecnólogo é o curso de técnico e não o de tecnólogo".

Ao se detalhar essa situação, é possível perceber, com o estudo de Gomes e Oliveira, que mais de 60% dos tecnólogos já estavam trabalhando antes de iniciarem o curso de nível tecnológico. Apenas 34,78%, isto é, 96 dos 309 entrevistados, ingressaram no mercado de trabalho no decorrer da realização do curso ou após o seu término. No entanto, as autoras concluíram que a probabilidade de uma pessoa inserir-se no mercado de trabalho com o curso de tecnólogo concluído é "três vezes maior do que os que não concluem o tecnólogo e, também, não têm o curso técnico" (GOMES; OLIVEIRA, 2005, p. 13).

Quanto à faixa salarial dos egressos que participaram da pesquisa, tornou-se evidente que essa ficou situada entre R$1.000,00 e R$ 4.000,00[9] e os que possuíam melhor remuneração eram os que tinham o curso técnico, representando 25,54% dos egressos com salários entre R$2.000,00 a R$4.000,00 e 1,69% com salários acima de R$4.000,00 na época da pesquisa.

Ao final da pesquisa, Gomes e Oliveira (2005) ressaltaram que o sucesso da inserção dos egressos dos CST do CEFET – Campus Rio de Janeiro no mercado de trabalho regional se devia, especificamente, ao fato de as cidades de "Macaé e Campos dos Goytacazes" terem, como suas representantes, a "Petrobras e diversas empreiteiras que mantêm relação com a cadeia produtiva do petróleo sediadas em Macaé" (GOMES; OLIVEIRA, 2005, p. 14).

Essa pesquisa permite afirmar que, quando uma instituição de ensino considera os critérios de implantação dos CST como os propostos por Bastos (1991, p. 16): "pesquisa de

[9]De acordo com a tabela dos valores nominais do salário mínimo, o salário que vigorava no país a partir de 01/05/2005, legalizado pela Lei nº 11.164/2005, era de R$300,00 (SALÁRIO mínimo, 2005).

mercado; implantação de cursos somente nas áreas profissionais de que o mercado necessita e solicita" etc., e os que são determinados pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 3/2002 — que, além de priorizarem as necessidades da sociedade em geral, incluindo o mercado e o próprio indivíduo, exigem "a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização" (BRASIL, 2002) —, os CST terão grandes possibilidades de sucesso e poderão promover o desenvolvimento socioeconômico e sustentável da região de sua implantação ou, até mesmo, da nação.

De forma mais recente, o estudo de Souza (2012), que envolveu egressos dos CST do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG)[10], da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), da Faculdade Estácio de Sá e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), na cidade de Belo Horizonte, também avaliou as razões que influenciaram na escolha de curso dessa categoria e como se deu a inserção desses sujeitos no mundo do trabalho.

Assim como no estudo de Andrade (2009), o trabalho de Souza (2012) também evidenciou que, nas quatro instituições investigadas, as explicações que mais se destacaram como justificativas para a escolha de um CST estavam relacionadas às perspectivas de inserção no mercado de trabalho.

Ainda conforme Souza (2012), são apresentadas opiniões dos egressos que afirmaram ter preferido cursos tecnológicos por objetivarem melhores possibilidades de emprego, por serem focados no mercado de trabalho e em conhecimentos aplicados na prática, por influência da empresa.

Quanto à situação de emprego da população estudada pela respectiva autora, observa-se, de forma geral, que os tecnólogos estavam trabalhando com registro ou com contrato de trabalho por tempo indeterminado, a maioria era de funcionários de empresas privadas atuando fora de sua área de formação e outra parte ocupava cargos relativos à área do curso ou áreas correspondentes.

No que se refere à valorização profissional após a conclusão do CST e quanto ao reconhecimento da formação de tecnólogo pelas fontes empregatícias, houve ponderações importantes por parte dos egressos da UEMG e da PUC-Minas.

[10] Consta em Souza (2012) que a oferta de CST, no CEFET–MG, foi extinta, no início do ano de 2006, por meio da expedição da Resolução nº 081/06 do Conselho de Ensino. Assim, da Rede Federal de Ensino em Minas Gerais, o CEFET–MG representa a única instituição tecnológica de ensino superior que não oferta cursos superiores de tecnologia optando, portanto, somente pela oferta de cursos superiores voltados para as licenciaturas e os bacharelados (SOUZA, 2012, p. 150).

A maioria dos ex-alunos da UEMG, por exemplo, afirmou que o curso havia influenciado, de forma positiva, sua trajetória profissional e pessoal. No entanto, eles revelaram que não receberam aumento de salário pelo fato de terem concluído o curso tecnológico, continuaram com um rendimento mensal entre 02 e 03 salários mínimos.

Os egressos da PUC-Minas se referiram à falta de conhecimento do mercado de trabalho acerca da formação dos tecnólogos: "Eu vejo muitas empresas que colocam um tecnólogo trabalhando como qualquer técnico" (fala do Egresso B), e também: "Fui percebendo que o mercado era bom, mas ninguém conhecia o tecnólogo. Disputei uma vaga com técnicos e fui contratado" (fala do Egresso C) e outra quanto à necessidade de associar ao CST novas qualificações para que os egressos atinjam seus objetivos na empresa onde trabalham (SOUZA, 2012, p.185).

É possível inferir, com as pesquisas de Junior e Pilatti (2007), Gonçalves (2007), Gomes e Oliveira (2005) e Souza (2012), que a maioria dos tecnólogos envolvidos em seus estudos possuía um emprego. Todavia, percebe-se que ainda existem muitos empregadores que desconhecem as competências e atribuições inerentes a esses profissionais e, assim, acabam por limitar sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, desvalorizar sua força de trabalho.

CAPÍTULO II – AS IDEOLOGIAS NEOLIBERAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

O presente capítulo traz o estudo sobre a constituição do neoliberalismo, sinalizando os efeitos deste sistema político para o campo educacional, dispondo a educação como peça chave para o desenvolvimento econômico. Observa-se a despolitização da educação em favor dos interesses ideológicos do mercado, tornando-se uma estratégia viável para que o neoliberalismo lhe imponha o sentido de mercadoria. No oportuno, aborda-se a organização do Estado dentro de uma perspectiva de política pública, a qual favoreceu o estabelecimento de um novo tipo de relacionamento entre as lideranças políticas e a sociedade de uma forma geral.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DO NEOLIBERALISMO

Compreender as bases históricas que colocam a educação a serviço do mundo de trabalho implica, também, em conhecer as diferentes formas de "Estado" que foram se configurando a partir de modificações nas relações sociais e de trabalho que caracterizavam a sociedade em determinados momentos históricos. Daí, a opção por estudar as diferentes formas de "Estado" e sua influência na organização política e econômica nas diferentes sociedades, até se fazer conhecer a constituição do neoliberalismo e sua ligação com o setor educacional.

Inicialmente, pretende-se analisar o Estado Moderno que emergiu após a crise estabelecida no modelo de sociedade feudal no século XIV. Esse Estado marcou, segundo Costa e Mello (1994), a transição de uma organização política medieval para uma organização política moderna, caracterizada pela centralização do poder político em favor dos interesses da classe dominante.

A forma primária do Estado Moderno, evidenciada em Ferreira (2000), foi o Absolutismo, por isso é também chamado de Estado Absolutista, em que a realeza torna-se responsável pela administração da economia mercantilista, da justiça e do poder militar. A base fundadora desse Estado é a teoria hobbesiana, defendida por Thomas Hobbes, que dita que "o Estado soberano significava a realização máxima de uma sociedade civilizada e racional" (FERREIRA, 2000, p. 134).

Houve a centralização política com o poder nas mãos da pessoa do rei, como pontuam Costa e Mello (1994) e Ferreira (2000), e tal ação ocorreu, principalmente, diante da

configuração de uma nova sociedade que já contava com uma estrutura política, militar e financeira. No entanto, a aliança da monarquia com a classe burguesa capitalista não se manteve. Diante das desavenças entre essas duas classes, surgiu o conceito de Estado Liberal, que emergiu no final do século XVIII.

A essência desse Estado está em distinguir as atitudes dos governados e dos governantes, contrapor-se à coletividade e pregar a liberdade individual, em que cada um fica responsável pelo desenvolvimento de suas aptidões. Surge uma sociedade regulamentada pelo mercado e que restringe "o acesso dos sujeitos aos meios de subsistência necessários para a produção e manutenção de sua vida: saúde, educação, segurança dentre outros" (LIMA, 2010, p. 16).

Os eixos de sustentação do Liberalismo apresentados por Brum (2012) são:

> a) o individualismo (confere primazia absoluta ao indivíduo, deixando o coletivo ou social relegado a um plano secundário); b) a liberdade de pensamento e de expressão; c) a livre iniciativa, desembaraçada dos empecilhos da ação do Estado; d) a propriedade privada dos meios de produção, e) a livre concorrência; f) um Estado reduzido (o "Estado mínimo"), apenas responsável pela manutenção da ordem interna e da segurança externa. (BRUM, 2012, p. 27).

Apoiado sobre esses eixos, o Liberalismo configurou-se como um "sistema político, econômico e social, na concepção política, ideológica, econômica e institucional do capitalismo" (BRUM, 2012, p.27), em que o Estado não intervinha nos aspectos econômicos e seria capaz de favorecer a liberal produção e circulação de mercadorias, de preservar a paz e proteger a propriedade.

As crises que assolaram o sistema capitalista abalaram as estruturas do Liberalismo, especificamente a terceira crise, chamada de a "Grande Depressão", associada à "quebra da Bolsa de Valores de Nova York" no ano de 1929, que, apesar de estar centralizada nos Estados Unidos da América do Norte, repercutiu na Europa e na América Latina. Assim, após a respectiva crise e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), surgiu um novo tipo de sistema econômico: o "neocapitalismo, capitalismo social ou capitalismo moderno ('Estado de Bem-Estar-Social')". (BRUM, 2012, p. 31.).

Dentro desse novo sistema, aparece um estado intervencionista a favor da coletividade e da justiça social, contrário aos rumos tomados pelo Liberalismo dentro do Capitalismo.

Fundado conforme os princípios keneysianos[11], integrou o modelo do “Welfare State”, “um conjunto de reformas sociais propositivas e positivas, ou seja, um Estado com amplos serviços sociais” (LIMA, 2010, p. 16).

Essa fase de grande ação intervencionista do Estado, com amplas funções socioeconômicas e mercadológicas, podia ser sentida em suas ações de gerenciamento do funcionamento de todo o sistema econômico, bem como em corrigir as possíveis falhas do mercado, mediar desavenças sociais, além de ofertar "bens e serviços básicos, assistenciais e ações distributivas" (BRUM, 2012, p. 29).

O Estado de Bem-Estar Social predominou nos Estados Unidos, Inglaterra, França e Alemanha no pós-Segunda Guerra Mundial, prevaleceu da década de 1930 até a década de 1970, quando, então, instalou-se uma crise nesse modelo de Estado e acarretou o que se chamou de "Crise Fiscal do Estado", provocada por motivos econômicos e sociais (LIMA, 2010, p. 17).

Ferreira (2000, p.148) aponta que as críticas a esse modelo de Estado foram difundidas, principalmente, em razão do "seu alto custo financeiro e de sua ingerência na economia". Essas partiram da classe burguesa, ao perceber que o modo de controle da economia dificultava as boas negociações, além de considerá-lo um modelo que não valia o quanto custava, pois, para que funcionasse, era necessário um quadro grande de funcionários para sua administração, gerando déficits orçamentários gigantescos.

A superação dessa crise se encontrava, segundo Lima (2010), na readequação das ações do estado, na reestruturação do mercado e na retomada da competição e do individualismo. De acordo com Brum (2012), as práticas liberais capitalistas foram novamente impulsionadas, por se contraporem ao intervencionismo estatal que, além de ser visto como excessivo e caro, era considerado ineficiente. Nesse contexto, surge uma nova proposta de reforma do Estado: representantes do governo americano e economistas se reuniram para reestruturar o Estado minimizando suas ações:

> Com o consenso de Washington, em 1989, uma espécie de agenda preparatória, por técnicos do governo norte-americano, economistas de organismos internacionais — Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) — e economistas latino-americanos, reunidos para reformar o Estado, tornando-o mais enxuto, mais limitado ao exercício da segurança interna, a ponto de o

[11]John Maynard Keynes, economista inglês, defendia o desenvolvimento da política de pleno emprego, uma economia planejada que almejasse uma maior estabilidade, a redistribuição de renda em favor dos trabalhadores e o incentivo à especulação financeira, reduzindo as taxas de juros, entre outras medidas (SOUZA, 2010, p. 59).

> chamarem Estado Mínimo, viu-se a exposição da retirada do Estado da economia. (FERREIRA, 2000, p. 151).

Assim, revitalizam-se novamente os ideais do capitalismo liberal dentro de um novo projeto denominado de Neoliberalismo.

Os ideários neoliberais tinham como defensor Friedrich Hayek e seus companheiros. Os formuladores do Neoliberalismo eram contra a intervenção do Estado na economia, ou seja, contra sua ação "Intervencionista e de Bem-Estar Social" (MIRANDA, 2010, p.58). Ao criticar o intervencionismo estatal, esses alegavam que o Estado atuava de forma autoritária e conservadora, o que constituía uma barreira para a conquista da liberdade individual, econômica e política.

Na contraposição ao Estado intervencionista, os defensores do Neoliberalismo tinham a pretensão de delegar ao Estado uma maior ocupação com as ações mercadológicas, a fim de garantir uma boa estrutura para o funcionamento do mercado. E, quanto aos deveres sociais, esse deveria preocupar-se somente com o que o mercado não fosse capaz de ofertar. Delineada essa situação, o Estado mantém duas posições:

> [...], o Estado de Direito salvaguarda a igualdade (formal) perante a lei, objetivando fornecer a estrutura necessária para a livre concorrência do mercado. Porém, este mesmo Estado de Direito, a fim de facilitar a concorrência, mantém certa política social-assistencial precária, promovida de forma descentralizada ora pelo mercado, ora por entidades assistenciais. (MIRANDA, 2010, p.59).

O Neoliberalismo[12] se configurou, conforme Brum (2012), em "um programa político-ideológico-econômico", com o propósito de superar a crise que se instalou no sistema capitalista no fim do século XX. Ao propor medidas para a reforma do Estado, esse sistema caracteriza a transição "de uma situação de mais Estado e menos mercado para a orientação de mais mercado e menos Estado" (BRUM, 2012, p.95).

Os países pioneiros na implantação da prática dos ideários neoliberais foram: o Reino Unido, sob o comando de Margaret Thatcher, em 1979, seguido pelos Estados Unidos da

[12]Ainda conforme Brum (2012, p.95), o neoliberalismo: "Prega a redução do tamanho do Estado e sua retirada da atividade econômica direta, através da desestatização/privatização, [...]. Apregoa as virtudes do livre mercado, através da desregulamentação da economia, da eliminação ou redução das tarifas alfandegárias e da retirada dos entraves burocráticos, para restabelecer o livre-comércio de bens e serviços entre países blocos econômicos. [...]. Reclama dos altos custos sociais e reivindica a sua redução, a fim de baixar custos e favorecer a competitividade das empresas num mercado cada vez mais aberto à concorrência. Prioriza o fortalecimento da economia, com base de sustentação de uma posterior e progressiva melhoria na distribuição de renda e das condições de vida da população. Preconiza criar a igualdade de oportunidades ─ educação, saúde, trabalho, transporte etc. ─ como pontos de partida, sendo que o processo e o ponto de chegada dependem do talento, do esforço e do mérito de cada um".

América do Norte, em 1980, com Ronald Reagan; depois foi a vez da Alemanha (BRUM, 2012). Na América Latina, as influências neoliberais difundiram-se no decorrer dos anos 80 e 90, a exemplo, o Chile, desde 1982, e o México a parir de 1989 (BUENO, 2003).

No Brasil, a década de 1980 marcou a transição do regime ditatorial para o regime democrático, porém, nessa mesma época, o país vivenciava um quadro de crise significativa que era possível perceber nos "altos índices inflacionários, elevada dívida externa, queda da produção industrial e degradação econômico-social". Essa crise se estendeu até a década de 1990, quando a situação tornou-se mais grave com a chegada de uma "crise fiscal" (BRITO; FRANÇA, 2010, p. 37).

Como já vinha acontecendo em outros países que haviam cedido à “onda” neoliberal, a crise brasileira foi logo relacionada ao modelo de atuação do Estado na economia. Diante desse contexto, a Reforma do Estado Brasileiro dentro dos princípios do Neoliberalismo foi se constituindo na possibilidade mais viável para inverter a crise em que o país estava mergulhado.

O Neoliberalismo se configurou como política econômica e social no Brasil no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), fortificou-se, em 1995, com a gestão de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 a 2002, quando se deu a "reforma do Estado nos âmbitos fiscal, administrativo e previdenciário" (SAMPAIO, 2010, p. 155). A partir de então, pautavam-se as ações governamentais na flexibilização da economia, na 'desregulação', na abertura comercial e na privatização.

Assim, as bases da reforma do Estado brasileiro seguiram o modelo de reestruturação econômica de princípios neoliberais, com destaque para as ações de privatizações como forma de minimizar as funções do Estado, melhorar sua economia e prepará-lo para competir com outros países.

Essa reforma traz consequências diretas para o rumo das políticas públicas empreendidas pelo governo brasileiro. Assim como se discutiu, de forma sucinta, as características assumidas pelo Estado ao longo da história mais recente, também é fundamental a discussão em relação às repercussões dessas transformações nas formas de agir específicas dos governos que são instituições das mais importantes dos Estados. Os governos são, por excelência, os produtores de políticas públicas, mas não os únicos.

A seguir, será apresentado um breve histórico sobre as políticas públicas destacando seu poder de democratização política através da inter-relação estabelecida entre governos, indivíduos e instituições sociais.

2.2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS

As bases teóricas deste tópico se fizeram através dos estudos de Souza (2006) e de Saravia e Ferrarezi (2006), que tratam especificamente das políticas públicas. Segundo Souza (2006), os debates em torno dessa questão foram reacendidos por influências de vários fatores, uma vez que os de maior representatividade relacionavam com a retenção de gastos dos governos de países em fase de desenvolvimento. Para Souza (2006, p. 20) as dificuldades de países da América Latina, em fase inicial do processo de democratização, de formular um plano de ação política capaz de "impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população", também favorecerem os debates em torno das políticas públicas.

Já Saravia e Ferrarezi (2006) apontam a dinamicidade das relações sociais representadas pelas interações de indivíduos, empresas, Estados e a evolução tecnológica, como responsáveis pelo direcionamento das atividades estatais para uma nova forma de organização dentro de uma perspectiva de política pública. Assim, os autores sinalizam que as mudanças econômicas e institucionais, que foram se intensificando no pós Segunda Guerra Mundial, as competições das economias mundiais e a globalização impulsionaram, tanto no âmbito privado como no estatal, um novo modelo de gestão. Havia a necessidade do surgimento de técnicas administrativas mais eficazes para acompanhar a diversidade de problemas econômicos e sociais que iam surgindo dentro de um contexto de rápida mutação.

Nesse contexto, entre os anos 50 e 60, as empresas privadas aderiram ao planejamento organizacional como forma administrativa, através do qual os objetivos e metas a serem alcançados eram organizados de forma rígida e intencional. Do lado estatal, surgiu o "planejamento governamental". Os países começaram a se organizar institucionalizando "órgãos — comissões, ministérios, corporações — destinados a elaborar planos ambiciosos de desenvolvimento" (SARAVIA; FERRAREZI, 2006, p.25).

Entretanto, a velocidade de transformação do "cenário internacional" (idem), bem como o surgimento de problemas complexos, condicionados pelo aparecimento constante de novas variáveis, tornaram ineficientes os modelos de planejamento das empresas privadas e das estatais. Esse contexto dinâmico passou a exigir estratégias de ação e não objetivos preestabelecidos; sinalizando a necessidade de um sistema de planejamento que considere as influencias de fatores externos à organização. De forma imediata, as empresas aderiram ao planejamento estratégico como forma de assegurar seu desenvolvimento econômico e de construir estratégias alternativas de sobrevivência dentro de um contexto imprevisível que

requer respostas rápidas. Ao contrário, as estatais responderam de forma tardia a essa nova condição.

Percebe-se ainda em Saravia e Ferrarezi, que, no decorrer da década de 1980, que o aparelho governamental despertou para a necessidade de propor atividades mais ágeis para as circunstâncias do momento. As ações, antes baseadas nos critérios de planejamento, passaram a incorporar a ideia de política pública.

> Sem descartar os aspectos positivos do planejamento, a dinâmica estatal enriqueceu-se com alguns conceitos derivados das transformações operadas no campo da tecnologia, da economia e da administração. A democratização do sistema político viu-se facilitada pela tecnologia: a descentralização e a participação ficaram mais fáceis do ponto de vista operacional e as mudanças sociais tornaram-se possíveis e desejáveis. [...] E, aos poucos, as circunstancias foram mostrando a conveniência de analisar o funcionamento do Estado por meio de seus fluxos, da sua dinâmica, e modificar, assim, a perspectiva — até então privilegiada ou única — de exame de normas e estruturas. (SARAVIA; FERRAREZI, 2006, p.26).

Nos EUA, especificamente, o tema políticas públicas se estabeleceu como uma área do conhecimento, a partir daí Souza (2006) específica que houve uma quebra da tradicional linha de estudos e pesquisas envolvendo essa área, que aconteciam na Europa. Os estudos que eram direcionados ao Estado e a suas respectivas instituições, então, nos EUA, concentravam-se na ação/produção dos governos.

Percebe-se, em Souza, que existem várias definições para o termo políticas públicas, todavia, a maioria delas relacionam tal política a uma área do estudo destinada a investigar os governos, suas decisões, suas ações e seus possíveis efeitos para os indivíduos. Assim, a autora sintetiza a política pública como:

> [...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e /ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p.26).

Por mais simples e diferentes que sejam os significados atribuídos ao termo aqui enfatizado, esses conseguem abranger uma gama de fatores capazes de influenciar nas decisões governamentais como, por exemplo, os indivíduos e as instituições sociais ambos com seus interesses específicos. Dessa forma é que se percebe a repercussão das políticas

públicas nos campos econômicos e sociais, e a necessidade das teorias desenvolvidas em torno do tema de considerar "as interrelações entre Estado, política, economia e sociedade" (SOUZA, 2006, p. 25). Como referido acima, a autora sinaliza o caráter holístico que envolve as discussões sobre política pública, fato este que confere ao tema a possibilidade de se tornar objeto de estudo de outras áreas do conhecimento e de comportar visões diferenciadas.

No que diz respeito às relações estabelecidas entre as políticas públicas, as lideranças políticas, a sociedade e outros fatores externos que influenciam nas ações do governo contribuíram, conforme Saravia e Ferrarezi (2006), para a democratização do sistema político. A partir desse processo democrático, o estudo do universo estatal não se deteve apenas ao cumprimento de regras jurídicas, as quais se tornaram "abstratas e impessoais", mas se estendeu, de forma complementar, suas observâncias ao respeito dos direitos dos outros, como "fundamento básico da convivência social". Assim, a política pública incorpora "adequadamente a dimensão jurídica e esta se auxilia dos insumos, que as análises de política pública lhe provêm" (SARAVIA; FERRAREZI, 2006, p.27).

Ressalta-se ainda, com base em Souza, que as ações governamentais direcionadas para o estabelecimento e execução de programas políticos públicos refletem uma "autonomia relativa do Estado". Este, entretanto, não pode ser pluralista atendendo somente as exigências de grupos sociais, nem adotar uma postura elitista defendendo as propostas de ação decididas de forma exclusiva pelos representantes do poder. Tão pouco poderá favorecer o estruturalismo e o funcionalismo do Estado direcionando suas ações políticas de forma a trazer benefícios para grupos sociais específicos.

A autora, no entanto, adverte, mesmo que o processo de constituição das políticas públicas receba influencias de segmentos não governamentais, não está comprovado empiricamente a redução das capacidades dos governantes de articular as políticas públicas de intervir na formulação das mesmas e de colocá-las em prática. Portanto, depois de delineadas, essas políticas se transformam em planos ou em projetos que, ao serem postos em prática, são submentidos a acompanhamentos e avaliações (SOUZA, 2006).

Os propósitos das políticas públicas, para Saravia e Ferrarezi (2006, p. 29), direcionam-se para a "consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas". No seu aspecto operacional, tais políticas se configuram em "ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou [a] modificar a realidade de um ou vários setores da vida social", por meio da preparação das decisões políticas que passam por várias fases.

Os autores especificam sete etapas distintas que constituem o processo de política pública: a agenda, a elaboração, a formulação, a implementação, a execução, o acompanhamento e a avaliação. Esses podem ser compreendidos desta forma:

> O primeiro momento é o da **agenda** ou da inclusão de determinado pleito ou necessidade social na agenda, na lista de prioridades, do poder público. [...]. O segundo momento é a **elaboração**, que consiste na identificação e delimitação de um problema atual ou potencial da comunidade, a determinação das possíveis alternativas para a sua solução ou satisfação, a avaliação dos custos e efeitos de cada uma delas e o estabelecimento de prioridades. [...]. A **formulação**, que inclui a seleção e especificação da alternativa considerada mais conveniente, seguida de declaração que explicita a decisão adotada, definindo seus objetivos e seu marco jurídico, administrativo e financeiro. [...]. A **implementação**, constituída pelo planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar uma política. [...]. A **execução**, que é o conjunto de ações destinado a atingir os objetivos estabelecidos pela política. [...]. O **acompanhamento**, que é o processo sistemático de supervisão da execução de uma atividade [...], que tem como objetivo fornecer a informação necessária para introduzir eventuais correções a fim de assegurar a consecução dos objetivos estabelecidos. [...]. A **avaliação**, que consiste na mensuração e análise, a posteriori, dos efeitos produzidos na sociedade pelas políticas públicas. (SARAVIA; FERRAREZI, 2006, p.33-34).

Percebe-se, nos estudos de Souza (2006) e de Saravia e Ferrarezi (2006), que as políticas públicas sofrem influências de instituições representadas, por exemplo, pelos sindicatos, partidos políticos, empresas, entre outros órgãos representantes da sociedade civil. Essas têm a capacidade de configurar as políticas públicas condicionando suas decisões, pois são através desses meios que as organizações, de caráter formal, mobilizam recursos para alcançar seus objetivos.

Pressupõe-se, conforme Souza (2006, p. 38), que as instituições facilitam o curso de determinada políticas por orientar o comportamento/a ação dos que possuem a capacidade de tomar as decisões. Entretanto, a autora adverte que, embora não se possa negar a "existência do cálculo racional e auto-interessado dos decisores", a ação em si, dependerá da avaliação de suas consequências e de seus prováveis resultados.

As instituições contribuíram para que a luta por recursos para determinados grupos sociais e pelo poder constitua-se na essência da formulação de políticas públicas. Através de suas representações, possibilitam que grupos de diferentes interesses representados por fóruns, conselhos comunitários e orçamentos participativos integrem o processo de

formulação e implementação das políticas públicas, de forma especial, às que se destinam a questões sociais, conferindo a essas um caráter participativo.

Concluí-se, com base nos autores estudados, que é por meio das políticas públicas que os atuais governantes orientam o fluxo de suas decisões diante dos problemas que vão surgindo. Em meio às interferências de diferentes instâncias que participam desse processo, o que se espera é que as ações governamentais, dentro de suas possibilidades, possam modificar uma determinada realidade procurando de preferência propor ações que produzam bens coletivos.

A seguir, o próximo tópico aborda as políticas públicas educacionais, considerando alguns fatores que podem exercer influências significativas nas ações governamentais, a exemplo, a sociedade civil representada pelos movimentos sociais e os organismos internacionais.

2.3 A INTERVENÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Como discutido anteriormente as políticas públicas traduzem as ações governamentais a um determinado fim. Portanto, a partir dessa consideração, é possível afirmar que as políticas públicas educacionais representam as ações do governo voltadas especificamente para a área educacional e se caracterizam como em qualquer outro tipo de política, em um processo bastante complexo, diante de seus fatores influentes.

Ao examinar a relação estabelecida entre o Estado, a globalização e a educação, Dale (2010) percebe que essa acontece de cima para baixo, afetando os sistemas de ensino de forma bastante direcionada. O autor adverte que os próprios Estados se tornaram apotencializadores, conscientes, de diversos agentes de globalização ao firmarem acordos que fortalecem a interferência destes na educação.

A educação para Dale (2010) reproduz os efeitos da relação estabelecida entre o capitalismo e a modernidade. O autor ressalta que a modernidade baseada entre os pilares da regulação, considerado principal agente da governança que envolve em sua constituição "o Estado, o mercado e a comunidade" (DALE, 2010, p. 1103), e da emancipação, já não representa, no contexto neoliberal global, a melhores aspirações que envolvem o capitalismo. Em termos da relação estabelecida entre capitalismo, o Estado e as políticas educacionais, foi surgindo o espaço para o estabelecimento de uma nova forma de se fazer política, através das ações do Estado em conformidade com a globalização neoliberal.

As mudanças ocorridas na educação, como as de escalas de identificação e resolução de problemas, no contexto da emancipação e da regulação, são reconhecidas como formas de "gestão reconstituinte dos déficits da modernidade" (DALE, 2010, p.1104). Isso implica dizer que as ações do Estado para a educação, antes de serem envolvidas pela forma política neoliberal, priorizavam a legitimação e a coesão societal. Havia dentro do sistema de ensino um processo de triagem e seleção, o qual funcionava como uma forma legítima de convencer o cidadão de classes sociais menos favorecidas que, sua condição se estabelecia por "sua própria inadequação, revelada pelo seu desempenho escolar, não à injustiça inerente ao capitalismo enquanto sistema" (Idem, p.1105). Com o estabelecimento do neoloberalismo essa situação deixou de existir, a educação nessa nova conjuntura aderiu aos critérios da competitividade, como sua principal característica.

Transformado pela política neoliberalista chamada de Nova Gestão Pública que tinha com característica principal "não funcionar contra o Estado, mas através dele" (Idem, p.1104), o Estado deixou de ser evidenciado como o principal ator da área do ensino. A governança educacional deixou de ser uma "reserva exclusiva de Estados-nações individuais" (Idem, p.1111) para adquirir uma "natureza multiescalar" (Idem, Ibidem), podendo ser realizada por diferentes agentes como o próprio Estado, o mercado, as comunidades e com maior destaque os organismos internacionais.

> Assim, podemos esperar que as atividades de sistemas educacionais que estão relacionadas aos elementos predominantemente "nacionais" de integração do capitalismo, tal como coesão (ordem social + identidade nacional) e legitimação societais, que incluem uma parte maior das políticas e dos processos que têm tradicionalmente preocupado os sistemas educacionais, continuem sendo exercidas em nível nacional, embora num contexto alterado pelo poder de "modelagem" das organizações internacionais. (DALE, 2010, p.1112).

É necessário pensar como uma determinada política na área educacional sofrem influencias de movimentos sociais e de organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), e até mesmo de sistemas de avaliações, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), vinculado à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Não é por mera coincidência que a literatura específica considera o PISA como instrumento de regulação.

> Lançado em finais dos anos de 1990, o *Programme for International Student Assessment* (PISA) é um dispositivo de avaliação comparada internacional das performances dos escolares que se vem afirmando, ao longo da presente

> década, como um dos principais meios de ação da OCDE no campo educativo. A agência apresenta-o como um estudo que pretende responder às exigências dos países membros, no sentido de, com regularidade, disporem de dados fiáveis sobre os conhecimentos e as competências dos seus alunos e, consequentemente, sobre o desempenho dos seus sistemas de ensino. (CARVALHO, 2009, p.1010).

O Novo Plano Nacional da Educação Brasileira vem atestar a crescente influência do PISA. No dia 25 de junho de 2014, foi sancionado pela Presidente da República, Dilma Rousseff, o novo Plano Nacional de Educação (PNE) — que terá vigência por dez anos. O Projeto de Lei do PNE fora enviado pelo executivo e tramitava no legislativo brasileiro desde 2010. Esse documento é composto por vinte metas e suas respectivas estratégias de concretização. Como uma das prioridades, traz o investimento na melhoria salarial dos professores da educação básica, como também a intenção de investir, até o final do decênio de vigência do PNE, 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação. Outra questão fundamental é a intenção de destinar parcela significativa dos *royalties* de exploração do petróleo e gás natural do pré-sal no desenvolvimento da educação brasileira. Questão não menos importante abordada pelas metas do novo PNE é a intenção de tornar de tempo integral pelo menos 50% das escolas públicas brasileiras e desenvolver estratégias para que um mesmo professor possa cumprir tempo integral na mesma escola em que atua, sem necessidade de se deslocar para outra escola em que tenha de lecionar para complementar sua renda, fortalecendo uma identidade desse professor com uma única escola. No que diz respeito à discussão aqui em curso, chama a atenção o fato de que aparece, pela primeira vez, em um PNE brasileiro, a intenção de usar os relatórios do PISA como orientadores de políticas públicas educacionais, no sentido de melhorar o rendimento dos estudantes brasileiros na avaliação coordenada pela OCDE. Particularmente, em sua meta 7, estratégia 7.11, o documento pontua: "[...] melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido." (BRASIL, 2014, p.31).

O PISA é um típico exemplo de como é cada vez maior a influência de organismos internacionais na formulação e implementação de políticas públicas locais. Importa refletir como a sociedade civil, através de ONGs, mídia, movimentos sociais, autarquias, como os conselhos profissionais de classe (uma vez criados e institucionalizados), exercem peso significativo no desenvolvimento de legislações e de políticas que contemplem o interesse do grupo que representam.

É interessante observar que nem sempre a sociedade civil exerceu o poder que hoje tem em relação às decisões governamentais, consequentemente, o poder de decisão sobre as políticas públicas. Somente a partir da constituição do Estado Moderno, a sociedade civil se destacou.

Encontra-se em Souza (2013) que o Estado, alvo de críticas do Manifesto do Partido Comunista (1848), foi interpretado por Marx e Engels como uma "Máquina" que se constituiu em uma espécie de comitê para administrar os interesses da burguesia. A classe operária que trabalhava em condições precárias e com péssima remuneração, confrontava diretamente com a "Máquina" a fim de apoderar-se das forças produtivas e sociais. O Estado considerado sociedade política, representado pela burguesia, utilizava-se da força militar e policial para reprimir as manifestações contrárias as suas ideologias.

Esse cenário social, substituído por outro que surgira após meados do século XIX, sinaliza o surgimento do Estado Moderno. Souza (2013) interpretando Gramsci especifica que esse Estado direcionava suas ações políticas sem se basear especificamente na coerção, mas, ao lado desta, abria "canais de participação dos governados na sociedade civil para que os grupos sociais subalternos apresentassem suas reivindicações" (idem, p. 3). Por um lado, essa atitude do Estado funcionava como uma nova estratégia para a burguesia garantir o comando político sobre a classe subalterna. Por outro, esse momento permitiu grandes conquistas sociais, a exemplo, as jornadas de trabalho tornaram-se menos excessivas e os filhos dos operários tiveram acesso ao ensino público, pela aprovação de leis que asseguravam a oferta de um ensino público gratuito e obrigatório.

Nesse contexto histórico, esclarece Dore (2000, p.93), a sociedade civil através da forma mais organizada com que a classe subalterna apresentava suas reivindicações, obtém relevância, conseguindo ganhar forças antes pertencentes somente "à sociedade política". Ocorre a transição da sociedade civil do plano econômico para o plano político, o que impossibilitou os governantes de exercerem o poder sem o consentimento dos governados. Tornou-se mais efetiva a participação da classe subalterna nos partidos políticos e nos sindicatos. Observa-se certo consentimento da burguesia ao acolher as reivindicações e contestações dos subalternos, manifestadas em planos econômicos representados pelos sindicatos e pelos planos políticos na figura dos partidos.

Ao estudar Gramsci, Dore (2000) especifica que a sociedade civil se apresenta de forma contraditória. Ora se constitui no local onde são organizados os interesses contrários aos das intenções do governo, como forma dos dirigidos imporem resistência às represálias dos dirigentes. Ora abre espaço para que, também, os dirigentes possam tentar superar as

imposições dos governados convencendo-os ao seu favor. Sinteticamente, os governantes, membros do grupo social dominante "procuram, no âmbito da sociedade civil, educar o consentimento dos governados ao governo do grupo social que representam" (DORE, 2000, p. 97).

Ainda encontra-se em Dore que, para conceituar o Estado moderno e destacar a "sociedade civil como instância estatal", Gramsci leva em consideração a dubiedade da "arte de governar" quando o mesmo, filosoficamente diferencia ‘o ferino’, expressão da sociedade política, do ‘humano’, expressão da sociedade civil — e uma identidade no ato histórico". (DORE, 2002, p. 98). Nesses termos, o Estado não se resume ao sistema ditatorial, na sociedade política, mas representa "uma espécie de Centauro: tem também o seu lado ‘humano’, a instância da hegemonia, que é a sociedade civil" (idem, p. 99). Por isso, Gramsci conceitua o Estado através da fórmula: "Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção" (GRAMSCI, 1976 apud DORE, 2000, p. 99).

Assim, concluí a autora:

> O esforço de Gramsci consiste, pois, em mostrar que o Estado moderno se amplia quando se organiza uma esfera nova do exercício do poder, a sociedade civil, cuja especificidade está calcada na "religião" e não nas "armas", no consenso e não na força, na hegemonia e não na ditadura... Contudo, o autor deixa muito claro que o surgimento dessa nova esfera não suprime a instância repressiva, coercitiva da vida estatal, a sociedade política. (DORE, 2000, p.104).

De acordo com Souza (2013), em Gramsci, a hegemonia era exercida nas sociedades burguesas democráticas, sob o regime parlamentar, através da combinação equilibrada entre a força e o consenso, sem que a primeira sobreponha demasiadamente à segunda. Por consequência, percebe-se que a sociedade civil como se apresenta nas sociedades capitalistas modernas é uma invenção relativamente recente, mas que marca definitivamente a forma de ser dos Estados Modernos. A ocupação da sociedade civil é fundamental para que os direitos de um grupo social ou classe profissional possam ser atendidos e institucionalizados.

Retomando a importância de organismos internacionais, na definião das políticas educacionais, exemplificam-se as políticas elaboradas pelo Banco Mundial (BM), as quais têm direcionado algumas ações dentro do sistema de ensino brasileiro. A análise de estudos aponta que tanto as ações do BM quanto as propostas neoliberais para a educação são similares, quando almejam transformar o sistema de ensino em um mercado educacional,

favorecendo a mercantilização do ensino e do conhecimento, dentro de uma proposta de minimizar a ação do Estado.

O BM, formado na Conferência de Bretoon Woods, em 1994, também é conhecido como Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Sua função primordial era a de proporcionar uma reorganização econômica dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, tornou-se, assim, o principal credor das empresas desses países, financiando projetos para o setor industrial.

No entanto, após a constituição do bloco do "Terceiro Mundo", o BM estendeu sua política de créditos, que passou a envolver os países europeus e os países da periferia do capitalismo, direcionando suas políticas econômicas (GREGÓRIO, 2012).

> É neste contexto que surge a interferência desses organismos nas políticas econômicas e sociais de países como o Brasil, forçando a queda nos investimentos diretos, o aumento do superávit primário e o controle das taxas de inflação, a fim de garantir o mínimo de recursos para que estes honrem seus compromissos com tais organismos, ou seja, paguem os juros absurdos cobrados por estas instituições, em particular o BM e o FMI. (GREGÓRIO, 2012, p.3).

Os primeiros investimentos dessa agência de regulação nesses países, ainda conforme Gregório (2012), tinham o objetivo de erradicar a pobreza por meio do desenvolvimento econômico. Todavia, com o aprofundamento das desigualdades sociais, as estratégias de ação do BM são direcionadas para as áreas sociais, envolvendo a saúde e a educação. Assim, surgem as políticas educacionais propostas pelo BM que, no Brasil, tiveram maior destaque na década de 1990. Os propósitos mais significantes para a educação, incluindo o ensino fundamental e superior, estão representados em documentos elaborados pelo BM nos anos de 1994, 1996 e, mais recentemente, no ano de 2003, os quais serão brevemente apresentados, com base nos estudos de Gregório (2012) e Lima (2011).

Com o documento lançado em 1994, "Las lecciones derivadas de la experiência", o BM, segundo Lima (2011), apresenta uma espécie de cartilha com instruções de estratégias de ação a serem implantadas no sistema de ensino superior na América Latina, Ásia e Caribe. Conforme mostra a autora, tais estratégias favoreciam, por exemplo, a proliferação de instituições de ensino superior, o fim do auxílio à alimentação e moradia aos estudantes, o incentivo às iniciativas privadas na educação.

> A primeira previa a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos, [...], incluindo os cursos politécnicos, os cursos de curta duração, os

> ciclos e o ensino a distância. A diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas apresentou-se como a segunda estratégia. Para tanto, o BM defendeu a necessidade de cobrança de matrículas e mensalidades para os estudantes; o corte de verbas públicas para atividades consideradas "não relacionadas com a educação" (alojamento/moradia estudantil e alimentação/bandejão); assim como a utilização de verbas privadas advindas de adoções de empresas e das associações dos ex-alunos, dos cursos de curta duração, dos cursos pagos e da venda de "serviços educacionais", como consultorias e pesquisas. A terceira estratégia definiu as funções do Estado no sentido de construir um novo arcabouço político e jurídico que viabilizasse a implantação das diretrizes privatizantes da educação. Por fim, a quarta estratégia, implantação de uma política de "qualificação" do ensino superior, era concebida a partir do eficiente atendimento aos setores privados. (LIMA, 2011, p.87).

Em "Prioridades e Estratégias para a Educação", documento lançado em 1996, as propostas se direcionam ao ensino fundamental, com incentivos para que os investimentos fossem realizados nesse nível, considerado pelo BM como o menos dispendioso e capaz de oferecer ao indivíduo um mínimo de educação necessária para que o mesmo desempenhe suas funções no local de trabalho e aumente sua produtividade, além de ser o nível de ensino básico para prosseguimento de estudos e capacitações futuras. Gregório (2012) apresenta as razões que explicam a preocupação desse organismo internacional com o ensino fundamental em países periféricos:

> A primeira refere-se ao alívio das tensões sociais causadas pelo endividamento desses "países pobres" atingindo a massa dos trabalhadores; a segunda diz respeito à articulação das políticas de "alívio da pobreza" com a diminuição dos gastos com a educação superior, [...]; e por fim a terceira razão é diretamente ligada à abertura de novas oportunidades referentes à educação superior. (GREGÓRIO, 2012, p. 4).

Ainda conforme Gregório (2012), ao concentrar sua atenção no ensino fundamental, o documento de 1996 estabelece condições para financiar projetos voltados para a educação superior. Afirma que isso só seria possível se esses projetos apresentassem os propósitos de melhorar a eficiência desse nível de ensino e o tornasse menos oneroso, já sugerindo a participação do capital privado na educação superior.

No documento de 1999, "Estratégias para o Setor Educacional", observa-se que a ideia central dessa política era fazer com que os governantes seguissem a lógica do discurso do momento, "sociedade do conhecimento", em que o BM enfatiza a "educação como fator primordial para o desenvolvimento e a competitividade das nações no mundo globalizado". Só que houve uma mudança no discurso e o BM passou a reconhecer a importância do ensino superior, protagonista da vez, enquanto estratégia mais importante para a educação conseguir

desempenhar seu papel, pois "torna-se importante instrumento de coesão social" (GREGÓRIO, 2012, p. 10).

A partir de então, incentivou-se os investimentos na expansão da educação superior, presenciava-se uma transferência de recursos entre setor público e o privado por meio dos "créditos educativos (*vouchers*), baseando sua argumentação principalmente no direito de 'escolha dos indivíduos' e em 'preços mais acessíveis'" (GREGÓRIO, 2012). Conclui-se, por detrás do incentivo à diversificação do ensino superior, estava embutida a ideia da mercantilização desse nível de ensino, diante da abertura de investimentos de grupos privados.

A mercantilização da educação superior se deu pela articulação do BM com a OMC, considerando três aspectos:

> O primeiro diz respeito à "globalização" crescente dos sistemas educacionais na América Latina; sendo cada vez mais significativo, na região os incentivos para que as universidades públicas e privadas associem a universidades/instituições dos países centrais. [...]. Estas parcerias viabilizam a venda de modelos pedagógicos, a comercialização de programas de ensino e de livros didáticos, especialmente para formação e treinamento de professores em serviço [...]. O segundo refere-se à construção das universidades corporativas implementadas pelas empresas para formação e (re)qualificação dos trabalhadores em seus locais de trabalho e com um conhecimento dirigido para os seus interesses imediatos. O terceiro se expressa no incentivo ao investimento no ensino a distância, impulsionado pelas inovações tecnológicas, através da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais, parcerias de universidades estadunidenses e europeias. (LIMA, 2011, p.88-89).

Desde que o ensino começou a ser enfatizado com o principal fator de desenvolvimento econômico e foi reforçada "a concepção de educação como instrumento de preparação da força de trabalho para o mercado" (LIMA, 2011, p. 88), a educação, sobretudo a de nível superior, tratada pelo BM como "educação terciária", começou a ser estruturada dentro dos moldes de educação propagados por tal organismo internacional.

Embora as influências do BM e das políticas neoliberais tenham se destacado mais, no Brasil, na década de 1990, será possível perceber, no decorrer deste estudo, que ainda hoje, de forma mais sutil, encontra-se documentos relacionados à educação superior (decretos, leis, projetos de lei e medidas provisórias) repletos da herança de tais organismos de regulação. O Quadro 2 sintetiza a reformulação do ensino superior no Brasil, a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Quadro 2: Reformulação do ensino superior no Brasil no século XXI

Medidas	Regulamentação
Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes).	Lei nº 10.861/2004
Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.	Decreto nº 5.205/2004
Dispõe sobre o incentivo e à inovação tecnológica no ambiente produtivo	Lei nº 10.973/2004
O Sistema Especial de Reserva de Vagas para egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior.	Projeto de Lei nº 3.627/2004
Algumas leis e decretos envolvidos na reformulação do ensino profissional e tecnológico	
Normas gerais para a licitação e contratação de Parceria Público-Privada (PPP), na administração pública.	Lei nº 11.079/2004
O Programa Universidade para Todos (ProUni), que regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior	Lei nº 11.096/2005
Reforma da Educação Superior.	Projeto de Lei nº 7.200/2006
A política de educação superior a distância.	Decretos nº 5.800/2006 e nº 5.622/2005
O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Banco de Professor-Equivalente.	Decreto nº 6.096/2007
Criação do pacote da autonomia o qual possibilitou entre outras coisas: a ampliação das ações de carater privado nas instituições de ensino federais, a criação do processo de remanejamento de vagas entre os institutos federais e, a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).	Lançado em 2010, composto pela Medida Provisória nº 495/2010 e pelos Decretos nº 7.232/2010, nº 7.233/2010 e nº 7.234/2010

Fonte: Baseado em LIMA, 2011, p.89-90.

O conjunto de medidas instituídas para a educação superior, conforme o Quadro 2, revela a absorção de termos econômicos para as políticas públicas de ensino percebidas nas propostas de controle da qualidade do ensino por meio das avaliações, da mercantilização da educação e de seu empresariamento, da expansão das instituições de ensino superior, bem como da oferta de cursos e do incentivo às vias de financiamento desse nível de ensino.

As atuais ações políticas do sistema de ensino brasileiro ainda seguem as propostas dos organismos internacionais, como as do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional para a educação, da mesma forma como ainda são sustentadas as essências do neoliberalismo que colocam a educação dentro da lógica mercadológica e do capital, revelando sua submissão aos interesses das empresas e das indústrias.

O tópico a seguir trata de forma mais específica das influencias das ideologias neoliberais na educação transformando-a em um tipo de mercadoria, impossibilitando a prática de um ensino voltado às questões sociais, políticas e de cidadania.

2.4 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

A política neoliberal, proveniente do Neoliberalismo implantado em nosso país a partir da década de 1990, provocou mudanças significativas no campo da economia, com o intuito de reestruturar a produtividade e a lógica do mercado. É nesse contexto que as influências neoliberais atingiram o campo educacional, quando a educação, aos olhos dos neoliberalistas, tornou-se o fator crucial para o desenvolvimento econômico, por proporcionar a oferta de recursos humanos qualificados por meio de uma boa formação profissional.

Estrategicamente, o neoliberalismo associado à globalização transferiu a educação da esfera pública para o âmbito do mercado de trabalho. Observa-se “uma transferência de termos empresariais como qualidade total, eficácia e eficiência para o campo educacional” (SOUZA, 2010, p. 66) e uma exigência de melhor qualidade dos serviços educacionais.

A submissão da educação aos ideais empresariais e industriais, para Silva (1996), constitui-se na forma de o sistema de ensino atender aos propósitos básicos do projeto neoliberal. Assim, na visão dessa autora, a educação se transformou na peça-chave para a disseminação da doutrina neoliberal, que se resume ao preparo dos estudantes para o trabalho e para a admissão dos princípios liberais.

> De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma estreita preparação para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (SILVA, 1996, p. 12).

Nessa perspectiva, Sampaio (2010, p. 157) discorre sobre a transformação das instituições de ensino em empresas fornecedoras de serviços educacionais, nas quais "seus educandos são clientes e as políticas educacionais são controladas e formuladas por interesses corporativos mais amplos". A educação rende-se ao Estado mercadológico, pois suas estratégias de ação são subordinadas às regras e conteúdos impostos pelo setor econômico que

mantém o interesse de oferecer uma estrutura para o desenvolvimento da produtividade e do capital.

As empresas capitalistas, nas palavras de Bueno (2003), passaram a representar o "modelo de qualidade para a escola" abrangendo desde os setores administrativos até os da área pedagógica. Em consequência, o sistema educacional absorveu para si termos empresariais como o de qualidade total[13]. Segundo o mesmo autor, é dentro dessa filosofia que a escola direciona sua atenção para o atendimento das demandas do aluno, "entendido como cliente", que, por sua vez, estão ligadas às demandas do mundo do trabalho.

Nesse contexto, Bueno (2003) ainda aponta dois papéis atribuídos às empresas capitalistas que, ao mesmo tempo em que servem de modelo de qualidade para a escola, também atuam como clientes da instituição de ensino e como consumidoras de serviços educacionais, exigindo, como retorno, a formação de profissionais qualificados e aptos para atuarem no mundo do trabalho.

A Gestão de Qualidade Total, afirma Silva (1996, p. 20), representa as estratégias neoliberais que procuram redefinir a estrutura mais íntima da educação, "as escolas e as salas de aula", tentando impor-lhes uma organização similar à dos processos produtivos. Assim, conforme Bueno (2003), na tentativa de ofertar um ensino de qualidade, os professores preparam suas práticas educativas de acordo com as regras empresariais, contribuindo para a conversão da educação de qualidade total em "doutrinação inteiramente integrada aos princípios neoliberais" (BUENO, 2003, p. 159).

Em suma, a educação tem a obrigação de oferecer um serviço educacional com melhor qualidade, representado no profissional capacitado para o mercado, ao custo de ser desqualificada em suas atribuições e "acusada não somente de incompetência quanto a suas funções supostamente primordiais, como também por reproduzir problemas sociais" (BUENO, 2003, p. 159).

O elo da educação com o mundo empresarial acabou por redefinir as funções dos serviços educacionais e, dentro dessa lógica, vale atentar para as palavras de Suárez (2010, p. 246):

> A contraface criativa deste movimento é a afirmação da *educação como uma mercadoria a mais* (ou melhor, a busca sistemática da expansão, de um

13 Ao ser condizente com a oferta de educação de qualidade dentro dos termos neoliberais, os objetivos da educação passam a ser trabalhados de forma coerente com "os interesses ou necessidades do cliente" pressupondo um relacionamento harmônico e estável das instituições de ensino com a sociedade. Dentro da lógica de adequar-se às necessidades do mercado e as de seu público, a escola mostra sua total submissão às regras mercadológicas quando deixa de questionar se as práticas de ensino voltadas para o atendimento do mercado e do cliente são legítimas ou não (BUENO, 2003, p.144).

> campo específico do social às das relações mercantis próprias do capitalismo). A proposta apresenta os serviços educacionais, já livres de todo conteúdo e julgamento políticos, como bens que se compram, se vendem, se possuem, se consomem no contexto de um mercado educacional. Desde que não seja regulado externamente e fique entregue à sua própria legalidade, esse mercado garantiria uma vasta e hierarquizada oferta de qualidade variada e a liberdade de escolha de seus "usuários" ou "consumidores". (SUÁREZ, 2010, p. 246).

Quanto ao discurso da liberdade de escolha e participação dos consumidores dos serviços educacionais, Silva (1996) afirma que esse é falso ou ilusório e está embutido nos propósitos da gestão de qualidade total, que propaga uma falsa ideia de democracia. Visto que "a verdade é que a estratégia de qualidade total enquadra o processo escolar educacional numa estrutura de pensamento e concepção que impede que se pense a educação de outra forma." (SILVA, 1996, p.21).

> Os "clientes" estão livres para determinar o que querem, mas aquilo que querem já está determinado antecipadamente quando todo o quadro mental e conceitual está previamente definido em termos empresariais e industriais. Sob a aparência de escolha e participação, a Gestão de Qualidade Total impõe uma visão de educação e gerência educacional que fecha a possibilidade de se pensar de outra forma. A verdadeira escolha consistiria em poder rejeitar a própria ideia de qualidade total, o que equivaleria a rejeitar toda a noção neoliberal de educação (SILVA, 1996, p. 21).

Autores como Silva (1996), Bueno (2003) e Sampaio (2010) enxergam a educação no contexto neoliberal como agente potencializador do esvaziamento de valores voltados para o campo político e social. Bueno (2003, p.89) afirma que as propostas neoliberais para a educação são conservadoras e deixam transparecer a "negação do pensamento crítico e dialético enquanto instrumento de reflexão sobre a realidade".

A preponderância do discurso neoliberal, para Silva (1996), tem o propósito de coibir as atitudes que poderiam levar-nos "a pensar a vida social e a educação", mas, consequentemente, reprime nossas possibilidades de construir um futuro diferente capaz de ultrapassar "a presente e indesejável situação social":

> O discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da "modernização", dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital. Ao redefinir o significado de termos como "direitos", "cidadania", "democracia", o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo

> do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social. (SILVA, 1996, p. 21-22).

A ausência da consciência política dentro do sistema de ensino, para Bueno (2003) e Sampaio (2010), favoreceu o surgimento de uma política educacional permeada de estratégias de ação impostas pelos interesses mercadológicos. Tais interesses almejam, acima de tudo, uma força de trabalho tecnicamente aperfeiçoada, capaz de acompanhar a modernização da sociedade, sem se importar com as diferenças sociais que serão estabelecidas.

Quanto ao desfalque das funções de cunho sociopolítico transformadoras da educação, Sampaio (2010) deixa evidente que tal desfalque contribuiu para uma desvalorização dos aspectos humanísticos dentro do processo de ensino; assim, as práticas educativas direcionam suas preocupações "somente para a adaptação ao mercado de trabalho, com modernização e flexibilização das ações". (SAMPAIO, 2010, p. 158).

> As práticas educativas, evasão escolar, desigualdades sociais, dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar, discurso de formação humanística e o sistema educacional, com diferentes concepções de mundo, deixam de ser as preocupações da sociedade em relação à educação, [...]. Os valores humanísticos, que deveriam ser aprendidos nas instituições de ensino, são substituídos por termos como competitividade, atitude, individualidade e criatividade, transferidos pelo meio empresarial diretamente para esses estabelecimentos em forma de mercadoria. (SAMPAIO, 2010, p. 158).

O abandono da construção da noção de referenciais como o de cidadania, por exemplo, foi considerado por Suárez (2010, p. 241) como uma estratégia do neoliberalismo de impor uma mudança cultural e ideológica dentro das instituições de ensino, de forma a colocá-las em harmonia “com o ‘novo’ ordenamento político-econômico” e assim, também, conseguir interromper a construção de outras noções, como as de “cidadania, bem comum, solidariedade, igualdade, direitos sociais” (SUÁREZ, 2010, p. 242).

De acordo com o referido autor, a aquisição de conteúdos e de valores contidos nas noções acima citadas contribuiria para a formação de cidadãos mais capacitados para atuarem democraticamente na vida social e política. Assim, a estratégia de mudança cultural tinha o objetivo de amenizar os conflitos que envolviam a construção social, presente no desenvolvimento das noções anteriormente mencionadas.

> O horizonte da ofensiva neoliberal é, então, substituir a legitimidade e o consenso edificados sobre estes significados por outro consenso e outra legitimidade, que incorporem como centrais (e talvez únicos) os valores

> próprios da empresa, da competitividade, da mensurabilidade e do lucro. Torna-se imperativo substituir a ética pública, cunhada coletivamente pelo combate cívico e democrático, por uma ética do livre mercado importada sem mediações do mundo empresarial e que supõe a supressão da política. (SUÁREZ, 2010, p. 241).

Ainda sobre as influências do neoliberalismo no processo de ensino, Bueno (2003) reitera que essas acabaram por limitar a educação, conferindo às ações educativas um sentido puramente técnico para adequar-se às demandas mercadológicas. O que, para o autor, justifica-se pela "irrestrita submissão do trabalho aos imperativos do capital, e à busca paranoica da qualidade total nos produtos e serviços" (BUENO, 2003, p.89).

Assim, escreve Bueno (2003) que

> a despolitização da educação justifica-se, para os neoliberais, pois a transformação da sociedade, mesmo admitida como um todo desigual, requer unicamente o aperfeiçoamento técnico dos recursos humanos, com vistas ao crescimento econômico. O pressuposto da harmonia entre capital e trabalho dispensa a politização das questões sociais, pois a realidade capitalista é vista como adequada às necessidades humanas, bastando que a educação atenda aos imperativos da modernidade. (BUENO, 2003, p. 89).

E Sampaio (2010) continua: “Há um processo de despolitização em favor dos interesses ideológicos do mercado, que busca estabelecer desigualdade social como responsabilidade da ação individual dos sujeitos” (p. 157).

Quanto à transformação das questões sociopolíticas em questões técnicas, Silva (1996, p. 18) afirma ser esse o ponto central do pensamento neoliberal voltado para a educação. Sendo assim, os problemas de cunho social, educacional e as disparidades na distribuição de riqueza, de poderes e de matéria-prima “não são tratados como questões políticas”, “mas como questões técnicas”, relacionadas a uma inadequada administração de recursos tanto humanos quanto materiais. De acordo com esse pensamento, os problemas sociopolíticos se resolvem na medida em que se adquire uma melhor qualidade dos serviços de gestão e de administração, associados a uma reforma das metodologias de ensino, considerando os currículos e seus conteúdos.

> Para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas como técnicas (tal como a privatização, por exemplo). É nesse raciocínio que se insere o discurso sobre a qualidade e sobre a gerência da qualidade total. É nesse ponto também que convergem as presentes propostas neoliberais e a atual hegemonia do discurso construtivista em educação. (SILVA, 1996, p. 19).

A despolitização da educação se configurou, informa Gentili (2010, p. 230), em uma estratégia viável para que o neoliberalismo impusesse o sentido de mercadoria sobre a educação, a fim de conseguir propagar "suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas".

As propostas e as práticas da política neoliberal no setor educacional são denominadas por Suárez (2010) como "princípio educativo da Nova Direita" e assim esse autor as resume:

> Este conglomerado mais ou menos orgânico de categorias, noções e valores institui uma série inédita de relações, regras e procedimentos razoáveis e legítimos para a formação de novos sujeitos sociais, políticos e, evidentemente, pedagógicos. Dispõe, além disso, de novos meios e dispositivos culturais pelos quais pode reconstruir (e também destruir) os recursos e materiais simbólicos a partir dos quais esses sujeitos tendem a se conformar como agentes e coletivos capacitados e habilitados para representar-se, mover-se e avaliar sua posição e possibilidades no mundo. (SUÁREZ, 2010, p. 243).

Suárez ainda menciona os pontos positivos e negativos observados com as mudanças das formas culturais propostas pelos princípios da Nova Direita dentro de duas lógicas: a destrutiva, associada aos aspectos negativos que envolvem a modificação e a deslegitimação das bases culturais e mudanças do comportamento social; e a produtiva, referindo-se à “criação, difusão e aceitação generalizada de um novo senso comum" (SUÁREZ, 2010, p. 242).

Ao tecer uma crítica em relação às políticas públicas educativas dos governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, os autores Santos, Jimenez e Segundo (2013) as consideram uma forma disfarçada de sustentar as essências neoliberais herdadas do governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa situação pode ser caracterizada pela submissão do ensino, em especial, o seu nível superior não universitário, às ordens mercadológicas, bem como ao atendimento dos organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e, de forma inevitável, o próprio capital.

De forma mais específica, os autores consideram que, por meio da oferta de cursos, compõe-se a graduação tecnológica e os caracteriza como cursos rápidos, ajustáveis às exigências do mercado, de caráter empreendedor e de baixo custo, considerados como a solução mais viável de acesso da população carente ao ensino superior que o “Estado brasileiro acena seu consenso com modernização do capital sob as ordens neoliberais” (SANTOS; JIMENEZ; SEGUNDO, 2013, p. 300).

> Dessa forma, ofertar vagas no ensino superior público aos filhos dos trabalhadores, mesmo que pela via não universitária, acaba contemplando, ao mesmo tempo, os interesses do governo, das agências internacionais, dos empresários locais e, principalmente, das multinacionais. (SANTOS; JIMENEZ; SEGUNDO, 2013, p.300).

Contudo, os autores concluem que as propostas das políticas públicas educacionais sob as ordens do neoliberalismo e da produção, mesmo que de forma ilusória, deixam transparecer uma conformidade com as aspirações dos trabalhadores defendidas pelas suas respectivas entidades de classe. É nesse contexto que, no entendimento de Ferretti (2002), ao atender aos interesses da produção, a educação também está atendendo aos interesses da população.

> Primeiro, no sentido de que, se a produtividade da economia cresce, todos serão beneficiários porque supostamente melhoram as condições da vida nacional; segundo, no sentido de que tal submissão implica, afinal, a elevação do nível cultural da população geral, uma vez que se postula educação de boa qualidade para todos o que significaria, dessa forma, aumento do potencial de empregabilidade geral. (FERRETTI, 2002, p. 115).

Esse atendimento simultâneo de interesses produção/população por parte do sistema de ensino justifica-se, na opinião do autor, pela semelhança de interesses entre as duas partes e, em particular, de cada trabalhador. Porém, Ferretti (2002, p. 117) adverte que tal situação pode implicar em reducionismos perigosos como a conveniente adequação do conteúdo de ensino "às necessidades futuras da formação técnico-profissional e esta circunscrita às necessidades imediatas da produção"; e o reducionismo do conceito de cidadania bem como sua redefinição. O que pode gerar como consequências limitações do campo social e político.

Sinteticamente, percebe-se que, tanto para fontes empregatícias como para o indivíduo que já está empregado ou para quem pretende ingressar no mundo do trabalho, a educação se tornou sinônimo de desenvolvimento socioeconômico, por ser considerada a via de formação de recursos humanos que representará a força de trabalho a ser comercializada como mercadoria[14].

[14] Para Marx (1996, p. 165), "a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção."

CAPÍTULO III – EMPREGABILIDADE

Neste capítulo, apresenta-se o processo de reestruturação do sistema de produção que, resultou em novas formas de organização do trabalho e em novas exigências para o trabalhador, configurando, assim, a base de surgimento da empregabilidade. Ainda apresenta-se alguns conceitos atribuídos à empregabilidade, bem como, a valorização do individualismo que acompanha a lógica da empregabilidade e o relacionamento dessa terminologia em relação às políticas de ensino. Aborda-se também outros fatores que são tomados como paradigmas para analisar a empregabilidade do indivíduo: o Capital Humano, o Capital Cultural e o Capital Social. Como parte final deste capítulo, apresenta-se o mercado de trabalho com suas segmentações; a transição da escola para este universo e a questão do trabalho sob o ponto de vista dos jovens.

3.1 EMPREGABILIDADE: BASE HISTÓRICA, CONCEITUAL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

A dinamicidade do mundo do trabalho favorece sucessivas transformações no nível organizacional e tecnológico do ambiente de trabalho. Um processo de adaptação das empresas ao modelo de acumulação flexível predominante no atual sistema capitalista, o toyotismo, rendendo-se ao modelo de produção enxuta.

O modelo de produção flexível se originou na fábrica da Toyota, no Japão, quando empresários japoneses, após analisarem o modelo de produção em massa do fordismo, começaram a "reordenar a estrutura de sua empresa para torná-la mais competitiva diante das exigências do mercado de consumo" (OLIVEIRA, 2001, p. 51).

O toyotismo ficou conhecido como "sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda, que exige uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada" (OLIVEIRA, 2001, p. 56). Começa a surgir, a partir de então, novas formas de organização do trabalho e da produção, bem como inovações tecnológicas que contribuíram para mudanças na empresa e na atividade e no perfil de qualificação do trabalhador. Com a nova forma de gestão do sistema produtivo, surgem, na esfera do trabalho, expressões como terceirização, trabalho flexível, trabalho em equipe, sistema *Just in time*, controle de qualidade e grupos de kaizen; caracterizando os passos para se chegar a uma produção enxuta proposta pelo toyotismo. Trata-se de um modelo que conduz a uma quebra da rigidez dentro do setor de produção, prevalecente no modelo

taylorista/fordista, em que o trabalhador tinha um ponto fixo de trabalho, tornando-se um especialista naquela tarefa.

No modelo pós-fordista, o trabalhador é envolvido em várias fases do processo de produção, desde a concepção até a execução das tarefas, caracterizando o fim das atividades rotineiras e sinalizando a necessidade de buscar novos conhecimentos além da habilidade técnica. Uma das principais diferenças desse sistema de produção, em relação ao anterior, nos termos colocados por Brito e França (2010) e Alves G. (2007), diz respeito ao *apoderamento*[15] da capacidade intelectual do trabalhador. Para Alves G. (2007), o antigo e o novo sistemas representam "a subsunção real do trabalho ao capital", uma vez que, no taylorismo/fordismo, vivenciava-se "a subsunção formal-material; no toyotismo temos a subsunção formal-intelectual (ou espiritual) do trabalho ao capital" (ALVES G., 2007, p. 247).

As mudanças técnicas introduzidas pelo toyotismo para reestruturar o processo produtivo acarretaram simultaneamente ganhos e perdas para os trabalhadores. Os ganhos referem-se ao processo de qualificação de recursos humanos, que acaba por conferir aos trabalhadores um sentimento de satisfação, "pois eles parecem estar sendo mais valorizados, mais qualificados e as formas de contratação lhes garantem seu sustento" (BRAGA, 2001, p. 22). As perdas dizem respeito a vários fatores. Um deles, destacado por Oliveira (2001, p. 57), envolve a sobrecarga de trabalho que, para a autora, foi causada pela modificação do sistema fordista de produção "de um homem/máquina, para uma relação de uma equipe/um sistema, onde um trabalhador multifuncional opera em média até cinco máquinas". Outros fatores, acrescentados por Braga (2001, p. 22), concernem aos prejuízos sentidos pelos trabalhadores com a "perda dos direitos de previdência, dos níveis salariais, das perspectivas de carreira etc.".

A base técnica do toyotismo é a automação flexível que juntamente com a estrutura organizacional desse sistema exigem "novas qualificações do trabalho que articulam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais" (ALVES, G., 2007, p.248), para sua progressão como modelo de produção do sistema capitalista. Para o autor, tais qualificações poderiam ser classificadas em três grupos, como exposto no quadro 3.

[15]Apoderamento é um neologismo que corresponde à tradução para o português da expressão inglesa *empowerment*. Significa ato de tomar posse de alguma coisa, apropriação.

Quadro 3: Novas qualificações do trabalho

Novos conhecimentos práticos e teóricos	Capacidade de abstração, decisão e comunicação	Qualidades relativas à responsabilidade, atenção e interesse pelo trabalho
HABILIDADES COGNITIVAS		HABILIDADES COMPORTAMENTAIS

Fonte: Baseado em ALVES, G., 2007, p. 249.

Dentro da lógica da flexibilização do trabalho, Braga (2001) menciona as transformações que foram surgindo nas condições de trabalho como: a exigência das empresas por trabalhadores mais capacitados, a falta de garantia de melhor remuneração para os mais qualificados e até mesmo a não garantia de emprego "devido ao excedente de mão de obra e ao avanço tecnológico que extingue postos de trabalhos" (BRAGA, 2001, p. 22). Assim, surge um novo cenário para o mercado de trabalho como detalha Helal (2005):

> As organizações passaram por um processo de reestruturação, no qual várias ocupações foram destruídas e outras novas surgiram. O emprego industrial foi reduzido em função da alta inserção de tecnologia. Enquanto o setor de serviços se expandiu. O mercado de trabalho se flexibilizou e as relações de trabalho se precarizaram, com o aumento da ocupação por conta própria e da informalidade em geral. Nesse novo contexto, o emprego passou, então a exigir novas habilidades de mão de obra. Passam a ser requisitados para o "novo" emprego: agilidade, abertura para mudanças, capacidade de assumir riscos continuamente e flexibilidade em relação às novas exigências do mercado. (HELAL, 2005, p. 4).

As novas exigências do mercado e a sua própria flexibilização, como observou Helal (2005), despertaram no trabalhador a preocupação com o seu ingresso no mercado de trabalho e a conservação de seu emprego caracterizando, portanto, sua inquietação quanto a seu estado de empregabilidade.

A revisão bibliográfica sobre o conceito de empregabilidade mostra tratar-se de um termo que é objeto de controvérsias, não havendo sobre ele um consenso. O estudo de Alves N. (2007a), conforme quadro 4, apresenta a genealogia desse termo, com base nos trabalhos de Gaizier (1990).

Quadro 4: Genealogia do termo empregabilidade – Séc. XX à década 1980

Identificação	**Origem**	**Descrição**
Empregabilidade dicotômica	Estados Unidos e na Grã-Bretanha na fase inicial do século XX .	Era utilizada nos serviços públicos como forma de selecionar os candidatos a um posto de trabalho ou os que queriam algum tipo de assistência do poder público. Os indivíduos eram separados em dois grupos: um, aqueles que tinham condições de serem empregados; e outro, constituído de "inempregáveis", por exemplo, aqueles que buscavam benefícios da segurança social.
Empregabilidade sociomédica	Estados Unidos, Grã-Bretanha e Alemanha na década de 50	Media através de testes a característica física, mental e cognitiva do possível empregado avaliando, conforme as exigências do emprego se o perfil do candidato era adequado com as mesmas.
Empregabilidade como política da força de trabalho	Estados Unidos década de 60.	Considerada um prolongamento da empregabilidade sociomédica, acrescida de critérios para se analisar a aceitabilidade social. Além de testes para avaliar as aptidões, influenciava também o quanto que o empregador considerava o candidato ao emprego atrativo.
Empregabilidade fluxo	França	Analisa a categoria dos desempregados. As condições de trabalho são interpretadas de forma interligada com os ciclos da economia e, com as ações de regulação das agências de emprego como condicionantes do desemprego.
Empregabilidade como *performance* esperada no mercado de trabalho	Início dos anos oitenta	Avalia as políticas de emprego e de formação para o trabalho, caracterizando seu fracasso ou sucesso através de variáveis que se relacionam com o tempo para se conseguir emprego, tempo de permanência no posto e remuneração.
Empregabilidade de iniciativa	Final dos anos oitenta, Estados Unidos e Reino Unido.	Esta concepção direciona para o próprio trabalhador a responsabilidade com a sua situação de emprego ou desemprego. Quando os trabalhadores, dentro de um mercado de trabalho instável, devem criar suas próprias iniciativas mobilizando e/ou construindo recursos para manter-se empregado ou adquirir um novo trabalho.
Empregabilidade interativa	Final dos anos oitenta, no Canadá.	Também enfatiza as capacidades individuais como determinantes da empregabilidade, por tanto de forma mais interligada com o funcionamento do sistema de produção. Constituindo dessa forma a empregabilidade em um processo interativo de relações econômicas, mercadológica e empresariais, com as proposições específicas de cada indivíduo.

Fonte: Baseado em ALVES, N., 2007a, p. 59-68.

O estudo de Alves, N. (2007a) evidencia que, desde o início do século XX e em diferentes concepções, a empregabilidade esteve relacionada à lógica do mercado capitalista, por habilidades e competências, propondo uma relação direta do indivíduo com o mercado de trabalho, segundo a qual cada um deve apresentar suas estratégias para se manter inserido no mesmo.

No Brasil, o termo empregabilidade passou a ser enfatizado a partir da década de 1990 e diversas interpretações lhe foram dadas, algumas das quais são apresentadas a seguir.

Carvalho (2011), Silva e Lima (2010) e Minarelli (1995) definem a empregabilidade como as condições que tornam o indivíduo empregável[16]. A empregabilidade, no entendimento de Carvalho, deve constituir uma preocupação obrigatória dos profissionais, os quais devem procurar realizar atualizações e especializações contínuas de sua formação, a fim de acompanharem as requisições do mercado de trabalho por competências e qualificações. O vínculo da empregabilidade com competências e habilidades, para proporcionar ao indivíduo condições de manter-se no posto de trabalho ou de se adaptar às transformações do mercado, evitando situações de desemprego é também evidenciado por Silva e Lima (2010). Já Minarelli (1995, p. 11) a descreve como a capacidade do trabalhador "de dar e conseguir emprego para os seus conhecimentos, habilidades e atitudes intencionalmente desenvolvidos por meio de educação e treinamentos sintonizados com as necessidades do mercado de trabalho".

De forma interligada com a interpretação dos autores acima mencionados, Helal (2005) vê a empregabilidade como a capacidade de adaptação da força de trabalho humana às exigências das empresas e instituições que constituem o mercado de trabalho. Um entendimento similar da empregabilidade é o de Case, Case e Franciatto (1997), para quem ela consiste na capacidade do indivíduo para obter um trabalho remunerado sem, necessariamente, preocupar-se com o estabelecimento de vínculos empregatícios com o mesmo. Nessa mesma direção, situa-se a explicação de Kyrillos (2002), que entende a empregabilidade como a capacidade do profissional de vender seus conhecimentos a diferentes consumidores sem dever subordinação a um único chefe. A definição da empregabilidade como capacidade de uma pessoa conseguir um emprego, de acordo com Neri (1999, p. 106), foi ultrapassada: "Hoje, o conceito de empregabilidade já alcança a noção de

[16] De acordo com a explicação de Carvalho (2011, p. 49), empregável é "aquele que pode ser empregado. Diz-se de indivíduo que está apto a entrar e manter-se[sic], no mercado de trabalho, graças à adequada qualificação profissional".

capacidade ou condição de uma pessoa possuir um conhecimento, serviço ou produto que possa ser usufruído não só por empresas, mas também por indivíduos ou grupos isolados".

Ao inverso de posições que concordam com a ideia de empregabilidade como uma capacidade individual, Braga (2001) critica essa noção afirmando que ela justifica a consolidação do processo de individualização, que é inerente àquele conceito, transferindo diretamente para o trabalhador a responsabilidade de alcançar um emprego e de se manter empregado. Com isso, propaga-se a ideia de que o desemprego está associado não à falta de oferta de empregos, mas à falta de preparo dos profissionais associada à "inadequação de seus perfis de qualificação em relação às novas exigências do mercado" (BRAGA, 2001, p. 36).

O fortalecimento da dimensão individual no conceito de empregabilidade, afirma Alves, N. (2007a), foi favorecido pela propagação das ideologias neoliberais, convertendo-se em uma resposta política à incapacidade governamental de administrar o desemprego.

> Explicar o desemprego por via, exclusiva, da ausência de competências de empregabilidade é ocultar os efeitos sociais e econômicos desta nova fase de acumulação capitalista. Assim num contexto onde impera a penúria de emprego e uma crescente flexibilização da relação salarial, colocar o ônus do desemprego nos desempregados e explicá-lo por via de sua reduzida empregabilidade é mistificar um problema, por definição complexo, cuja resolução não compadece nem como medidas compensatórias nem com medidas paliativas. (ALVES, N., 2007a, p. 63).

A individualização presente no conceito de empregabilidade é acompanhada por um processo de exclusão, ao permitir comparações entre os indivíduos, diferenciando-os de acordo com suas capacidades e seu aperfeiçoamento profissional, como mostram Lemos, Rodrigues e Monteiro (2011).

> A individualização conduz à observação e comparação permanentes. De forma análoga, o imperativo da empregabilidade enfatiza as diferenças entre os indivíduos, hierarquiza-os e cria um estado de permanente comparação. Essas operações permitem extrair o valor oriundo do constante aperfeiçoamento das aptidões individuais. (LEMOS; RODRIGUES; MONTEIRO, 2011, p. 8).

Além do individualismo, os mencionados autores destacam o problema de transformar o trabalhador num empreendedor, agenciando suas próprias habilidades e competências, prescindindo da iniciativa da empresa para adquiri-las. Há, desse modo, uma inversão das responsabilidades, por parte do Estado, em relação à carreira profissional do indivíduo.

> A questão do controle é deslocada da dimensão externa para a interna, retirando da empresa e do Estado a responsabilidade pelos rumos profissionais dos indivíduos. O sucesso (ou fracasso), nesse empreendimento, torna-se expressão dos talentos e escolhas de indivíduos livres. (LEMOS; RODRIGUES; MONTEIRO, 2011, p. 2).

No quadro da empregabilidade, o trabalhador pode ficar migrando de um emprego para outro, sem estabilidade no trabalho; ideia que antes era considerada um problema, mas que "passa a ser sinônimo de acomodação e falta de visão do trabalhador". Já o processo de migração nos tempos da empregabilidade significa "crescimento e aprimoramento profissional", apresentando-se uma nova concepção de “liberdade do trabalhador”, como mostram os referidos autores:

> A liberdade do trabalhador, nesse novo cenário, manifestar-se-ia também nas novas formas de trabalho — teletrabalho, home-office e horários flexíveis — as quais criam novas formas de trabalhar que não fixam mais os trabalhadores ao escritório convencional. A autonomia que o novo trabalhador passa a ter, organizando seu horário de trabalho de acordo com suas conveniências, não o desobriga a cumprir metas; ao contrário, a competição entre trabalhadores torna esses prazos e metas ainda mais rígidos. Ao liberar o empregado do controle cerrado, o empregador conta com o autocontrole e a autodisciplina do indivíduo; a vigilância externa pode ser afrouxada porque o trabalhador racional, comprometido com sua empregabilidade é incapaz de se afastar de suas responsabilidades e descuidar de sua reputação profissional. Esse suposto afrouxamento do controle externo é intensificado na razão direta do conteúdo intelectual do trabalho executado, pois a produtividade do trabalhador do conhecimento decorre menos do tempo de trabalho e mais do comprometimento subjetivo do trabalhador. (LEMOS; RODRIGUES; MONTEIRO, 2011, p. 2).

A empregabilidade, para Alves, G. (2007, p. 250), constitui "um dos eixos ideológicos da formação profissional sob o toyotismo", determinando a constituição das políticas da educação profissional, tornando-se um “senso comum" das ideologias desse tipo de ensino. O termo empregabilidade associa-se à exclusão do trabalhador.

> Ele traduz as exigências de qualificações, mas incorpora em si, como contrabando ideológico, a promessa obliterada da possibilidade concreta de inclusão social no sistema orgânico do capital. O discurso da empregabilidade oculta a natureza íntima do desenvolvimento tardio do capital, ou seja, a lógica da produção destrutiva e da exclusão social. (ALVES, G., 2007, p. 250).

A empregabilidade isenta o “Estado” da incumbência de programar políticas públicas voltadas para o trabalho e para a promoção de uma melhor qualidade de vida para a população

(OLIVEIRA, 2006, p. 143). Por isso, o desemprego passa a ser justificado com base no suposto despreparo do trabalhador quanto à sua capacitação para enfrentar as dinâmicas do mercado de trabalho.

A qualificação profissional, como sublinha Neves (2006, p. 131 e 136), transformou-se em "uma das ideologias necessárias à manutenção do estado de coisas em nossa sociedade". Nesse contexto, assume grandes proporções o discurso sobre a "qualificação redentora", destruindo a organização socioeconômica da sociedade, encobrindo as ações políticas voltadas para o desemprego, fortalecendo os "arranjos individuais" e transferindo a responsabilidade da situação de desemprego para o próprio cidadão.

Nas diferentes concepções sobre empregabilidade, há um elemento comum: a educação. Essa é destacada como fator de fundamental importância para a aquisição de conhecimentos de que o indivíduo necessita para se manter ativo no mundo do trabalho.

Na perspectiva de que os sistemas de ensino se tornem capazes de preparar o aluno para a competitividade, ocorreu um “estreitamento da relação entre o sistema produtivo e o educacional” (SILVA; LIMA, 2010, p. 153). A relação mais forte entre educação, trabalho e indivíduo contribuiu para direcionar as políticas públicas da educação nacional para uma proposta de formação influenciada pela noção de empregabilidade, bem como para a retomada do debate sobre a Teoria do Capital Humano; a qual teve como principais representantes Theodore Shultz, Gary S. Becker e Edward Denison. Trata-se de um referencial que atingiu seu apogeu na década de 1960 nos Estados Unidos e, no Brasil, difundiu-se na década de 1970, apresentando estratégias de ação baseadas nas ideologias para o desenvolvimento e modernização emersas no período após a Segunda Guerra Mundial.

O principal aspecto da teoria de Schultz (1973, p. 32), um dos maiores expoentes da Teoria do Capital Humano, é o de que o indivíduo que investe em si mesmo (em capital humano) consegue ampliar as suas escolhas por um posto de trabalho. Essa situação pode contribuir para o aumento do bem-estar geral do cidadão, pois segundo o autor, "um investimento desta espécie é o responsável pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos reais do trabalhador".

Afirma Andrade (2010) que a rentabilidade caracteriza o fator determinante para se investir em capital humano. Os investimentos nesse tipo de capital são especificados pelos gastos em capacitações que possibilitam um melhor rendimento e aproveitamento das oportunidades de trabalho. Entre eles, encontram-se os dispêndios com os serviços educacionais, de saúde e com treinamentos dentro ou fora do ambiente de trabalho.

A educação e o treinamento são, para a autora, destaques de investimentos em capacitação individual por tornar o indivíduo mais produtivo. Pessoas com educação de nível médio e superior completos conseguem, quase sempre, aumentar sua renda pessoal. Entretanto, a teoria do capital humano valoriza o processo de aprendizagem e treinamento que também acontece fora do ambiente escolar, considerando que indivíduos recém-graduados necessitam de um aprimoramento por meio de programas de treinamento. O "on-the-job trainning", expressão usada por Shultz (1961), que significa treinamento no trabalho, por proporcionar ganhos de experiências representa uma das mais importantes fontes de aumento dos ganhos reais dos trabalhadores.

Também para Souza e Oliveira (2006), os investimentos em formação educacional e profissional aumentam as possibilidades de aquisição de maiores níveis de renda. As capacidades para o trabalho aumentam de forma proporcional aos acréscimos de formação, resultando em aumento de ganhos, tanto para empregadores como para empregados. Baseados na teoria do capital humano, os autores salientam que, ao realizarem investimentos nesse tipo de capital, os indivíduos levam em conta os aspectos positivos e os negativos envolvidos nessa decisão. Desse modo, "cada trabalhador efetua um cálculo de custo-benefício em relação à constituição de seu "capital pessoal" avaliando se o investimento realizado na própria formação seria compensado por maior remuneração no futuro" (SOUZA; OLIVEIRA, 2006).

Nessa perspectiva, entende-se que as colocações dos autores citados anteriormente, relacionam-se com a taxa de retorno da educação. Os representantes das discussões em torno do tema foram Theodore Shultz e Gary S. Becker; todavia, as estimativas de taxas de retorno ganharam mais representatividade a partir de Jacob Mincer que formulou a equação de salário para explicar os rendimentos por meio da educação e da experiência.

A taxa de retorno da educação é definida por Carvalho (2007) como:

> [...] uma medida que procura dimensionar a taxa de rentabilidade de investimentos em educação. Basicamente, existem duas maneiras de medir a taxa de retorno da educação. A primeira é o cálculo da estimativa da taxa interna de retorno que iguala aos custos da educação com o valor presente dos ganhos adicionais que a educação gera; a segunda maneira é por meio da equação de Mincer (1974), que é a abordagem mais utilizada atualmente. Esta abordagem utiliza uma regressão linear do logaritmo do salário contra os *anos de estudo* e outros regressores adicionais tais como sexo, raça, experiência, para um conjunto de indivíduos selecionados aleatoriamente. O coeficiente estimado da variável *anos de estudo* é a estimativa da taxa de retorno da educação. (CARVALHO, 2007, p. 9).

No Brasil, a noção de Capital Humano foi adotada por Neves e Fernandes (2002, p.134) em pesquisa sobre os processos determinantes de salários dos empregados da indústria de transformação em nosso país. Eles concluíram que a escolaridade influencia de forma relevante a posição ocupada e o salário do trabalhador nas empresas que pesquisaram. Os empregados que ocupam cargos de nível gerencial possuem maior escolaridade do que os de nível operacional, e os primeiros ainda "têm uma taxa de retorno para cada ano adicional de educação 5,07% maior" (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 134) que o segundo grupo de trabalhadores.

De forma semelhante às considerações de Andrade (2010), quanto aos investimentos em capacitação individual, são três, entre outros, os fatores que Neves e Fernandes (2002) consideraram diretamente relacionados ao capital humano em sua pesquisa:

> Escolaridade, experiência de trabalho e migração. O primeiro representa, sem dúvida, o principal fator de capital humano. O segundo representa uma proxy para o chamado on-the-job training. [...], o terceiro é comumente utilizado em análises sobre o efeito do capital humano, pois representa, entre outras coisas, uma proxy para o nível de ambição dos indivíduos. (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 137).

Além do Capital Humano, existem outros fatores que são tomados como paradigmas para analisar a empregabilidade do indivíduo: o Capital Cultural e o Capital Social (HELAL, 2005). Este formulado por Pierre Bourdieu e por James Coleman; aquele, somente por Bourdieu.

Na década de 1970, Bourdieu apresentou o Capital Cultural como fator crucial para o entendimento das diferenças entre os rendimentos escolares de indivíduos de várias classes sociais. Para ele, a aquisição do Capital Cultural se inicia bem cedo “sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural" (BOURDIEU, 1979, p. 76) e pode coexistir em três formas: incorporada, objetivada e institucionalizada.

Na forma incorporada, a aquisição do Capital Cultural não acontece a curto prazo, mas depende de experiências repetidas várias vezes e de como elas são assimiladas pelo indivíduo. Isto é, não pode ser transmitido de forma instantânea, não pode ser doado, comprado ou trocado. Representa os conteúdos adquiridos com as referências culturais específicas da família. A forma inicial de aquisição do Capital Cultural pode se tornar parte do indivíduo, caracterizando, por exemplo, a interferência do ambiente familiar em seus gostos e até mesmo em seu processo de socialização, bem como em sua trajetória de aprendizagem escolar (BOURDIEU, 1979).

Na forma objetivada, o Capital Cultural tem relação direta com o Capital Econômico do indivíduo porque se materializa com a posse de bens de valor cultural, como livros e obras de arte. No estado objetivado, o Capital Cultural interliga a sua forma incorporada, a qual fornecerá ao indivíduo a capacidade de interpretar as mensagens interiorizadas no bem cultural adquirido. Na forma institucionalizada, o Capital Cultural se apresenta na diversidade de credenciais escolares, diplomas e títulos. Representado pelo diploma, essa forma de Capital Cultural pode ser negociada no mercado de trabalho auferindo um valor financeiro ao indivíduo e, ao mesmo tempo, possibilitando a conversão do Capital Cultural em Capital Econômico (BOURDIEU, 1979).

Helal (2005), ao interpretar a teoria de Bourdieu, considera que as diferenças de Capital Cultural que os indivíduos adquirem ao longo do convívio familiar e que são aperfeiçoadas na escola podem marcar a vida escolar e profissional, principalmente quando se considera um mercado de trabalho que, cada vez mais, valoriza a posse de competências e não somente as qualificações. Assim, conclui o autor:

> É de se esperar, portanto, que jovens oriundos de famílias com maior estoque de capital cultural levem vantagem não apenas em ambientes acadêmicos, mas também no mercado de trabalho, uma vez que é na família que alguns códigos de conduta e de relacionamento extremamente úteis para a atividade profissional são transmitidos aos jovens. Nesse sentido, indivíduos socializados em lares cujos pais têm níveis educacionais/culturais mais elevados e posições ocupacionais de maior destaque levam vantagem no mercado de trabalho em relação àqueles cujos pais possuam menor nível de escolaridade e posição ocupacional inferior. (HELAL, 2005, p. 7).

Diante das concepções que envolvem o Capital Social, Helal (2005) o conceitua em Bourdieu, considerado o pioneiro em análise do referido tema, e em Colemam, respectivamente.

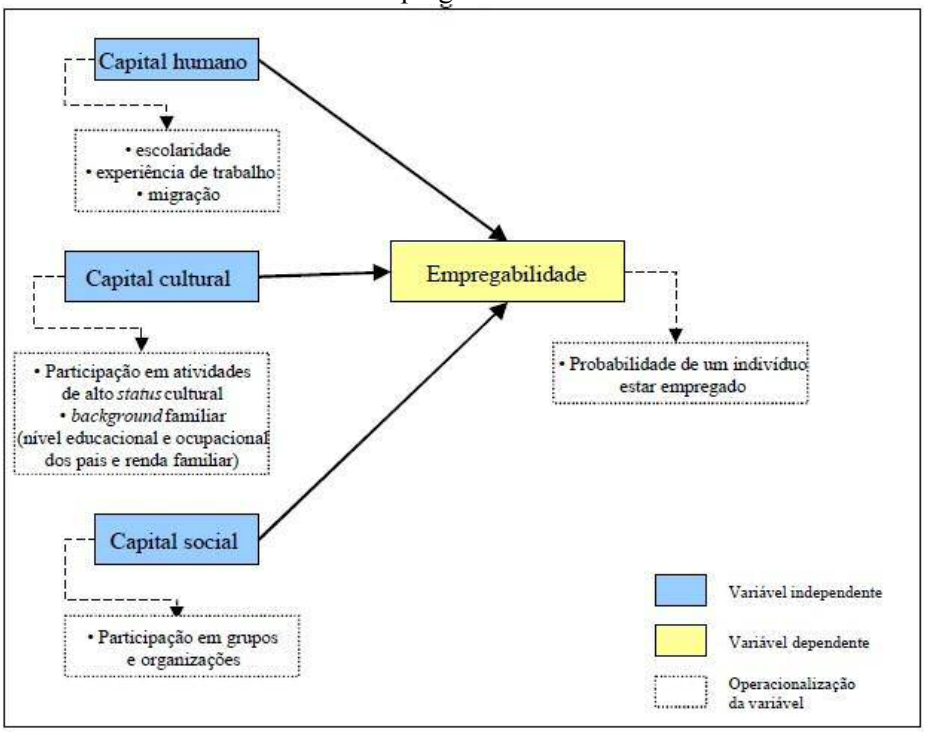
> [...], capital social é definido como o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados pela posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de reconhecimento mútuo. Em outros termos, ligados à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não são somente dotados de propriedades comuns, mas também unidos por ligações permanentes e úteis. Nesse sentido, o volume do capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.
>
> [...] Capital social é definido pela sua função. Não é uma entidade simples, mas uma variedade de diferentes entidades com duas características em comum: todas elas constituem de alguns aspectos da estrutura social, todas

> facilitam certas ações dos atores - sejam pessoas ou atores corporativos - dentro da estrutura. Como outras formas de capital, capital social é produtivo, tornando possível atingir certos objetivos que na sua ausência não seriam alcançados. [...]. Diferentemente de outras formas de capital, o capital social é próprio da estrutura de relações entre atores e no meio de atores. (HELAL, 2005, p. 7).

Diante das definições de Capital Social, pelos seus principais representantes, é possível localizar, conforme Helal, um elemento comum associado por eles a esse tipo de capital: a rede de relacionamentos dos indivíduos. Essa rede é muito utilizada para mostrar a interferência do Capital Social na empregabilidade do indivíduo, uma vez que os seus relacionamentos e sua " participação em grupos e organizações" o mantêm atualizado sobre informações e conhecimentos relativos ao mundo do trabalho, afetando "positivamente a probabilidade desse indivíduo estar empregado" (HELAL, 2005, p. 9).

Para ilustrar sua explicação, Helal apresenta um modelo do qual constam diferentes variáveis associadas ao Capital Humano, Social e Cultural do indivíduo, que se relacionam com a empregabilidade (FIGURA 1).

Figura 1: Modelo explicativo de uma abordagem amplificada das variáveis determinantes da empregabilidade



Fonte: HELAL, 2005.

A probabilidade de um indivíduo estar empregado contempla elementos, que vão além de credenciais escolares, que estão associadas à posse do diploma, conforme evidencia a figura 1. Assim, somam-se à escolaridade do indivíduo e suas origens familiares, envolvendo nível educacional, cultural e econômico, além da rede de relacionamentos e experiências profissionais. O conjunto dessas variáveis pode determinar a situação de emprego ou desemprego do indivíduo.

O vínculo entre empregabilidade e Teoria do Capital Humano, segundo Gentili (2002), contribuiu, por um lado, para recuperar os aspectos individualistas de tal teoria e, por outro, para impedir a conciliação entre o desenvolvimento do Capital Humano Individual e do Capital Humano Social. Assim, o autor esclarece:

> As possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que os habilitam (sic) para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende, hoje, de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social). (GENTILI, 2002, p. 54).

As proposições da empregabilidade, acrescenta Gentili, exercem outros efeitos no sentido de fortalecer a desigualdade da estrutura do mundo do trabalho, principalmente por destruir a ideia do "emprego e da renda como esfera de direito". Como a condição de empregabilidade de um indivíduo não assegura sua entrada no mundo do trabalho, consequentemente, também não garante a obtenção de renda, pois esta não depende de uma "empregabilidade abstrata e sim da empregabilidade colocada em movimento numa lógica competitiva" (GENTILI, 2002, p. 55). As possibilidades de se concretizarem as oportunidades de emprego e de renda estão diretamente associadas à forma como as pessoas colocam em prática sua empregabilidade diante da competitividade por um emprego e não o "quantum de empregabilidade que possuem". O autor ainda destaca outros fatores associados à empregabilidade, que podem representar um diferencial nos processos seletivos fornecedores de emprego e de renda: "conhecimentos vinculados à formação profissional, capital cultural socialmente reconhecido [...], ser branco, ser negro, ser imigrante, ser gordo, ser surdo, ser nordestino[...]" (GENTILI, 2002, p. 55). Desse modo, para Gentili (2002, p. 54), "'empregabilidade' não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não".

Nas políticas de qualificação e educação profissional no Brasil, nos anos 1990, houve o predomínio da empregabilidade-iniciativa e da empregabilidade-interativa dos trabalhadores, o que aparece em documentos produzidos pelo MEC destinados a estabelecer as finalidades e os objetivos da educação nacional. Alberto (2005) realizou uma pesquisa sobre o assunto e observou que a LDB, as resoluções e os pareceres elaborados pelo CNE e os documentos do PROEP, com seus Planos Estaduais de Educação Profissional (PEP), privilegiavam elementos comuns à noção de empregabilidade-iniciativa, tal como a flexibilidade do trabalhador e sua necessidade de buscar uma aprendizagem constante. São documentos que enfatizam a importância do aprendizado contínuo e o "retorno constante à escola e da aprendizagem ao longo da vida [...] que [...] possibilitariam a adaptação flexível às novas condições de ocupação" (ALBERTO, 2005, p. 5). As ideias de qualificação, atualização e reprofissionalização que representam a proposta de aprendizagem contínua e de aquisição de Capital Humano, segundo a autora, serviram como inspiração para regulamentar a Educação Profissional (Decreto Federal nº 2.208/97)[17] e para a Reforma da Educação Profissional (discutida anteriormente no Capítulo I do presente estudo), pois são diretivas educacionais, cujo objetivo seria o de preparar os jovens e os adultos para o desempenho no exercício do trabalho, visando à sua inserção no mercado.

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer nº 16 da Câmara de Educação Básica (CEB)/CNE de 1999), a autora destaca alguns aspectos que julga equivalerem à empregabilidade-iniciativa. Como exemplo, apresenta o termo “laboralidade”, mencionado várias vezes no referido documento, segundo o qual o ensino profissionalizante deve proporcionar o desenvolvimento das competências profissionais, bem como das condições de laboralidade, para que o trabalhador consiga acompanhar as instabilidades do mercado de trabalho, mantendo sua atividade produtiva e garantindo sua renda (ALBERTO, 2005, p. 8). A aproximação entre o discurso da empregabilidade e o da laboralidade evidencia o processo de individualização e de exclusão presente naqueles documentos.

> Ambas as noções surgem, curiosamente, em um contexto no qual o processo produtivo cada vez menos necessita da força de trabalho para produzir. Em comum, há a ênfase na suposição de que a educação teria o poder de aliviar os sujeitos da aflição do desemprego ou da falta de trabalho. Ambas têm em comum, também, a tendência de deixar incólumes a estrutura social e a

[17] O Decreto nº 2.208/97 foi revogado pelo Decreto nº 5.154 de 2004, que entre outras, voltou a oferecer o ensino técnico integrado na Rede Federal de Ensino

> dinâmica seletiva e concentradora da produção capitalista, para atribuir a responsabilidade aos indivíduos em particular. (ALBERTO, 2005, p. 9).

Outro termo correspondente à noção de empregabilidade-iniciativa identificado por Alberto se refere ao empreendedorismo, que está presente, mais especificamente, em projetos relacionados aos Planos Estaduais de Educação Profissional (PEP), como os da Bahia, do Espírito Santo, do Pará, de Minas Gerais, de Roraima, de Goiás, do Amapá, de Rondônia, de Tocantins e do Acre. Todos atribuíram ao ensino profissionalizante a responsabilidade pela propagação do espírito empreendedor. A educação profissional assumiria "a responsabilidade pelo desenvolvimento do empreendedorismo, sob o argumento de que esta seria a grande resposta para um mundo no qual o emprego formal diminui cada vez mais" (ALBERTO, 2005, p. 10).

Ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer nº 16 , CEB/CNE de 1999), a autora ressalta que, ali, o empreendedorismo exprime o "espírito de risco e iniciativa para gerenciar o próprio percurso no mundo do trabalho". O termo empreendedorismo, para ela, encontra-se fortemente relacionado à economia, a ponto de tornar "o comportamento empreendedor [...] um dos principais fatores do desenvolvimento econômico de um país". Alberto entende que essa concepção pode, de certa forma, justificar a intenção da educação profissional de ofertar um ensino dentro da perspectiva empreendedora, que atribui ao educando um conjunto de valores para encorajá-lo, por si só, a procurar condições de estar ou não empregado.

> Atribui-se, assim, uma enorme importância à formação que desenvolva a iniciativa e a criatividade, que gere consciências capazes de construir, agir e empreender. O que se encontra subjacente a estas formulações, contudo, é a intenção de que é preciso desresponsabilizar o Estado pela criação de políticas de geração de emprego e renda, para colocar nos ombros dos indivíduos a responsabilidade por sua inserção no mercado de trabalho. Trata-se aqui, também, tal como no discurso da empregabilidade, da intenção de orientar e educar os indivíduos segundo novas regras de conduta e comportamento. (ALBERTO, 2005, p. 11).

A empregabilidade política da força de trabalho, para Alberto (2005, p. 11), tem o propósito de calcular "a distância entre as características de um indivíduo e os atributos exigidos pela produção, ou seja, para a aceitabilidade pelo mercado de trabalho". E foi no estudo dos projetos de formação profissional, como o PEP, distribuídos pelos estados brasileiros, que a autora detectou aspectos que deixaram transparecer a noção desse tipo de empregabilidade.

> Tais projetos se propõem a ofertar educação profissional básica para um segmento da população carente de escolaridade, que teria, segundo os proponentes, maiores dificuldades de inserção ocupacional. A educação passa a ser explicitamente responsabilizada pelo desenvolvimento da empregabilidade e, consequentemente, da inserção profissional. Nota-se a preocupação em atender, por meio da educação profissional, aos que estão sendo ou podem vir a ser excluídos do mercado. Assim, pretende-se, com o desenvolvimento de programas de educação básica, diminuir a distância entre os indivíduos e o mercado de trabalho. É exatamente esta a ideia que constitui o sentido da empregabilidade política de mão de obra. (ALBERTO, 2005, p. 11-12).

Os estudos de Alberto (2005) esclarecem como as políticas educacionais da década de 1990 estão condicionadas aos interesses do sistema produtivo. Outro aspecto refere-se ao seu caráter assistencialista, quando são elaborados programas de formação profissional destinados especificamente aos menos favorecidos. As políticas educacionais aqui referidas favorecem a minimização da ação do Estado na sociedade. O que também se expressa nas políticas geradoras de emprego, como os projetos de formação profissional destinados a ofertar um ensino, que possibilite ao indivíduo, por sua própria iniciativa, desenvolver meios de se manter produtivo e de assegurar sua empregabilidade.

Para fins deste estudo, a empregabilidade será entendida como um conjunto de competências que proporciona ao indivíduo a capacidade de conseguir um emprego remunerado e de manter-se inserido no mesmo diante das dinâmicas do mercado de trabalho.

A fim de compreender a estrutura do mercado de trabalho, no próximo tópico, faz-se pertinente, no presente estudo, apresentar as segmentações e suas principais categorias ocupacionais que reportam aos trabalhadores brasileiros.

3.2 O MERCADO DE TRABALHO E SUAS SEGMENTAÇÕES

O trabalho nas primeiras décadas do século XX era considerado uma espécie de mercadoria e, como tal, poderia ser livremente negociada perante a irrisória existência de leis e contratos para regulamentá-lo (NORONHA, 2003). O mercado de trabalho nesse período era caracterizado pela desorganização, isso contribuía para sua precariedade e para o aumento do desemprego.

A partir da década de 1930, o mercado de trabalho começou a se estruturar, o governo Vargas representou um marco histórico no sentido de estabelecer as leis trabalhistas e formalizar as relações de trabalho (NORONHA, 2003). Por meio do Decreto-Lei nº

5.452/1943, o então presidente Getúlio Vargas aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em que foram formalizadas as relações trabalhistas.

Sabadini e Nakatani (2002) relatam os principais benefícios sociais vigentes de direito dos trabalhadores após CLT.

> [...] jornada de trabalho de 44 horas; direito a férias anuais remuneradas; direito a finais de semana e feriados remunerados; ter aposentadoria remunerada; direito ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS); acesso ao seguro-desemprego, recebimento do 13º salário; direito a 1/3 do salário como adicional de férias; direito a licença remunerada em caso de doença, dentre outros. (SABADINI; NAKATANI, 2002, p. 8).

Nesse contexto, o mercado de trabalho estruturou-se sobre duas vertentes: de um lado, constituiu-se o trabalho formal e, de outro, o trabalho informal. Estudo dos autores Piccinini et al. (2005) e NORONHA (2003) relacionam o caráter dualista do mercado de trabalho ao surgimento da carteira de trabalho.

A carteira de trabalho, segundo Noronha (2003, p. 114), além de representar "o compromisso moral do empregador de seguir a legislação do trabalho", representa também, por parte do trabalhador, a "comprovação de vínculo empregatício". Popularmente, no Brasil, ter "trabalho formal" é ter a "carteira assinada". Para Ulyssea (2006), a exigência da legislação brasileira para que todos os trabalhadores assalariados tivessem posse da carteira de trabalho, fez com que o trabalho informal fosse associado à ausência da mesma.

Não obstante, em diversos trabalhos, o setor informal é definido como a soma dos trabalhadores sem carteira ou autônomos, que não contribuem para a previdência social (ULYSSEA, 2006, p. 597).

Sabadini e Nakatani (2002) explicam que

> A informalidade é determinada, no contexto da acumulação capitalista, pelo espaço econômico permitido pelo capital. [...], defendemos que a informalidade é parte integrante do modo capitalista de produção e varia, em maior ou menor escala, em função do estágio de acumulação capitalista e do tipo de política econômica adotado em cada país. Portanto, a informalidade desempenha uma função subordinada e integrada à lógica da acumulação capitalista, mesmo quando não participa diretamente na produção de mais-valia. (SABADINI; NAKATANI, 2002, p. 6).

Conforme Noronha (2003), o processo de industrialização, que ocorreu no Brasil, nos anos de 1970, garantiu o crescimento econômico e o assalariamento e a maioria dos trabalhadores, tanto do setor industrial como do setor de serviços ocupava postos de trabalho

no mercado formal. No entanto, Sabadini e Nakatani (2002) afirmam que a desaceleração da economia, que se iniciou em meados desse mesmo ano, transformou as relações de trabalho. O modelo de produção taylorista/fordista entrou em crise e as estratégias de produção tipicamente em série e padronizada, que caracterizava a rigidez desse sistema, passou a representar um problema para a economia.

No início dos anos de 1980, surgiram novas estratégias políticas, contrárias à rigidez fordista, a fim de reestruturar a economia.

> [...] e como resposta a essa crise, o capital iniciou, por um lado, um processo de reorganização produtiva e, de outro, a implantação de um sistema político ideológico que previa a retirada do estado da execução de suas funções sociais, reinaugurando um período marcado pelas ideias do livre mercado. (SABADINI; NAKATANI, 2002, p. 4).

Sabadini e Nakatani (2002, p. 4) ressaltam que a crise do sistema econômico vigente nessa época configurou-se como "uma ofensiva do capital e do Estado contra a classe trabalhadora" e que, na origem do processo, iria reestruturar o mercado capitalista. As consequências desse processo de reestruturação surgiram de forma imediata e foram sentidas com o crescimento do desemprego associado ao aumento da precariedade nas relações de trabalho, bem como no crescimento do número de trabalhadores que passaram a exercer suas atividades no mercado de trabalho informal.

A reestruturação capitalista resultou na adoção de medidas de flexibilização das etapas produtivas; assim as formas de acumulação e de regulação capitalista passaram a ser representadas pelas "formas flexíveis e precárias de trabalho, desestruturação da rede de benefícios sociais [...] e enfraquecimento do movimento sindical". Começaram a se intensificar a partir de então, os contratos de trabalho que se caracterizavam em contratos de trabalho em tempo parcial, contratos temporários e os subcontratos. Esse cenário foi a base para o surgimento das chamadas "economias 'negras', 'informais' ou subterrâneas'" (SABADINI; NAKATANI, 2002, p. 5).

Muitos especialistas e políticos do final década de 1980, como evidencia Noronha (2003, p. 115), consideravam os trabalhos informais ou os subempregos uma endemia, isso é, "um legado de uma economia semi-industrializada" que, por uma questão de tempo e com o desenvolvimento industrial, seria possível extingui-los. Entretanto, isso não aconteceu, o mercado de trabalho da década de 1990 mostrou uma forte tendência de redução da geração do emprego formal, caracterizado pela carteira de trabalho e pela posse dos direitos trabalhistas, já citados anteriormente.

As políticas neoliberais que surgiram no Brasil com o governo de Collor (1990-1992) estendidas e intensificadas na gestão de FHC (1994-2002), caracterizada pelas privatizações de estatais, redução dos gastos públicos, altas taxas de juros e pelo endividamento interno e externo foram consideradas responsáveis pela desestruturação do mercado de trabalho. Nesse contexto, Sabadini e Nakatani (2002) discorrem:

> Além de provocar uma estagnação no crescimento econômico no país e submeter a economia nacional à dependência ao capital financeiro em detrimento dos investimentos produtivos, também provocou um extraordinário crescimento nas taxas de desemprego. Também nessa perspectiva, a flexibilização das relações de trabalho tem como perspectiva central a livre-iniciativa nas negociações coletivas entre empregado e empregador num jogo onde a correlação de forças entre o capital e trabalho é cada vez mais desigual (SABADINI; NAKATANI, 2002, p. 9).

Na visão de Sabadini e Nakatani, o cenário político e econômico da década de 1990 atingiu o mercado de trabalho de duas formas, aumentou os índices de desemprego e as formas de trabalhos flexíveis sob os regimes de contratos. Como consequência, ampliaram-se as ocupações informais paralelas à redução das ocupações formais. Eles demonstraram que o grau de informalidade, em 1999, era de 40,5% e o grau da formalidade era de 27,4%.

Nessa conjuntura, fortaleceram-se as regras de sobrevivência do capital representadas pelas formas flexíveis de trabalho, pela informalidade e pelo "desmantelamento da rede de proteção social ao trabalhador e o aprofundamento da desigualdade social" (PICCININI; OLIVEIRA; RÜBENICH, 2005, p. 12).

Os trabalhos flexíveis representavam uma forma de infringir a legislação, que tratava da proteção social, quando permitiam a contratação de trabalhadores de baixa qualificação ou que trabalhadores mais qualificados trabalhassem como prestadores de serviços. Esses tipos de trabalho, ao mesmo tempo em que tornariam as contratações tradicionais menos dispendiosas, reduziriam a competitividade.

Ainda ao se referirem a esses tipos de trabalhos, os autores especificam:

> O emprego flexível pode ser uma forma de inserção de trabalhadores jovens em processo de qualificação, de trabalhadores que perderam sua qualificação e não encontram outra forma de trabalho, ou de trabalhadores qualificados que querem uma jornada de trabalho flexível e sem vínculo fixo com um empregador. Não se pode pensar em trabalho flexível somente como um sinônimo de trabalho precário, embora das diversas formas de trabalho flexível que emergem atualmente predominem as que se revelam como precárias do ponto de vista da qualidade de vida e de trabalho. (PICCININI; OLIVEIRA; RÜBENICH, 2005, p. 5).

De uma forma geral, os autores sublinham que a flexibilização acontece de formas variadas e depende da situação econômica do país e, por permitir uma significativa rotatividade de recursos humanos, as formas de trabalhos flexíveis representam um meio viável para redução do desemprego, bem como do custo do nível da produção.

No mercado de trabalho brasileiro, os modelos de flexibilização mais encontrados estão representados no quadro 5 a seguir.

Quadro 5: Flexibilizações do mercado de trabalho brasileiro

Tipos de Flexibilização	**Caracterização**
Flexibilização quantitativa externa	È uma medida adotada pelas empresas que pretendem aumentar a oferta de mão de obra sem que isto acarrete mudanças no quadro de pessoal. Assim, a execução de alguns serviços é transferida para outras empresas por meio de contratos. Enquadram-se, nesse tipo de flexibilização, a terceirização, os contratos comerciais na forma de subcontratação, os trabalhos prestados em domicílio, as redes de empresas e as cooperativas de trabalho.
Flexibilização quantitativa interna	Neste caso, é permitido que as empresas aumentem seu quantitativo de mão de obra através de contratos diferenciados, do que convencionalmente ocorre com os contratos por tempo indeterminado e com registro em carteira. São caracterizados neste tipo de flexibilização, por exemplo, os estágios, os trabalhos realizados de forma temporária, a prestação de serviço em tempo parcial, com duração menor em comparação com a jornada de tempo integral, normalmente, acontece nos horários de aumento de demanda.
Flexibilização funcional	Neste tipo de flexibilização, as empresas procuram desenvolver estratégias no sentido de promover a reorganização e adaptação de seus funcionários, deixando-os aptos para o exercício das diferentes atividades que a demanda propõem e, para favorecer a rotatividade interna do empregado entre os setores da empresa. Destacam-se, nesse caso, a multifuncionalidade e a polivalência do trabalhador.
Flexibilização externa das formas de trabalho (tempo/espaço)	Observa-se, neste caso, uma grande flexibilidade quanto à organização do horário e do local para a execução de uma determinada tarefa. A forma mais típica deste modelo de flexibilização é o teletrabalho. Praticado com o auxílio de ferramentas tecnológicas como o telefone a internete este tipo de trabalho torna desnecessário o deslocamento do trabalhador de sua residência ou outro local até a empresa.

Continuação...

Tipos de Flexibilização	Caracterização
Flexibilização interna das formas de trabalho	É um tipo de flexibilização que se relaciona de forma direta com o quadro de funcionários fixos da empresa e que exercem atividades profissionais dentro de suas dependências. Incluem-se nesse tipo: 1) as horas extras: representando o excedente de horas trabalhadas a partir da carga horária especificada nos termos contratuais; 2) anualidade das horas trabalhadas ou banco de horas: no período em que a empresa recebe um a demanda extra que requer aumento no ritmo da produção, o trabalhador permanece na empresa além do tempo normal de trabalho e, quando é retomado o volume normal de produção as horas a mais trabalhadas são descontadas; 3) jornada de trabalho flexível: o próprio trabalhador pode organizar sua forma de cumprir seus trabalhos diários; 4) turnos de trabalho: permite que os trabalhadores sejam substituídos periodicamente de acordo com a extensão dos dias trabalhados; 5) semana reduzida de trabalho: permite o compensamento do excedente de horas trabalhadas em alguns dias da semana, principalmente, quando as atividades estão acontecendo de forma mais lenta.

Fonte: Baseado em PICCININI; OLIVEIRA; RÜBENICH, 2005, p. 6-10.

Esses modelos de flexibilização apresentados no quadro 5 são considerados formas legais e formais de trabalho, todavia, em algumas dessas práticas, não é oferecido um sistema de seguridade eficiente, os empregos não asseguram estabilidade e ainda são condizentes com o aumento da carga horária de trabalho. Esses fatores repercutem em aspectos negativos de tais formas de trabalho por conduzirem "a precarização do trabalho e a redução da qualidade de vida do trabalhador" (PICCININI; OLIVEIRA; RÜBENICH, 2005, p. 6-12).

Para contextualizar o processo da informalidade, é importante ressaltar que se percebe, em Sabatini e Nakatani (2002), que o mesmo é bastante heterogêneo e que o termo informal não pode ser compreendido de forma isolada, uma vez que se deve, antes, procurar relacioná-lo com as estruturas da sociedade, que comportam as relações informais de trabalho.

Nesse contexto, Noronha (2003) complementa que, para se falar da informalidade, deve-se também considerar o senso comum, bem como as percepções do que é justo ou injusto, do aceitável ou inaceitável dentro do amplo conjunto de valores morais e éticos que compõe a sociedade.

> Ambos os contratos, “legais” ou “informais” (ou melhor, com ou sem registro) podem ser entendidos como legítimos. A escolha ou a aceitação de um ou outro demanda uma complexa avaliação que inclui noções de direito, justiça, ética bem como conveniências pessoais. (NORONHA, 2003, p. 121).

Observa-se, então, que, antes de conceituar um trabalho como legal ou ilegal, como justo ou injusto ou de aceitar trabalhar na informalidade, o indivíduo levado por suas conveniências pessoais é obrigado a se adequar a algum tipo de trabalho para suprir suas necessidades.

Para Hirata e Machado (2007), se o mercado de trabalho informal fosse direcionado apenas para o grupo de trabalhadores com características que o colocasse em situação de desvantagem ou exclusão das oportunidades legais de trabalho, tais como o baixo Capital Humano ou baixa qualificação/baixa escolaridade, o mesmo se tornaria mais homogêneo e, consequentemente, seria mais fácil defini-lo.

Entretanto, o que se percebe é que a informalidade pode acontecer tanto de forma voluntária como de forma involuntária, associada ao rendimento ou às condições de trabalho. Na primeira situação, encontram-se, por exemplo, indivíduos que querem gerenciar seu próprio negócio, optam pelo trabalho sem registro, procuram melhores condições de manter sua empresa dentro da competitividade acirrada do mercado e frente à internacionalização econômica (PICCININI; OLIVEIRA; RÜBENICH, 2005). Na segunda, estão os indivíduos que veem, na informalidade, a única estratégia de sobrevivência, procurando garantir o mínimo necessário para aliviarem ou evitarem a situação de pobreza. Esses levam em conta apenas as "formas de remuneração e desconsideram as características não pecuniárias da posição" (HIRATA; MACHADO; p. 24).

Existem duas formas mais comuns de encontrar a informalidade dentro das dinâmicas do mercado de trabalho:

> i) via relações entre grandes e pequenas firmas e seus ‘contratos’ de sub-contratação e terceirização, ii) e pelo tradicional espaço ocupado por pequenos negócios, trabalhadores por conta própria e assalariados sem carteira de trabalho. (SABADINI; NAKATANI, 2002, p. 12).

Assim, de uma forma geral, Sabadini e Nakatani apresentam a informalidade considerando duas categorias de trabalhadores: uma representando os assalariados sem registro em carteira de trabalho e outra relacionada aos que trabalham por conta própria. Acrescentam que os trabalhadores que atuam na informalidade não possuem filiação a um sindicato capaz de representar a categoria, não lhes são assegurados nenhum tipo de renda em caso de acidente ou problemas com a saúde e ainda são desprovidos dos benefícios sociais como as férias remuneradas e o 13º salário.

Algumas categorias ocupacionais que comportam os trabalhadores brasileiros serão abordadas. A princípio, trata-se dos trabalhadores por conta própria, que são aqueles que também participam do processo produtivo por meio da prestação de serviços; no entanto, consideram-se patrão e empregados de si. Esses trabalham sem seguir regras previamente estabelecidas por um empregador, assim como não precisam lhe prestar subordinação (NORONHA, 2003).

Enquadram-se, nessa categoria, os comerciantes, ambulantes, profissionais liberais que trabalham em firmas e prestadores autônomos de serviços. Sua renda está diretamente relacionada com os salários daqueles que estão trabalhando com ou sem carteira, bem como aos índices de atividades por produtividade que determinam o ciclo econômico.

Desse modo, a demanda de bens, de serviço e o nível de renda desses trabalhadores relacionam de forma diretamente proporcional à ascensão ou à retração da economia. Paralelo a essas questões, ainda se encontra o desemprego do setor formal — que contribui para o aumento dos trabalhadores por conta própria e acaba por interferir nos rendimentos de quem já está atuando no mercado (SABADINI; NAKATANI, 2002).

As principais diferenças entre o trabalhador autônomo e o trabalhador celetista[18], protegido pelas leis trabalhistas, dizem respeito à questão da subordinação que um trabalhador com registro deve a um empregador, a ausência de direitos a férias e ao 13º salário, entre outros. Todavia os autônomos podem se beneficiar, caso queiram, dos direitos previdenciários.

Piccinini, Oliveira e Rübenich (2005) postulam que o governo federal já tentou incorporar essa categoria profissional no Sistema de Proteção Social (SPS), quando foi estipulado por lei que os autônomos contribuíssem com o percentual de 11% de sua renda contra os 20% recolhidos dos trabalhadores do mercado formal. Para esses autores, essa proposta não foi muito bem aceita pelos ambulantes, vendedores, autônomos e outros. Isso porque esses trabalhadores relataram que o percentual de contribuição estipulado, mesmo que aparentemente pequeno, pesaria no orçamento. Assim, mesmo conscientes da ausência de benefícios que a formalidade pode proporcionar, preferiram continuar na situação de não contribuintes. A conclusão a que chegam é a de que grande parte da informalidade é induzida pelo próprio processo de reestruturação econômica.

[18]O termo "celetista" representa uma derivação da sigla "CLT" e é frequentemente usado quando se quer especificar o trabalhador que possuí carteira de trabalho registrada e é contribuinte da Previdência Social.

> Assim, fica difícil acreditar que o fenômeno seja impulsionado principalmente pela decisão voluntária do indivíduo, pelo seu espírito empreendedor, uma vez que grande parte dessa ocupação informal vem acompanhada da precarização das condições de trabalho e de vida. (PICCININI, OLIVEIRA; RÜBENICH, 2005).

Outra categoria de profissionais encontrada no mercado de trabalho engloba os funcionários públicos ou servidores públicos, definido, pelo Código Penal Brasileiro[19], como todo aquele cidadão que exercer cargo, emprego ou função pública em entidade paraestatal, podendo receber ou não uma remuneração.

Tratando do Direito Administrativo Brasileiro, Meirelles (1990) especifica que os servidores públicos, também caracterizados como agentes públicos, são todos aqueles que possuem um vínculo de emprego com a administração pública, seja de forma direta ou indireta, transitória ou definitiva. Ainda conforme o autor, esse grupo de trabalhadores se subdividem em várias categorias as quais serão especificadas de forma resumida.

Principais subdivisões dos agentes públicos encontradas em Meirelles (1990, p. 74-80):

- Agentes públicos políticos: essa categoria envolve os mandatos políticos dos representantes do poder Executivo (como presidente da república, governadores e prefeitos), do Legislativo (senadores, deputados e vereadores) e assessores diretos como os ministros e secretários, os membros do Poder Judiciário, do Ministério Público e dos Tribunais de Contas;
- Agentes públicos honoríficos: representados pelos jurados e mesários eleitorais, não possuem nenhum vínculo empregatício com o Estado e nenhuma forma de remuneração pelo serviço prestado, são convocados por algum tipo de merecimento para exercerem de forma transitória uma função pública a título de colaboração cívica;
- Agentes públicos delegados: considerados como colaboradores do poder público, representados pelos concessionários, leiloeiros e as demais pessoas que recebem delegação para a prática de alguma atividade estatal ou serviço de interesse coletivo;
- Agentes públicos credenciados: são os encarregados pela representação da administração pública em eventos específicos, sendo remunerados pelo poder público que o habilitou;

[19] Para mais informações, o Código Penal pode ser consultado por meio do Decreto-Lei nº 2.848, de 07/12/1940 alterado pela Lei nº 9.777, em 26/12/98 (CÓDIGO..., 2015).

- Agentes públicos administrativos: caracteriza os indivíduos vinculados, profissionalmente, ao Estado ou a alguma de suas entidades funcionais. Estes são regidos juridicamente pela repartição estatal a qual presta serviço. Nesse segmento, encontra-se a grande maioria dos funcionários públicos. Podem ser considerados: a) funcionário público estatutário, empossados em cargos mediante a aprovação em concurso, b) servidores públicos que exercem cargos comissionados, ou de confiança, sem a necessidade de aprovação em concurso; c) servidores temporários: envolvem os contratados para suprir as necessidades transitórias do interesse da administração pública, por tempo determinado;
- Agentes públicos administrativos especiais: são detentores de cargos de caráter vitalício, a exemplo, procuradores, promotores e conselheiros.
- Os militares: agentes que representam a marinha, corporação de policiais militares e de bombeiros.

A forma legal de se tornar um funcionário público atualmente é via aprovação em concurso, principalmente quando se trata de cargos específicos dos agentes públicos estatutários relacionados anteriormente.

Uma breve análise da evolução histórica dos concursos públicos, com base em Oliveira (2013), mostra que as exigências legais para a admissão em serviços públicos surgiram com a finalidade de extinguir o sistema discricionário-arbitrário de admissões e demissões para esses serviços que se manifestou durante a época do Brasil Império.

No governo Vargas, com a promulgação da *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, em 1934, estabeleceu-se, pela primeira vez, a utilização de concursos para promoção de cargos públicos. Entretanto, esses eram direcionados apenas a situações consideradas específicas de início de carreira, a ocupação de outros se baseava no sistema de promoção.

As Constituições políticas, que surgiram de 1937 a 1969, culminaram na obrigatoriedade dos concursos públicos para que o cidadão se tornasse um funcionário do Estado, mas suas exigências continuaram sendo direcionadas com algum tipo de especificidade, permitindo sua dispensa para criação de cargos efetivos e a "possibilidade de ‘apadrinhamento’ no que se refere à inserção no serviço público" (OLIVEIRA, 2013, p. 93).

A possibilidade concreta de combate "ao clientelismo e ao nepotismo" via concurso público originou-se com a *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988, que fixou a obrigatoriedade do mesmo para todos os cargos públicos, com exceção dos comissionados.

Ainda determinou que tal instrumento de seleção deveria ser realizado seguindo os "princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade" (OLIVEIRA, 2013, p. 93).

Na década de 1990, sancionou-se a Lei nº 8.112, que dispôs sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Assim, ficaram determinadas a total dependência da nomeação para cargos públicos efetivos de carreira ou isolados, a provação em concurso público de provas ou de provas de títulos e a obediência à ordem de classificação e ao prazo de validade do concurso. Os direitos dos funcionários públicos concursados especificados na referida lei incluem: estabilidade após período probatório de efetivo exercício, insalubridade, periculosidade ou atividades penosas etc., licenças por diversos motivos como os relacionados à doença ou para o estudo, além da garantia dos benefícios inerentes ao trabalhador do regime formal (BRASIL, 1990).

As medidas de políticas administrativas da gestão do presidente Collor estendida aos mandatos do FHC, que objetivavam a contenção dos gastos públicos, além de favorecerem a demissão voluntária de servidores federais e de outras esferas do governo, promoveram a contenção da oferta de concursos públicos. Junior e Nogueira (2011) sintetizam essa situação vivenciada na gestão FHC.

> [...], em um contexto de séria crise cambial, prevalece uma orientação fiscalista, caracterizada por fortes restrições ao gasto com pessoal. [...], entre 1999 e 2002, as prioridades fiscais se impuseram no campo da gestão de pessoal do setor público e tiveram poder predominante em relação às propostas de modernização do aparato administrativo de estado. Por exemplo, na esfera federal, não houve praticamente admissão de novos servidores. [...] Assim, no período do segundo mandato, toda a ênfase política, posta inicialmente na modernização gerencialista da administração pública, deslocou-se para duas outras prioridades: a contenção fiscal das despesas públicas, especialmente as de pessoal, e a desestatização modernizadora, acompanhada do fortalecimento do papel das agências reguladoras. Segundo dados da Rais, existiam em 1991 mais de 20 mil trabalhadores celetistas contratados por empresas de economia mista do governo federal, que ficaram reduzidos, em 2003, a cerca de seis mil, graças ao processo de desestatização que, na verdade, não se constituiu numa medida de administração de empresas públicas pelo Estado, mas, sim, em um componente estratégico da política de liberalização econômica. (JUNIOR; NOGUEIRA, 2011, p. 243).

As políticas de gestão iniciadas com o presidente Lula, além de favorecerem o crescimento econômico, promoveram a expansão do quadro de servidores e "ajustes graduais da remuneração dos mesmos". Nesse contexto, houve a retomada da oferta de concursos públicos para contratações de caráter permanente ou temporário com o objetivo principal de

substituir os "contratados informais de cooperativas e entidades privadas diversas, bem como os contratados via agências internacionais" (JUNIOR; NOGUEIRA, 2011, p. 244).

Albrecht e Krawulski (2011, p. 215) observaram, em seus estudos, que profissionais de diversas áreas, principalmente os de início de carreira, veem no serviço público a garantia promissora de inserção profissional, motivados principalmente pelas "perspectivas salariais, da segurança e estabilidade, e ainda das boas condições de trabalho". Nessa abordagem, esses jovens profissionais associam as dificuldades de empregabilidade do mercado de trabalho e as condições socioeconômicas e culturais do país às justificativas do interesse pelo serviço público, mesmo para ocupar cargos não relacionados com a sua formação.

Em vistas de compreender as diversas formas de inserção profissional após o término dos estudos, o tópico a seguir aborda os processos que envolvem o tecnólogo e sua passagem da escola para o mercado de trabalho.

3.3 PERCURSOS DE TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA O MUNDO DO TRABALHO

Para início desse estudo, a pesquisa de Alves, N. (2007b) será o ponto de partida para que se contextualize o processo de passagem da escola para o mundo do trabalho. Segundo a autora, são várias as terminologias utilizadas na denominação desse processo como “inserção profissional, entrada na vida ativa, transição profissional, transição da escola para o trabalho, entrada no trabalho ou entrada no emprego” (ALVES, N., 2007b, p. 59).

Essas terminologias começaram a surgir a partir das décadas de 1960 e 1970. Os termos “entrada na vida ativa” e “entrada no trabalho” são datados da década de 1960 — o primeiro de origem francesa e o segundo de origem anglo-saxônica. Por suas definições, o termo “entrada na vida ativa” é compreendido como o “início, o princípio de uma vida profissional”. Assim, “[...], falar de entrada na vida ativa é falar, essencialmente, do começo da vida profissional”. Por sua vez, a entrada no trabalho é relacionada ao “acolhimento que é dispensado, por parte das empresas, aos jovens em início de carreira profissional” (ALVES, N., 2007b, p. 61-62).

Embora sejam utilizadas para fazerem referências à passagem da escola para o mundo do trabalho, tais terminologias diferem-se quando se observa a construção de seus objetos de estudo. Na entrada na vida ativa, analisam-se as “condições perante o trabalho com que os jovens são confrontados depois de darem por terminada a sua formação inicial”. Na entrada no trabalho, estuda-se o “processo de socialização profissional” (ALVES, N., 2007b, p. 62).

Alves, N. diz ter sido na década de 1970 que o termo “inserção profissional” e a expressão “transição da escola para o trabalho” começaram a ser colocados em prática na França e na Inglaterra respectivamente. Encontra-se, ainda, em Alves, N. (2007b, p. 62-63), a explicação segundo a qual tanto o uso do termo “inserção profissional” como da expressão “transição da escola para o trabalho” surgiram em um período de crescente desemprego e de dificuldades que começaram a assolar a população jovem, especificamente, na época da saída do sistema de ensino para o mundo do trabalho. Porém, no momento em que esse quadro de desemprego e de dificuldades se tornou mais intenso, fez com que a saída da escola para o trabalho deixasse de ser “um acontecimento biográfico instantâneo”, para se transformar em um processo demorado e de alta complexidade, tornou-se mais frequente o uso do termo “inserção profissional”.

A partir das análises de questionários aplicados a jovens que haviam concluído a formação acadêmica na Universidade de Lisboa, Alves N. (2007b) apresenta algumas variedades de tipos de percursos de inserção profissional, os quais se encontram sintetizados no quadro 6 a seguir.

Quadro 6: Tipos de percursos de inserção profissional

Tipos de Percursos	**Definição**
Percurso de inserção rápida num emprego estável	Este é considerado o percurso ideal, corresponde à entrada direta dos recém-formados no mercado de trabalho. Apresenta como característica principal a instantaneidade do processo em que o estudante se transforma em trabalhador de caráter efetivo e estável.
Percurso de inserção diferida num emprego estável	Neste percurso, a estabilidade no emprego não acontece de forma instantânea e sua linearidade se torna tênue. Os diplomados antes de firmarem um contrato de emprego estável vivenciam um período de precariedade, são caracterizados como “trabalhadores precários, falsos trabalhadores independentes, estagiários ou bolseiros”.
Percurso de estabilidade na precariedade	Aqui os empregos precários e os quase empregos tornam-se eternos, e se transformam numa condição de vida. A precariedade não é mais definida como um período transitório, o qual servia de ponte para se chegar ao emprego estável com o ganho de experiência profissional. Os diplomados são considerados empregados ativos, entretanto no contexto da “precariedade recorrente”.-

Continuação...

Tipos de Percursos	Definição
Percurso de inserção precária	Existe uma alternância de períodos de empregos atípicos e quase empregos com períodos de desemprego. A característica deste percurso é a falta de linearidade, associada a ciclo que se repete constantemente sem ter uma ordem específica. Hoje, o diplomado está à procura de um emprego, amanhã consegue trabalho com contrato temporário, volta à situação de desempregado e assim por diante.
Percurso de exclusão	Neste caso, estão envolvidos os diplomados que, há mais de um ano após a conclusão do curso superior, nunca exerceram uma atividade remunerada vivendo uma situação de exclusão. Este é o tipo que mais exprime as dificuldades de vários recém-formados com a inserção no primeiro emprego. É o que mais levanta questionamentos a respeito da educação como a saída para o desemprego.

Fonte: Baseado em ALVES, N., 2007b, p. 548-550.

Há três condições que devem ser consideradas para poder afirmar que a inserção profissional foi devidamente concluída:

> [...] que o emprego ocupado seja um emprego durável, no sentido em que os indivíduos não dispõem de informações que lhes permitam antever que terão de mudar num futuro mais ou menos próximo; que seja um emprego que não pretendem, voluntariamente, abandonar e, por último, que deixem de utilizar parte do seu tempo na procura de um outro emprego ou no prosseguimento de estudos com o objetivo de mudarem de emprego ou profissão. (ALVES, N., 2007b, p. 70).

De forma sintética, Alves, N. conclui que "falar de inserção profissional dos jovens é falar de um problema social novo; é falar de integração profissional, social e simbólica; é por último falar de inclusão" (2007b, p. 69). Ao se referir à inclusão, especificamente inclusão profissional, a autora explica que, por meio da "inscrição na esfera do trabalho", torna-se possível evitar o envolvimento da população juvenil em processos de exclusão social. E quando a autora faz referência ao termo "esfera do trabalho" está considerando as diversas formas de acesso a uma atividade profissional, até mesmo aquelas que fogem ao "modelo normativo de relação salarial", ou seja, da formalidade.

Diante da complexidade da realidade social que os jovens vivenciam, interessa-nos, também, propor uma reflexão em torno das especificidades presentes nos caminhos que a população jovem percorre para chegar à vida adulta. Dessa maneira, as discussões que se seguem envolverão aspectos relacionados com o processo de formação do jovem até a sua

independência familiar, ressaltando os fatores individuais, familiares e institucionais que podem interferir ou até mesmo determinar, o percurso de inserção profissional.

Assim, a partir das considerações de Pimenta (2001), serão apresentadas as transformações ocorridas na estrutura ocupacional e no papel das famílias advindas do período da Revolução Industrial e aquelas que foram influenciadas com o surgimento da tecnologia.

Em síntese, a autora sinaliza que, nas comunidades onde as atividades produtivas giravam em torno da agricultura, da manufatura e do comércio, a família se responsabilizava por múltiplas atividades entre elas: "a produção econômica" e a "socialização das crianças". Com o processo de industrialização e de desenvolvimento tecnológico, as atividades produtivas deslocaram-se do campo para o setor industrial nas grandes cidades. Em consequência disso, o lar deixou de ser o local de produção da família que então exerce suas atividades na fábrica e nos escritórios. Nesse momento, de acordo com Pimenta (2001, p.18), a família começa a perder "sua posição hegemônica como fonte primária de socialização da criança".

É nesse contexto, por volta do século XIX, que a socialização das crianças, sua preparação para a vida produtiva e para a vida adulta passaram a ser responsabilidade da escola. "A escolarização deixou de ser um atributo reservado às elites e se ampliou para as demais camadas sociais" (PIMENTA, 2001).

> O Estado, desse modo, institucionalizou as fases da vida, e passou a atuar, para a família contemporânea, como mediador dos dispositivos que lhes garantem a reprodução social. A definição da infância da juventude tornou-se uma construção cultural e uma categoria administrativa, jurídica e institucional. Passou-se a admitir que havia idades às quais estavam associados certos direitos e atributos de maturidade, e que o ciclo da vida estaria disposto segundo a sequência infância — maturidade e velhice. Surgiram também delimitações médicas, psicológicas e pedagógicas: o recém-nascido, a primeira infância, a adolescência, a juventude, o adulto, a terceira idade. (PIMENTA, 2001, p. 18).

Considerando a noção segundo a qual o processo de transformação que acompanha o desenvolvimento do ser humano se estabelece por ciclos de idades, Pimenta (2001), com base na análise de alguns autores, como Philipe Ariés e Machado Pais, define a adolescência como uma "fase da vida que se interpõe entre a infância e a vida adulta", que se estende "dos treze aos dezenove" anos de idade. Já, o jovem é "o indivíduo que já saiu da adolescência, mas ainda não é adulto" (PIMENTA, 2001, p. 19).

Quanto à juventude, Pimenta (2001) a apresenta como uma "fase da vida" e como um "tema sociológico", construída e reconstruída socialmente e culturalmente conforme a realidade da época vivida. De forma complementar, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2004, p. 25) caracteriza a juventude como um período de vida em que as pessoas deixam de ser crianças e passam a ser adultas e sinaliza várias mudanças que interferem nessa transferência de ciclo de vida, entre elas: as "mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais; que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero".

Ao iniciar a discussão sobre o processo de transição para a vida adulta, Pimenta (2001, p. 22) caracteriza o adulto como um indivíduo dotado de responsabilidades, sejam elas 'ocupacionais' ou 'habitacionais'; assim, quando o jovem assume tais responsabilidades, ele passa ao "status de adulto", ou seja, ocorre a "transição de um grau etário para outro".

Ainda, nessa abordagem, os acontecimentos que precedem a vida adulta tendem a se constituírem da seguinte maneira: "término dos estudos — integração na vida ativa — abandono do lar familiar — constituição de uma nova família — ter filhos". Embora exista uma tradicionalidade em torno dessa sequência de acontecimentos, a autora chama atenção para a falta de linearidade entre os mesmos, situação que os torna reversíveis, permitindo a vivência de estágios "intermediários" e os processos de idas e vindas caracterizando a "geração iô-iô".

> A "geração iô-iô" experimenta, assim, uma temporalidade cíclica, uma vez que a vida cotidiana dessa geração não segue uma trajetória linear, mas incorpora um "princípio de reversibilidade". Isto significa que o jovem que abandona os estudos e espera começar uma carreira, ao não conseguir um trabalho, pode sentir que fez uma opção errada e escolher outra carreira, ou sentir que ainda não está suficientemente preparado para o trabalho e, por isso, pode buscar uma especialização, voltando a estudar. (PIMENTA, 2001, p. 23).

A expressão "geração iô-iô" a que Pimenta (2001) se refere foi apresentada, a princípio, por Pais [20] (2005) para caracterizar, de forma metafórica, a juventude da década de 1990. O autor procurava demonstrar que as fases de transição são heterogêneas e "marcadas por apreciáveis descontinuidades e rupturas", bem como de reversibilidade o que permite um

[20] Este conceito foi apresentado por José Machado Pais, em 1994, no III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Dinâmicas Multiculturais – Novas Faces, Outros Olhares. Publicado como "Geração yo-yô: uma condição juvenil?" nas Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Estudos e Investigações, 7. ed. 1997, p. 111-125, como parte das sessões temáticas do referido congresso (PAIS, 2005, p. 58.).

constante vaivém “entre os atributos desta nova condição juvenil e a sua reconstrução social” (PAIS, 2005, p. 58).

Além disso, Pais (2005, p. 67) especifica que os “caminhos de passagem para a idade adulta não são apenas obscuros. São [...] longos, sinuosos, com escolhas”, assim, os rituais de passagem ao longo desses caminhos se caracterizam como oscilantes e reversíveis.

> Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas e modeladas em função dos indivíduos e seus desejos, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem de casa dos pais, para um qualquer dia voltarem, abandonam os estudos, para os retomarem tempos passados; encontram um emprego, e em qualquer momento se veem sem ele; as suas paixões são como “voos de borboleta”, sem pouso certo; [...] ... São estes movimentos oscilatórios e reversíveis que o recurso à metáfora ioiô ajuda a expressar. (PAIS, 2005, p. 58).

Esse processo de idas e vindas que o jovem vivencia na sua passagem para a vida adulta, para Fernandes (2008, p.33), pode ser proveniente da falta de amadurecimento psicossocial e da falta de informações e "experiências suficientes para fazer opções, de forma isolada e completamente autônoma” diante da obrigatoriedade de escolhas que, por vezes, acompanha a juventude.

> As novas gerações têm sido confrontadas de um modo particular com a erosão de certos marcos de referência, até aí relativamente estáveis, no que se refere aos mecanismos de socialização e transição para a vida adulta. Para além de se terem reforçado os processos de singularização biográfica, as transformações no mercado de trabalho (flexibilização e precarização) e nas estruturas familiares (pluralização das formas de organização familiar) enfraqueceram as referências socioculturais que serviam de fio condutor biográfico às trajetórias individuais. Esse fato teria pressionado os jovens a fazerem um uso "ativo" de seu discernimento individual para inventar novos caminhos, criar novos estilos de vida, compor novas identidades, numa multiplicidades de opções — disponíveis ou inventadas. (FERNANDES, 2008, p. 41).

Para Sposito (2005), tanto a escola quanto o trabalho se constituem em projetos que aceitam a possibilidade de superposição de um em relação ao outro e podem ser enfatizados de formas completamente distintas, dependendo do ciclo de vida e das condições sociais que o jovem está vivenciando em determinado momento.

Nesse contexto, a autora ressalta que a experimentação e o processo de reversibilidade de escolhas na vida dos jovens são fatores extremamente importantes para a compreensão dos tipos de relações estabelecidas entre eles, a escola e o trabalho, “situando-as na dimensão do

tempo como uma construção social e cultural onde se articulam demandas do presente e projetos para o futuro" (SPOSITO, 2005, p. 106).

Todavia, Pimenta (2001) esclarece que a transição representa um processo que se articula com outras experiências vivenciadas pelos jovens, desde a sua formação até a sua independência familiar.

> Nesta perspectiva, portanto, a "transição" é definida como um sistema de dispositivos institucionais e processos biográficos de socialização, inseridos num determinado contexto sócio-histórico que, de forma articulada, intervêm na vida das pessoas desde a puberdade e conduzem à aquisição de posições sociais que projetam o sujeito jovem à emancipação profissional, familiar e social. (PIMENTA, 2001, p. 25).

A transição é caracterizada por Almeida e Rocha (2010) como a época em que ocorre a "procura identitária", em que o processo de formação e o trabalho se destacam como atores principais, em torno dos quais são construídas as experiências sociais necessárias para a reconstrução da identidade do indivíduo.

> Trata-se do conhecimento da identidade pessoal que é resultado de uma elaboração interna, consciente e inconsciente, da experiência vivida pelos jovens e que corresponde à imagem que eles têm de si. Associamos-lhe uma transação relacional: o reconhecimento dos jovens pelo outro próximo ou institucional, sobretudo nos espaços de formação e de trabalho, que está relacionado com a imagem que dão de si nos processos de interação e de comunicação com os outros e com a imagem que eles consideram que os outros sobre si constroem. (ALMEIDA; ROCHA, 2010, p. 86).

Ao apresentar o contexto sócio-histórico em que o processo de transição se insere, Pimenta aponta dois eixos: o longitudinal e o transversal. O primeiro dos traços históricos relaciona a transição com os tempos e as fases da vida que constituem o desenvolvimento social; o segundo já situa a transição com a realidade socioeconômica do país, da região e da comunidade em que o cidadão vive, envolvendo "fatores de desigualdade social e modelos de orientação social (familiar, institucional, informais)". (PIMENTA, 2001, p. 26).

Outras especificidades, envolvendo a passagem do jovem para a vida adulta, apresentadas por Pimenta, estão interligadas ao comportamento do cidadão no que diz respeito às suas atitudes, perspectivas de vida e "tomadas de decisões e uso particulares dos recursos sociais". Além disso, a autora complementa que:

> a transição depende de uma rede complexa de instituições sociais que intervêm configurando e regulamentando as formas que esta assume: um

> sistema educativo que diversifica as trajetórias de formação e certificação, além de um sistema de formação profissional e ocupacional, as relações em torno da organização do trabalho, do sistema produtivo e do mercado de emprego. (PIMENTA, 2001, p. 26).

Existe uma diversidade de percursos de transição da escola para o trabalho. Para Azevedo (2002), esses não são pré-estabelecidos e não existe um tempo pré-determinado para que a transição aconteça, devido, principalmente, aos múltiplos fatores que interferem nesse processo, como os diferentes tipos de mercado, as questões individuais e familiares e a própria instituição de ensino.

Quanto ao mercado de trabalho, o autor afirma que esse pode, dependendo de suas características, contribuir para o abandono precoce da escola ou para aumentar o tempo de permanência na mesma, quando o indivíduo procura aumentar o seu nível de escolaridade para atender a um mercado mais seletivo.

Quanto aos tipos de mercado, Azevedo (2002) apresenta seus segmentos primários e secundários. Afirma o autor que os segmentos primários do mercado de trabalho exigem uma força de trabalho com alto nível de qualificação; considera os locais de trabalho como "organizações aprendentes" que servem como incentivo para que o jovem continue os estudos como forma de atualizar seus conhecimentos e de melhorar seu desempenho profissional, de acordo com os quesitos do emprego atual.

Já, os segmentos secundários do mercado de trabalho são apresentados, pelo mesmo autor, como prováveis responsáveis pela desmotivação de muitos adolescentes em continuarem os estudos, principalmente para os que não vivem uma relação harmônica com a escola, o que favorece o "ingresso prematuro no mercado (quantas vezes ilegal) de trabalho" (AZEVEDO, 2002, p. 15).

Esses segmentos englobam as empresas de pequeno porte como as familiares, não exigem recursos humanos com grandes qualificações, há sempre oferta de emprego e oferecem baixa remuneração. Quando envolvem as famílias e comunidades mais carentes funcionam como uma alavanca em que "potenciam-se as oportunidades de abandono escolar precoce e de entrada desqualificada e vulnerável no mercado de trabalho" (AZEVEDO, 2002, p. 15).

Ao considerar as diversidades mercadológicas (segmentos primários e secundários expostos anteriormente), Azevedo sustenta, ainda, que essas funcionam como uma espécie de molde, sobre o qual os comportamentos sociais se definem e, também, "induzem diferentes

modos de relacionamento dos jovens e das famílias com o sistema de formação inicial" (AZEVEDO, 2002, p. 16).

Ao tratar das questões individuais e familiares que interferem na transição escola e trabalho, Azevedo (2002) afirma que elas estão relacionadas à herança do capital social, econômico e cultural que o jovem adquire da família e que pode interferir, de forma positiva ou negativa, no processo de formação e na sua entrada na vida ativa, condicionando, assim, a relação entre escola e mercado de trabalho.

Já para Almeida e Rocha (2010), a reversibilidade presente nas etapas de transição da escola para o trabalho pode favorecer a reconstrução da relação com o sistema de aprendizagem, principalmente para jovens que vivenciaram experiências negativas, durante o ensino regular e saíram da escola com baixa qualificação para o mundo do trabalho. As autoras caracterizam a "lógica do ofício" associada à "lógica de nível" como fatores favoráveis para a construção de uma relação positiva com o saber, em que se associa um nível mais elevado de estudo a uma entrada mais qualificada no mundo do trabalho e possibilidades de projetar o futuro.

> A eleição deste acontecimento fundador como um "ponto de viragem nos percursos" tem que ser relacionada com o fato de ter permitido aos jovens distinguir entre *um antes* do curso, identificado com o insucesso vivido na primeira passagem pela escola regular e uma inserção profissional não qualificada, e *um depois* do curso, identificado com uma entrada mais qualificada no mundo do trabalho e/ou com a continuação dos estudos, voltando à escola regular ou prosseguindo a formação profissional. Entendemos a remobilização dos jovens para a formação como estando inscrita num processo de reconstrução da sua relação com o saber que parece determinante na definição identitária, em termos dos referenciais a partir dos quais eles definem a sua identidade estudantil e profissional, numa identificação entrecruzada com a definição de si em outros domínios da sua vida pessoal e familiar, em suma, no processo de "definição de si próprios" que, nesta fase da vida, está em permanente (re) construção. (ALMEIDA; ROCHA, 2010, p. 90).

Ainda, conforme Almeida e Rocha, o sistema de ensino estruturado de forma a permitir uma educação contextualizada com a oferta do conhecimento dos saberes gerais e com a formação profissional, "a aprendizagem em contexto de trabalho e no centro de formação" é o que viabiliza a reconstrução da relação harmônica dos jovens com o sistema de ensino e com as "diferentes figuras do aprender", quando os mesmos veem, nesse tipo de formação, a oportunidade de se prepararem para exercer uma atividade profissional.

Porém, vale ressaltar que o atual cenário de produção do sistema capitalista, em que se exige uma força de trabalho cada vez mais especializada à apropriação de credenciais escolares, representados no diploma, por si só não tem assegurado grandes facilidades de inserção profissional. Existe uma minimização do valor do diploma paralelo à valorização das faces subjetivas da qualificação, representadas, por exemplo, nas experiências que cada um traz consigo, as quais podem se tornar o diferencial no momento de conseguir um trabalho como mostra Paiva (2001).

> Ao mesmo tempo, num mundo em que o diploma deixou de constituir um bem raro, seu valor caiu, estabelecendo-se muitas vezes a competição na área não escolar por parâmetros não educacionais, mas práticos – que dizem respeito a ser capaz de desempenhar melhor tal ou qual tarefa, essa ou aquela função. O papel socializador da escola e das próprias famílias adquiriu outro peso, uma vez que as características pessoais dos indivíduos, o lado subjetivo da qualificação, tornaram-se mais clara e visivelmente decisivos ao bom andamento dos negócios. (PAIVA, 2001, p. 187).

Ainda, considerando a relação estabelecida entre níveis de escolaridade e inserção profissional, Sposito (2005) complementa:

> [...] a escolaridade já não se afigura como elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho, especialmente se considerarmos o ingresso no mercado formal de ocupações e as posições dos estratos menos privilegiados da sociedade, exatamente aqueles que têm acesso tardio aos degraus mais elevados do sistema de ensino. (SPOSITO, 2005, p. 90).

Embora as colocações de Paiva (2001) e Sposito (2005) deixem transparecer certa dubiedade em torno dos valores dos credenciais escolares e das possibilidades de emprego, Sposito (2005, p.124) reitera que é na escola que os jovens buscam expectativas de um futuro promissor, principalmente, em relação às possibilidades de entrada no mundo do trabalho, "depositam confiança na escola, em relação ao projeto futuro, mas as relações são mais difíceis e tensas com o tempo presente, na crise da mobilidade social via escola".

No entanto, a persistência de obstáculos que dificultam a entrada no mercado de trabalho, associada à escassez de emprego, até para os que possuem um diploma de nível superior e qualificação profissional, acabam por configurar uma "ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente" (SPOSITO, 2005, p. 124). Tal situação pode proporcionar o predomínio de um relacionamento "instrumental com o conhecimento, resposta mínima para

se evitar a deserção ou retraimento total em relação ao processo de sua apropriação" (SPOSITO, 2005, p. 124).

Ainda em meio às tensões que os jovens vivenciam e diante de algumas desconexões das propostas escolares com suas aspirações profissionais, existem evidências de que para um grande contingente de jovens, a escolaridade revelou ser o recurso de maior representatividade para a inserção no mercado de trabalho, bem como para melhoria de níveis salariais. Essa situação se torna nítida a partir do relatório da OCDE (2013).

O relatório da OCDE (2013): Brasil ― Country Note ― Panorama sobre a Educação apresentou um quadro da situação da juventude brasileira conforme o nível de escolaridade e a situação ocupacional. Esse documento evidencia que as taxas de emprego, no Brasil, variam de forma proporcional com o nível de escolaridade do indivíduo, ou seja, quanto maior o nível de escolaridade, maiores são as chances de emprego. Ficou declarado, assim, que, no período de 2008 a 2011, o percentual de jovens com ensino médio incompleto, que estava trabalhando e sem estudar era de 39%, e 18% deles eram NEETs[21], ou seja, não estavam "trabalhando, estudando ou em formação". Já, para os jovens, entre 15 e 29 anos, que concluíram o ensino universitário, em 2011, 66% deles tinham um emprego, 16% continuava estudando e apenas 19% deles eram NEETs.

De forma mais detalhada, o relatório destaca que as taxas de emprego, em nosso país, para pessoas com o ensino superior, são maiores que em outros países da OCDE com taxa de emprego de 83% para esse grupo e o Brasil com taxa 85% para o mesmo grupo. Assim também, no Brasil, são maiores as taxas de emprego: para quem tem o ensino médio, cerca de 70%; para quem tem o ensino médio incompleto, cerca de 67%.

Ainda, de acordo com o levantamento da OCDE (2013), existe uma diferença relevante nos salários entre os que possuem o diploma universitário e os que possuem o nível médio de ensino.

> Adultos na faixa etária de 25 a 64 anos com Ensino Superior ganham 157% a mais do que aqueles com Ensino Médio no Brasil. Este é o segundo maior ganho salarial entre os países (depois do Chile). A média dos países da OCDE é de 57%. Ao mesmo tempo, os brasileiros sem o ensino médio têm ganhos menores se comparado com aqueles que possuem esse nível de ensino, ganhando 42% a menos. A média dos países da OCDE é de 24% a menos. (OCDE, 2013, p. 2).

O relatório "Investimentos na juventude: Brasil" comentado por Angel Gurría, Secretário Geral da OCDE, que analisa o mercado de trabalho e o sistema de ensino no Brasil,

[21] NEET, sigla originária do ingles, corresponde a "Not currently engaged in Employment, Education or Training" (OCDE, 2012).

apresenta os problemas existentes relacionados a esses dois sistemas e os colocam como desafios persistentes para o país:

> Em 2011, 8,5 milhões de brasileiros com idade entre 15 e 24 anos não haviam concluído o ensino básico e um terço dos indivíduos entre 20 e 24 anos de idade abandonaram a escola sem atingir uma qualificação superior secundária - duas vezes a taxa média observada na OCDE. Além disso, o número de estágios é extremamente baixo. Em 2012, foram contratados apenas 260.000 estagiários - o que representa menos de 1% da população de jovens com idades entre 15-24 anos. (OCDE, 2013, p. 2).

Dentro desse contexto, Fernandes (2008, p. 52) ressalta que as dimensões educação, o trabalho e a cultura, de modo geral, devem ser elementos-chave para a constituição do jovem do mundo atual e, "tanto na construção de diagnóstico sobre jovens, como na elaboração de diretrizes para as políticas públicas de juventude", devem ser considerados o conjunto dessas três dimensões e a forma como elas se articulam. A fim de se tentar dar respostas aos problemas vivenciados pelos jovens em sua transição para a vida adulta.

Como apresentada anteriormente, a transição da escola para a vida adulta, ou seja, para o trabalho é bastante complexa, se considerar, principalmente, a multiplicidade de fatores que interferem nesse processo. Isto é, os fatores individuais, familiares e escolares, associados também a uma diversidade de mercado e de percursos de inserção profissional, colocados à escolha no momento em que o jovem pretende inserir-se profissionalmente no mercado de trabalho.

A partir desse contexto, faz-se necessário compreender o trabalho e seus significados do ponto de vista da população jovem em transição para a vida adulta. No início desta sessão, apresentam-se duas clássicas definições de trabalho: a primeira, de Marx (1996):

> Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p. 297).

E a segunda, de Pais (2005), que especifica:

> O termo trabalho tem raízes etmiológicas no latim: trabalho dizia-se tripalium que designava também um instrumento de tortura composto por três estacas cruzadas ou paus (do latim palu). Com esse instrumento (tri-

> palum) os réus eram torturados. Aliás, na *Bíblia*, também aparece a ideia do trabalho associada à "tortura", ao "castigo", à "maldição". (PAIS, 2005, p. 19).

No universo juvenil, esses clássicos conceitos de trabalho vão dando lugar a novas representações e significados mais subjetivos, o que pode estar particularmente associado às dificuldades vivenciadas na relação estabelecida entre os jovens e o mundo do trabalho, representada pela precariedade, inserções temporárias e desemprego. Assim, "o sentido do trabalho está a ser redefinido por quem mais falta tem dele. Para esses jovens não há realidade que se encaixe no conceito tradicional de trabalho" (PAIS, 2005, p. 17).

Todavia, cabe ressaltar que os sentidos atribuídos ao trabalho, especificados nas abordagens de Marx (1996) e de Pais (2005), associando-o a uma obrigação, ao esforço e ao sofrimento, não deixaram totalmente de existir. O que se observa, sobretudo no universo juvenil é a valorização da "realização pessoal e os desfrutes relacionais que possam retirar do trabalho" (PAIS, 2005, p. 20).

De forma mais específica, encontra-se também em Pais (2005, p. 20) a informação de que muitos jovens veem o trabalho de outro ponto de vista, não o relaciona exclusivamente a uma forma de ganhar a vida. Observa-se certa rejeição ao caráter instrumental do trabalho e a valorização das "satisfações intrínsecas que dele possam retirar, a tal ponto que o trabalho já invade a esfera dos lazeres, sendo vivido como uma aventura".

Ao interpretar os resultados da pesquisa "perfil da Juventude Brasileira", Guimarães (2005) revelou, em primeiro momento, que o trabalho está entre os principais assuntos de interesse da população jovem, ganhando maior destaque em comparação aos temas relativos à cultura, religião, família, violência, sexo, drogas, entre outros. A autora acrescenta que é especificamente por ser considerado um fator capaz de provocar uma instabilidade na forma como cidadão se insere socialmente na sociedade, bem como no seu padrão de vida que o trabalho se manifesta como uma categoria de destaque no imaginário de uma expressiva parcela de jovens brasileiros.

> [...] a centralidade do trabalho para os jovens não advém dominantemente do seu significado ético (ainda que ele não deva ser de todo descartado), mas resulta da sua urgência enquanto problema; ou seja, o sentido do trabalho seria antes o de uma demanda a satisfazer que o de um valor a cultivar. (GUIMARÃES, 2005, p. 159).

Até mesmo as dificuldades de inserção no mercado de trabalho e o próprio desemprego não colocam em risco a relevância do trabalho para a população jovem; portanto propiciam a atribuição de diversos sentidos e significados a ele atribuído.

> [...] erigem-se formas de conceber e outorgar valor ao trabalho (fundando-o seja na ética, seja na necessidade, seja na arguição de direito) e padrões de interpretar o significado subjetivo do seu resultado (seja como provedor de necessidade, seja como produtor de independência, crescimento ou auto-realização), os quais, longe de descentrarem o trabalho, permitem entrever a pluralidade de significados produzidos no seio desse grupo de jovens. (GUIMARÃES, 2005, p. 171).

De acordo com os padrões de entendimento do trabalho, por parte da juventude brasileira, os sentidos que lhe são mais atribuídos, para Guimarães (2005), são os de valor, necessidade, direito, independência, crescimento, exploração e autorrealização. Ressalte-se que, desses, o sentido de necessidade assumiu o posto de maior representatividade do ponto de vista dos jovens.

Essa centralidade do trabalho enquanto necessidade se reafirma na pesquisa de Sabino e Bezerra (2011), que também analisaram os olhares juvenis sobre ele. As autoras especificam que o sentido de necessidade que os jovens lhe atribuem não é só como condição para suprir as necessidades relativas à sua sobrevivência "como também para facilitar o acesso à posse de objetos de consumo capazes de tirá-los de uma condição de invisibilidade social" (SABINO; BEZERRA, 2011, p. 9).

Para Pimenta (2001), existem situações em que o sentido de necessidade atribuído ao trabalho se limita a seu caráter instrumental, por exemplo, quando o jovem tem a necessidade de trabalhar para manter os estudos e/ou a família, ele aceita qualquer tipo de ocupação que seja remunerada.

Quanto à sua concepção como fonte de autorrealização, Pimenta (2001) diz que a mesma se diferencia conforme a camada socioeconômica em que o jovem está inserido. Segundo a autora, entre os jovens das classes médias e superiores, percebe-se certa exigência em relação ao aspecto qualitativo do trabalho, pois visam a evoluírem profissionalmente e a terem mais independência. É entre esses jovens "que se verifica um maior distanciamento em relação aos valores da ética do trabalho[22]", valorizam mais a posse do dinheiro que possibilita adquirir bens de consumo e padrões de comportamentos típicos da juventude do que o *status*

[22] "Na ética tradicional, o trabalho era considerado como um dever moral e social. Era por sua participação no processo de produção que o indivíduo poderia chegar a uma autorrealização, tanto do plano da satisfação pessoal quanto do status social." (PIMENTA, 2001, p. 39).

social que possam vir a ocupar. O trabalho se torna, nesse caso, a "possibilidade de afirmação da identidade juvenil", pois, para quem já possui certa autonomia, o trabalho, além de aumentar o grau dessa autonomia, garante também ao indivíduo "a liberdade de tomar decisões sobre a própria vida e sobre o uso do próprio dinheiro" (PIMENTA, 2001, p. 43).

Entretanto, entre os jovens de extratos sociais de menor prestígio social, ainda que o trabalho represente uma realização individual, prevalece o seu caráter instrumental. Assim, para essa população ter qualquer tipo de trabalho, é melhor que não ter nenhum, pois o "trabalho é, principalmente, um projeto familiar em busca de melhores condições de vida". É a dimensão econômica que se destaca entre os jovens de famílias mais pobres, seguida, em segundo plano, pela sua dimensão cultural que o próprio processo de socialização se encarrega de transmitir (PIMENTA, 2001, p. 42).

> O valor do trabalho não é mais "sacralizado", e sim, "auto-referido", ou seja, submetido às aspirações e à crítica do indivíduo. Assim, não é mais o indivíduo que é referido ao trabalho, o trabalho é referido ao indivíduo. Essa reivindicação exprime a vontade de realizar um trabalho que tenha sentido, no qual o indivíduo possa realizar-se. (PIMENTA, 2001, p. 45).

Embora seja perceptível a diversidade de significados atribuídos ao trabalho por parte da população jovem, o mesmo continua sendo visto como "uma necessidade vital, uma obrigação social e um dever moral" (PIMENTA, 2001, p. 45). No entanto, o processo da saída da escola e a inserção no mundo do trabalho são marcados por vários entraves para muitos jovens, especificamente pela heterogeneidade e flexibilidade do mercado atual; fatores que condicionam as representações que os jovens adquirem das situações de emprego, desemprego e do próprio trabalho, permitindo que esse não pare de receber significados cada vez mais subjetivos.

CAPÍTULO IV – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA DE CAMPO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo aborda as questões metodológicas do presente trabalho. Inicialmente serão caracterizados os IFs envolvidos na pesquisa, através de um breve histórico de cada um deles, em seguida, o tipo de pesquisa, a estratégia de investigação utilizada para sua realização, a amostragem e os sujeitos.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

De forma comum, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2009-2013 do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), que constituem o universo desta pesquisa, informaram que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados, a partir do ano de 2008, por meio da divulgação da Lei nº 11.892. A proposta de constituição desses institutos culminou na integração de vários Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), de Escolas Agrotécnicas Federais e das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED's), o que desencadeou a "Ifetização" como resultado da transformação dos antigos CEFET e UNED's. Estes passaram a constituir os Campi denominados: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Conforme observado nos dados do PDI do IFNMG (2009, p. 32), PDI do IFTM (2009, p. 18) e do PDI do IFMG (2009, p. 6), a organização acadêmica e didática dos institutos federais mineiros, que faz parte do presente estudo, está estruturada de forma similar, com exceção do IFNMG, que, até o momento, não oferece cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

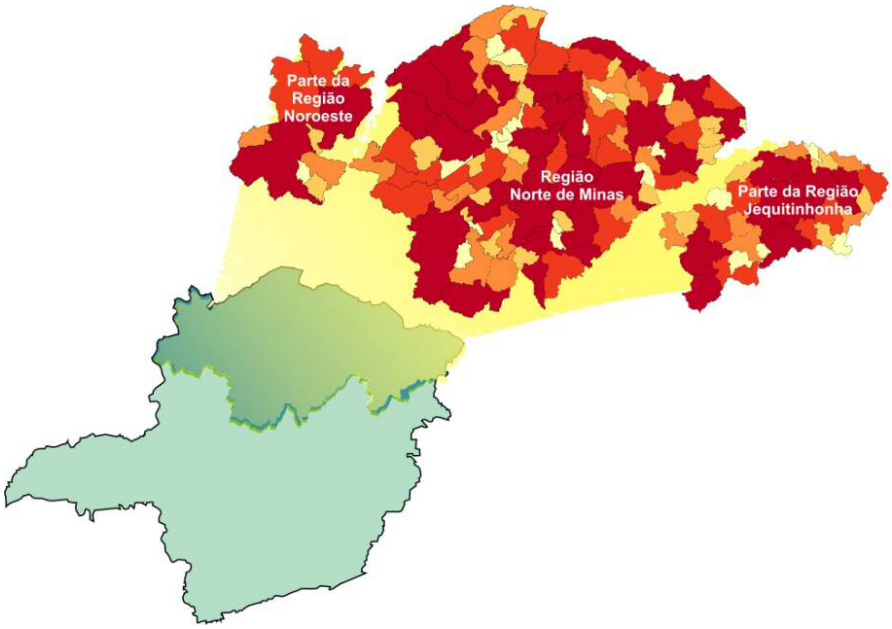
A estrutura acadêmica desses institutos tem o propósito de atender: a) o ensino profissionalizante técnico de nível médio em suas formas: integrado, concomitante/subsequente, e ainda, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja); b) o ensino superior com a oferta de cursos superiores de tecnologia; cursos de licenciatura; cursos de bacharelado e engenharia; cursos de Pós-Graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização; cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado; c) cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores.

Já a organização didática se faz de forma a envolver as seguintes áreas de pesquisas aplicadas; de atividades de extensão vinculadas à educação profissional e tecnológica; bem como de processos educativos geradores de trabalho e renda.

Para uma melhor caracterização dos institutos envolvidos nesta pesquisa, segue-se um breve histórico de cada um deles. Com isso, buscou-se evidenciar sua abrangência territorial e o perfil econômico da região onde estão inseridos.

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) atende a "126 municípios distribuídos em 03 mesorregiões (Norte de Minas, parte do Noroeste e parte do Jequitinhonha), ocupa uma área total de 184.557,80 Km²," conforme ilustra o mapa 2:

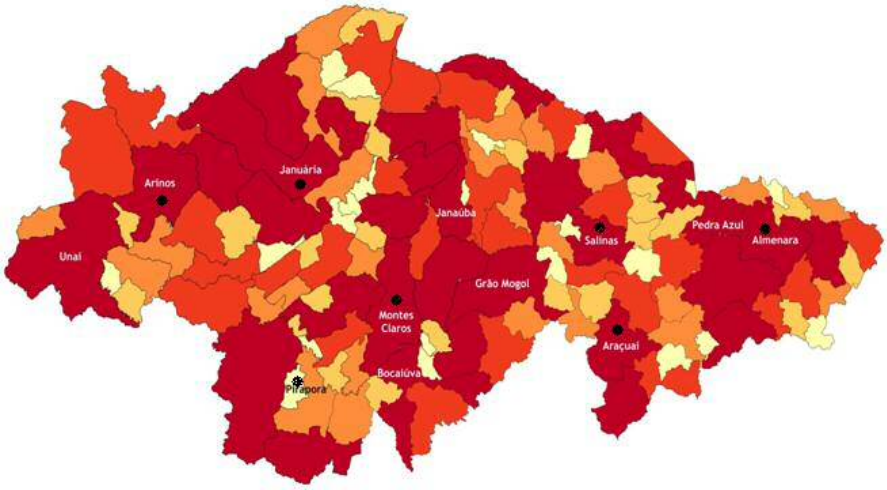
Mapa 2: Mapa das regiões de abrangência do IFNMG



Fonte: IFNMG, 2009.

Os "campi de Januária, Salinas, Montes Claros, Pirapora, Almenara, Arinos, Araçuaí e sua reitoria em Montes Claros" constituem o IFNMG. Assim, o mapa 3 a seguir representa a dimensão do território de atuação do IFNMG:

Mapa 3: Área de abrangência do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)



Fonte: IFNMG, 2009.

A cidade de Januária faz parte da mesorregião do Norte de Minas Gerais e da microrregião de Januária, constituída por 16 municípios que a têm como cidade polo. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população Januarense, no ano de 2013, era composta por 67.875 habitantes.

A tabela1 caracteriza o perfil ocupacional, pelos grandes setores da economia, presentes na cidade de Januária e sua circunvizinhança.

Tabela 1: População empregada, por setores econômicos, segundo Municípios da Microrregião de Januária – 2012

Municípios da Microrregião de Januária	**Indústria**		**Construção Civil**		**Comércio**		**Serviços**		**Agropecuária**		**Total**
	Valor	**%**	**Valor**	**%**	**Valor**	**%**	**Valor**	**%**	**Valor**	**%**	**Valor**
Bonito de Minas	0	0,0%	0	0,0%	29	5,6%	454	87,5%	36	6,9%	519
Chapada Gaúcha	16	2,6%	4	0,6%	67	10,8%	379	60,9%	156	25,1%	622
Cônego Marinho	0	0,0%	0	0,0%	29	14,1%	175	84,9%	2	1,0%	206
Icaraí de Minas	0	0,0%	2	0,6%	24	6,8%	304	86,6%	21	6,0%	351
Itacarambi	198	7,9%	9	0,4%	412	16,5%	1235	49,3%	650	25,9%	2504
Januária	306	5,6%	86	1,6%	1782	32,8%	2993	55,1%	264	4,9%	5431
Juvenília	1	0,3%	1	0,3%	12	3,6%	297	88,4%	25	7,4%	336
Manga	61	4,0%	11	0,7%	309	20,4%	920	60,6%	217	14,3%	1518
Matias Cardoso	67	5,0%	21	1,6%	37	2,8%	423	31,6%	790	59,0%	1338
Miravânia	0	0,0%	0	0,0%	19	10,8%	154	87,5%	3	1,7%	176
Montalvânia	38	4,2%	19	2,1%	250	27,8%	560	62,4%	31	3,5%	898

Continuação...

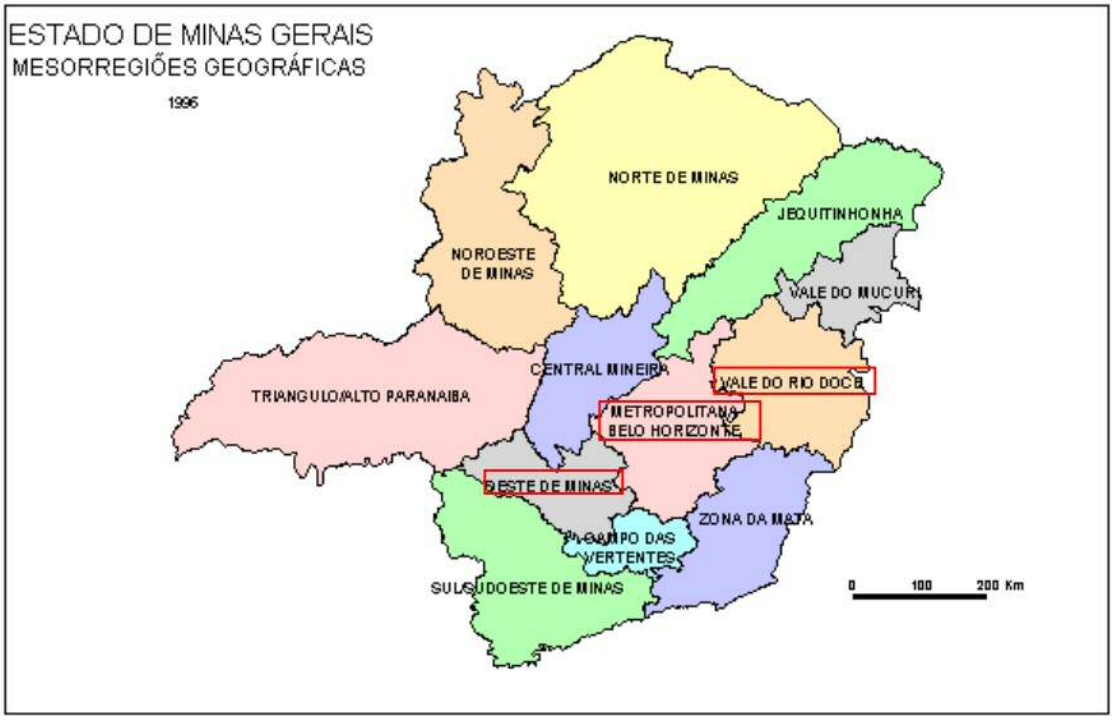
Municípios da Microrregião de Januária	Indústria		Construção Civil		Comércio		Serviços		Agropecuária		Total
	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor
Pedras de Maria da Cruz	0	0,0%	0	0,0%	109	19,6%	331	59,4%	117	21,0%	557
Pintópolis	2	0,5%	3	0,9%	36	10,1%	292	82,2%	22	6,2%	355
São Francisco	119	3,3%	37	1,0%	976	27,1%	2161	59,9%	315	8,7%	3608
São João das Missões	2	0,6%	0	0,0%	23	7,0%	303	92,1%	1	0,3%	329
Urucuia	1	0,1%	5	0,8%	105	15,9%	429	64,8%	122	18,4%	662
Total Geral	811	4,2%	198	1,0%	4219	21,7%	11410	58,8%	2772	14,3%	19410

Fonte: Microdados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS, 2012).

As atividades produtivas de maior destaque na geração de emprego, na cidade de Januária, apresentadas na tabela 1 são: Serviços (55,11%) e Comércio (32,81%). Vale ressaltar que as cidades de Januária, São Francisco e Itacarambí juntas são responsáveis por 59,47% do emprego formal na microrregião. A tabela 1 também mostra que o setor de Serviços é a atividade econômica que mais emprega na microrregião, com um total geral de 58,78%, ou seja, apenas o setor econômico de serviço é maior que os outros setores juntos.

Já o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) conta em sua constituição com os Campi das cidades de Ouro Preto, Bambuí, São João Evangelista, Congonhas do Campo, Formiga e Governador Valadares, com reitoria instalada em Belo Horizonte. Dentro do estado mineiro, o IFMG abrange as regiões: Oeste, Metropolitana de Belo Horizonte e o vale do Rio Doce, o que pode ser observado no Mapa 4 a seguir.

Mapa 4: Mapa das Mesorregiões abrangidas pelo IFMG



Fonte: IBGE, 1996.

O campus de Bambuí localiza-se na região Centro Oeste, fazendo parte da mesorregião Oeste de Minas e da microrregião de Piumhi considerada cidade polo dos 9 municípios que a constituem. A população bambuiense, em 2013 estava em torno de 23.665 habitantes, conforme os dados do IBGE (2013).

O maior destaque para a ocupação da população de Bambuí, conforme a tabela 2, a seguir, está representada pela agropecuária (39,45%); seguida pelo setor de Serviços (27,28%) e o Comércio com (23,13%). Os três setores representam juntos quase 90% da população empregada (IFMG, 2009).

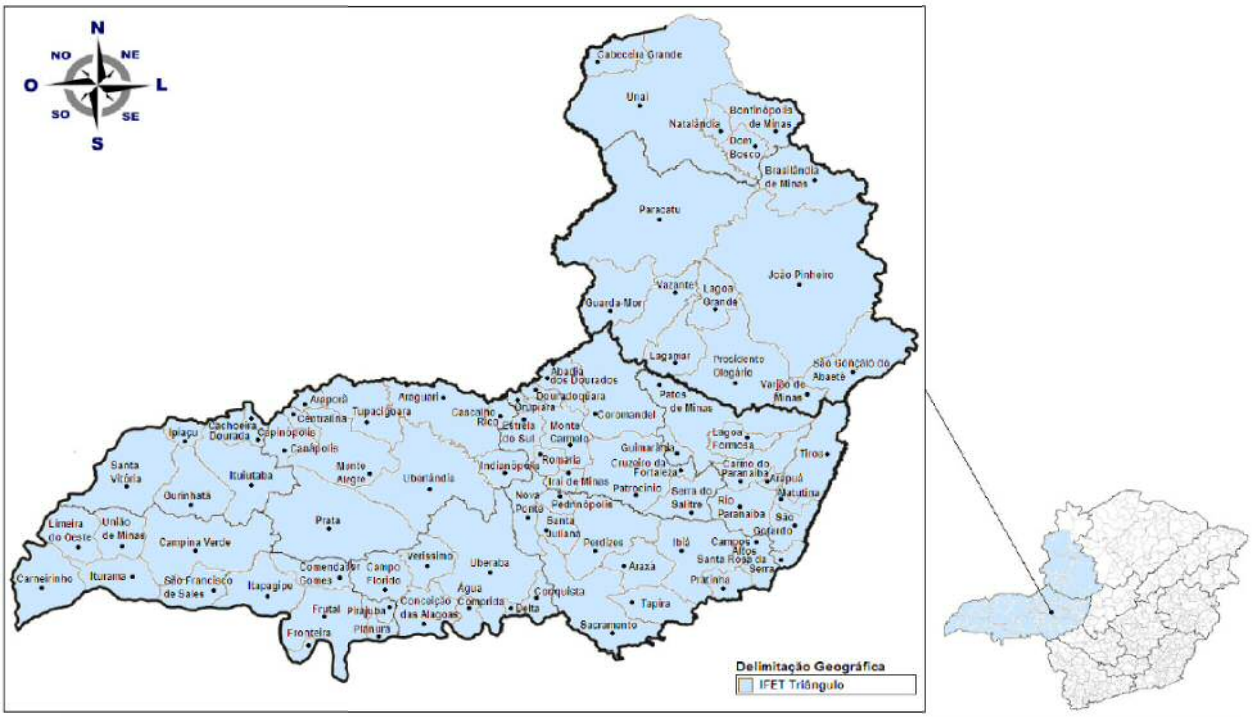
Tabela 2: População Empregada, por setores econômicos, segundo Municípios da Microrregião de Piumhi – 2012

Municípios da Microrregião de Piumhi	Indústria		Construção Civil		Comércio		Serviços		Agropecuária		Total
	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor
Bambui	207	5,5%	172	4,6%	864	23,1%	1019	27,3%	1474	39,5%	3736
Córrego Danta	25	5,3%	2	0,4%	44	9,3%	258	54,6%	144	30,4%	473
Doresópolis	48	21,1%	18	7,9%	9	3,9%	127	55,7%	26	11,4%	228
Iguatama	492	36,0%	29	2,1%	189	13,8%	458	33,5%	200	14,6%	1368
Medeiros	3	0,5%	7	1,2%	79	13,4%	309	52,6%	190	32,3%	588
Piumhi	750	10,5%	228	3,2%	2177	30,6%	2639	37,0%	1335	18,7%	7129
São Roque de Minas	97	9,8%	3	0,3%	188	18,9%	479	48,2%	226	22,8%	993
Tapirai	0	0,0%	0	0,0%	1	0,4%	121	45,1%	146	54,5%	268
Vargem Bonita	6	1,9%	4	1,3%	24	7,5%	171	53,8%	113	35,5%	318
Total Geral	1628	10,8%	463	3,1%	3575	23,7%	5581	36,9%	3854	25,5%	15101

Fonte: Microdados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS, 2012).

Por fim, o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) envolve toda a região do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e parte do Noroeste de Minas Gerais, engloba cidades consideradas modernas de porte médio (Araguari, Araxá, Ituiutaba, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia). A delimitação territorial do IFTM segue representada pelo mapa 5 abaixo.

Mapa 5: Área de abrangência do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)



Fonte: PDI IFTM (2009-2013).

O campus de Uberaba localiza-se na região do Triângulo Mineiro, fazendo parte da mesorregião do Triângulo e da microrregião de Uberaba considerada cidade polo dos 7 municípios que a constituem. A população de Uberaba, em 2013 estava em torno de 315.360 habitantes, conforme os dados do IBGE (2013).

Tabela 3: População Empregada por setores econômicos, segundo Municípios da Microrregião de Uberaba – 2012

Municípios da Microrregião de Uberaba	**Indústria**		**Construção Civil**		**Comércio**		**Serviços**		**Agropecuária**		**Total**
	Valor	**%**	**Valor**	**%**	**Valor**	**%**	**Valor**	**%**	**Valor**	**%**	**Valor**
Água Comprida	3	0,8%	0	0,0%	32	8,1%	183	46,7%	174	44,4%	392
Campo Florido	1307	48,4%	18	0,7%	203	7,5%	559	20,7%	614	22,7%	2701
Conceição das Alagoas	2470	47,7%	75	1,4%	775	15,0%	1261	24,3%	601	11,6%	5182
Conquista	525	35,7%	22	1,5%	113	7,7%	496	33,7%	314	21,4%	1470
Delta	2466	66,2%	31	0,8%	271	7,3%	865	23,2%	95	2,5%	3728

Continuação...

Municípios da Microrregião de Uberaba	Indústria Civil a		Construção Civil		Comércio		Serviços		Agropecuária		
	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor	%	Valor
Uberaba	15842	18,5%	6641	7,7%	19866	23,1%	39253	45,8%	4173	4,9%	85775
Veríssimo	311	43,9%	0	0,0%	31	4,4%	200	28,2%	166	23,5%	708
Total Geral	22924	22,9%	6787	6,8%	21291	21,3%	42817	42,8%	6137	6,2%	99956

Fonte: Microdados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS, 2012).

Ao analisar a tabela 3, observa-se que a cidade de Uberaba representa mais de 85% dos empregos formais de toda a sua microrregião e que esta cidade sozinha tem 2,5 vezes mais empregos que toda a microrregião de Januária e Piumhi juntas.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.2.1 Natureza da Pesquisa

A natureza da presente pesquisa caracterizou-se como mista (quantitativa e qualitativa), definida por Johnson e outros autores (2007) como

> o tipo de pesquisa na qual o pesquisador ou um grupo de pesquisadores combinam elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa (ex., uso de perspectivas, coleta de dados, análise e técnicas de inferência qualitativas e quantitativas) com propósito de ampliar e aprofundar o conhecimento e sua corroboração. (JOHNSON et al., 2007, p. 123).

A pesquisa mista foi escolhida por possuir resultados mais abrangentes, além de poder neutralizar vieses dos métodos separados e poder gerar a triangulação dos dados por meio da convergência dos métodos qualitativos e quantitativos (CRESWELL, 2007).

A parte quantitativa do estudo permite generalizar os resultados dos egressos do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) para todo o universo, a partir de uma amostra; por meio do *survey*, também permite comparações entre grupos, como os egressos por regiões, remuneração, perfil profissional, entre outros.

Já a parte qualitativa, segundo Creswell (2007), proporciona análises com uma maior proximidade entre o pesquisador e o entrevistado e uma maior abrangência das experiências vivenciadas no âmbito pessoal, acadêmico e profissional. Por exemplo, a opinião do egresso

sobre a relação da escola e o mundo do trabalho e sobre a valorização do tecnólogo em comparação com profissionais graduados em cursos superiores tradicionais.

4.2.2 Estratégia de Pesquisa

A principal estratégia de investigação utilizada no presente estudo foi a pesquisa de *survey* (levantamento), que Gil (2008) assim explica,

> as pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados (GIL, 2008, p. 55).

Ao seguir essa linha, Babbie (1999) acrescenta que "[...] métodos de *survey* são usados para estudar um segmento ou parcela - uma amostra - de uma população, para ter estimativas sobre a natureza da população total da qual a amostra foi selecionada" (BABBIE, 1999, p. 113).

A amostragem é justificada por duas razões: tempo e custo. Tais razões estão diretamente relacionadas, pois entrevistar toda a população, em muitos casos, é quase impossível devido à dificuldade de localização dos respondentes e desejo de resposta dos mesmos, o que demandaria muito tempo. Além disso, caso se atinja toda a população, não será *survey*, e sim um censo (BABBIE, 1999).

Associado a essa questão, o custo da pesquisa poderia aumentar significativamente, porque, para atingir toda a população pesquisada, gastar-se-ia mais; no caso do presente estudo, com tempo de armazenamento do questionário no sistema e com os colaboradores[23] da pesquisa.

Apesar de alguns autores terem receio no tocante à amostra, Babbie (1999, p. 115) afirma que "*surveys* por amostragem podem permitir estimativas muito precisas sobre as populações que retratam".

O modelo de *survey* utilizado no estudo foi o interseccional, visto que sua principal característica é: "[...] dados [...] colhidos, num certo momento, de uma amostra selecionada para descrever alguma população maior na mesma ocasião" (BABBIE, 1999, p. 101). Na

[23] Colaboradores (Funcionários dos institutos federais, alunos e ex-alunos do CST em ADS que foram contratados pelo pesquisador para entrarem em contato com os egressos do ADS. Esses colaboradores foram remunerados de acordo com a quantidade de ex-alunos que responderam à pesquisa.

pesquisa, esse intervalo de coleta de dados ocorreu de outubro a dezembro de 2014. Ou seja, como os egressos são de 2006 até o final do ano de 2013, esses ex-alunos possuem no mínimo um ano de formação.

A estratégia do método misto utilizado foi a simultânea. Conforme Creswell (2007), o pesquisador pode convergir as abordagens quantitativas e qualitativas, a fim de promover compreensão maior da questão de pesquisa. Vale ressaltar que o método quantitativo teve maior prioridade no estudo.

4.2.3 Amostragem e Sujeitos da Pesquisa

Os participantes do estudo foram os egressos do CST em ADS dos Institutos Federais no Estado de Minas Gerais, nos anos de 2006 até 2013. O universo da pesquisa configurou-se num total[24] de 311 egressos. Destes, 122 são do IFNMG – Campus Januária; outros 99 do IFTM – Campus Uberaba e 90 do IFMG – Campus Bambuí.

Para o cálculo da amostra[25], foi utitlizado o método para estimação de proporções para populações finitas, conforme Bolfarine e Bussab (2005). A expressão para o tamanho da amostra foi dada por:

$$n = \frac{N}{\frac{(N-1)B^2}{p(1-p){z_\alpha}^2} + 1},$$

em que z_α é o percentual da distribuição normal correspondente ao nível de significância α, B a margem de erro, N o tamanho da população de egressos (que é de 311) e p alguma proporção de interesse provinda do instrumento de pesquisa.

Para possibilitar o cálculo do tamanho da amostra, para as diferentes variáveis com os níveis especificados de significância e margem de erro, utilizou-se um p de 50%, uma vez que o tamanho da amostra obtido sobre esta suposição é máximo, suficiente para qualquer possível resultado que venha a ocorrer (HULLEY et al., 2006).

Na tabela 4 a seguir, é possível verificar o tamanho da amostra condicionado ao nível de significância e margem de erro, em que se destaca o número 172, gerado a partir da margem de erro 5% e o nível de significância de 5%.

[24] Esse quantitativo total de egressos foi alcançado a partir dos registros escolares e contou com a colaboração das pedagogas, juntamente com o pessoal da secretaria dos institutos envolvidos. Essa lista foi conferida com a ajuda de ex-alunos de ADS das instituições estudadas.

[25] A pesquisa é acompanhada pelo estatístico André Gabriel F. C. da Costa da ABG Consultoria Ltda., que desenvolveu o planejamento amostral, o questionário eletrônico, e auxiliou nas análises dos dados.

Tabela 4: Tamanho de amostra condicionado ao nível de significância e margem de erro

Margem de Erro	Nível de Significância	
	5%	10%
3%	241	220
4%	205	179
5%	**172**	144
6%	144	117
7%	120	95

Fonte: elaborada pela ABG Consultoria a partir da pesquisa.

Como o CST em ADS nos Institutos Federais Mineiros, que possui egressos, encontra-se em três cidades diferentes, será realizada, em seguida, uma alocação proporcional da amostra por cidade.

Na tabela 5, verifica-se a alocação proporcional dos 172 egressos distribuídos por cidade, possibilitando identificar o tamanho de amostra que necessita ser coletada em cada cidade (n_i).

Tabela 5: Tamanho da amostra estratificada por cidade

Escola	N_i (Egressos)	%	n_i
Uberaba	99	31,8%	55
Januária	122	39,2%	67
Bambuí	90	28,9%	50
Total	311	100,0%	172

Fonte: elaborada pela ABG Consultoria com dados da pesquisa.
Nota: N_i = número total de egressos, n_i = Número total de egressos da amostra.

Vale ressaltar que o método de seleção dos participantes para responderem ao questionário foi o aleatório, todos tiveram a mesma probabilidade de responder ao questionário (BABBIE, 1999).

Já a quantidade de entrevistas semiestruturadas para a pesquisa qualitativa foi de nove egressos (três em cada instituição) escolhidos por conveniência. Foram eles os ex-alunos que

trabalhavam como empregados com carteira assinada; funcionários públicos e autônomos/proprietários de empresas. Esses egressos foram selecionados com a ajuda dos colaboradores em suas respectivas cidades por conhecerem diversos ex-alunos e sua situação empregatícia.

4.2.4 Métodos de coleta de dados

Os métodos de coletas de dados utilizados foram o questionário autoaplicado[26] eletrônico[27], como meio, a internet (APÊNDICE A) e a entrevista semiestruturada impressa (APÊNDICE B).

Gil (2008) define o questionário como:

> [...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.. (GIL, 2008, p. 121).

O questionário autoaplicado eletrônico por meio da internet, também chamado apenas de questionário eletrônico ou questionário *online* (ILIEVA et al., 2002), é aquele que fica em uma página na internet onde os participantes da pesquisa recebem o endereço do *site* com a autorização e acesso para responder à pesquisa. No caso deste trabalho, essas informações foram enviadas por e-mail aos egressos.

Entre os fatores determinantes para a escolha do referido método de coleta de dados, três foram destacados, os quais se ajustam especificamente a esta pesquisa. O primeiro fator está associado à possibilidade que o método oferece de atingir muitas pessoas em lugares diferentes (GIL, 2008). Esse é o caso dos egressos do CST em ADS que, por serem alunos já graduados de diferentes regiões do estado, poderiam estar trabalhando/morando em diversas cidades no país, o que dificultaria ou até impossibilitaria o acesso a esses ex-alunos.

O segundo fator refere-se ao valor econômico do questionário eletrônico, o custo de sua aplicação é menor em comparação, por exemplo, aos despendidos com questionários enviados pelos correios (MATTAR, 1999); e significativamente mais econômico que a contratação de entrevistadores para procurarem o entrevistado e aplicarem o questionário.

---

[26] É aquele que o respondente lê, interpreta e preenche sozinho o instrumento de coleta dos dados, no caso o questionário.

[27] Para a elaboração do questionário eletrônico foi utilizado o *software* livre *limesurvey* (LIMESURVEY..., 2014).

O último fator determinante para a escolha desse método de coleta de dados tem relação com a rapidez na aplicação e na tabulação de dados que o questionário eletrônico proporciona. Associa-se aqui, também, o fato desse método reduzir possíveis erros como os de digitação no momento da transcrição do formulário impresso para o eletrônico.

Como forma de amenizar pontos negativos dos questionários eletrônicos descritos por Mattar (1999), como ausência de alguém para sanar as dúvidas no ato do preenchimento das questões, foram informados aos respondentes os contatos pessoais: telefone e e-mail do pesquisador (tanto no questionário quanto no e-mail) para tirarem dúvidas que por ventura aparecessem.

Outro ponto negativo assinalado pelo autor, mas que não ocorreu neste estudo é a dificuldade de acesso à tecnologia (computador e internet) e a baixa escolaridade dos entrevistados, pois todos do universo da pesquisa são egressos do curso superior na área de informática. Com isso, esses ex-alunos têm facilidade de acesso à tecnologia, além de possuírem um nível de instrução que lhes proporciona uma melhor compreensão do conteúdo das questões propostas no questionário.

Para evitar que os e-mails enviados fossem para o lixo eletrônico, os mesmos eram emitidos apenas pelo pesquisador (ao invés de utilizar o sistema[28]); além disso, os e-mails eram individuais com o nome do participante e o seu endereço para acessar o questionário.

Já o baixo retorno das respostas, comum nos questionários eletrônicos (MATTAR, 1999), foi resolvido com a ajuda dos colaboradores. Eram eles os responsáveis por entrarem em contato com os egressos via e-mail, telefone e principalmente pelo Facebook[29] (vale ressaltar que a grande maioria, em torno de 95%, dos egressos possuía uma conta nessa rede social), o que facilitou a localização dos mesmos, visto que muitos ex-alunos já não tinham o mesmo e-mail e/ou telefone de quando estudavam.

Ao explicarem a pesquisa, os colaboradores pediam para os egressos responderem ao questionário. Caso eles não tivessem mais o e-mail que lhes foi enviado sobre o estudo, porque o apagaram ou porque não utilizavam mais aquele endereço, o colaborador obtinha com o egresso o seu e-mail atual e o enviava ao pesquisador, que prontamente reemitia o e-mail para o egresso que o solicitou. Ou seja, só o pesquisador (que enviava o e-mail com as instruções e o link de acesso) e o egresso (que recebia tais instruções) tinham acesso ao questionário, evitando, assim, que terceiros pudessem responder.

---

[28] O sistema utilizado (*limesurvey*) tem a função de enviar o e-mail automaticamente e individualmente para cada participante, porém, muitas vezes esses e-mails são considerados "span" e vão diretos para o lixo eletrônico.

[29] O Facebook é uma rede social, acessada pelo endereço <www.facebook.com.br>, utilizada por milhares de pessoas que compartilham dados, fotos, entre outras.

Mesmo que o questionário[30] eletrônico tenha sido construído em busca de questões relevantes (de acordo com os objetivos), claras (no formato e na compreensão), breves (questões sintéticas) e não redundantes, conforme Simões (2007), o pesquisador, antes de iniciar a coleta de dados propriamente dita, realizou pré-testes do questionário. Gil (2008) explica que:

> O pré-teste de um instrumento de coleta de dados tem por objetivo assegurar-lhe validade e precisão. [...]. Todavia, o pré-teste deve assegurar que o questionário esteja bem elaborado, sobretudo no referente a: a) clareza e precisão dos termos; b) forma de questões; c) desmembramento das questões; d) ordem das questões; e) introdução do questionário (GIL, 2008, p. 134).

No 1º pré-teste, foi possível identificar e corrigir diversos erros de redação, de linguagens e interpretação no questionário. Esses erros só puderam ser percebidos com a utilização de várias questões cognitivas e Probes[31], para testar a interpretação do respondente (BRADBURN et al., 2004).

O 2º pré-teste serviu para avaliar o questionário em sua versão final, além do *layout* (cores, formato, bloco de questões), marcar o tempo médio[32] para a resposta e verificar sua funcionalidade, utilizando os principais navegadores de internet[33].

Vale ressaltar que o link do questionário para dar autorização de participação foi enviado exclusivamente ao egresso e cada link só poderia ser respondido uma vez, evitando que algum participante pudesse responder diversas vezes.

Finalizado o questionário, as principais variáveis explicativas[34] do estudo ficaram estruturadas, como demonstrado no quadro 7 a seguir, construído com base em Sales (2014).

---

[30] Baseado no questionário do projeto 89 do Observatório da Educação.

[31] São sondagens feitas no pré-teste (pelo entrevistador) para verificar aprofundamento e entendimento da questão pelo respondente.

[32] O tempo médio para preenchimento do questionário eletrônico, calculado no 2º pré-teste, foi informado aos egressos antes deles começarem a responder o questionário em sua versão definitiva.

[33] Os navegadores de internet, também conhecido como *web browser*, são os aplicativos utilizados para acessar as páginas na internet. Os principais navegadores são: Google Chrome, Mozilla Firefox, Internet Explorer, Opera e Safari.

[34] Variáveis explicativas ou variáveis independentes são aquelas cuja variação influencia (explica) a variável dependente, também chamada de resposta, ou seja, buscam explicar o objetivo principal que, no estudo, é a empregabilidade do egresso de ADS.

Quadro 7: Variáveis explicativas

Unidade de Análise	**Variáveis explicativas**		**Questões**
Egresso	Atributos pessoais	Idade	1
		Gênero	2
		Cor/Raça	5
		Estado Civil	6
		Filhos	7
	Perfil Socioeconômico	Escolaridade dos Pais	10,11
		Renda familiar	14
	Perfil Acadêmico	Ensino fundamental frequentado	12
		Ensino médio frequentado	13
	Perfil Profissional	Renda mensal	16
		Independente financeiramente (sim ou não)	15
		Local do trabalho	17
		Curso técnico (sim ou não)	18
		Situação de trabalho após o curso tecnólogo	19, 20a, 20b, 20c e 21
		Quantidade de trabalhos após a conclusão do curso tecnólogo	22
		Situação atual? (trabalha ou não)	23
		Vínculo empregatício	26
		Carga horária	27
		Setor econômico em que trabalha	28
	Relação escola mundo do trabalho	Relação teoria x prática	29, 30, 32, 33, 34
	Motivo de escolha do curso tecnólogo	Trabalho	35.1, 35.2, 35.3, 35.4, 35.5, 35,6
		Característica do instituto e do curso	36.1, 36.2, 36.3, 36.4, 36.5, 36,6
		Demandas de formação e afinidade	37.1, 37.2, 37.3
		Fatores pessoais / familiares	38.1, 38.2, 38.3

Fonte: autoria própria.

Ainda como instrumento de coleta de dados, no entanto, qualitativa, utilizou-se uma entrevista semiestruturada que:

> [...] é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências, dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 46).

Ainda é Triviños quem afirma que a entrevista semiestruturada concede ao indivíduo, que está sendo entrevistado maior liberdade para expor, dentro do questionamento conduzido pelo pesquisador, respostas mais ajustadas às suas experiências. Quanto ao entrevistador, tal tipo de pesquisa se revela bastante flexível, pois permite ajustes no decorrer da entrevista, como a inserção de um novo questionamento que possa surgir diante de uma resposta do entrevistado, a fim de atingir uma maior cobertura dos objetivos da pesquisa.

Kipnis destaca como vantagem da entrevista: "A maior elasticidade no tempo das respostas, o que garante uma cobertura mais profunda da problemática em estudo, além de facilitar a interação do entrevistado com o entrevistador, que vai conseguindo colher informações para questões mais sensíveis" (KIPNIS, 2005, p. 60).

Com uma prévia permissão do entrevistado, utilizou-se um gravador para registrar a entrevista. Para Gil (2008):

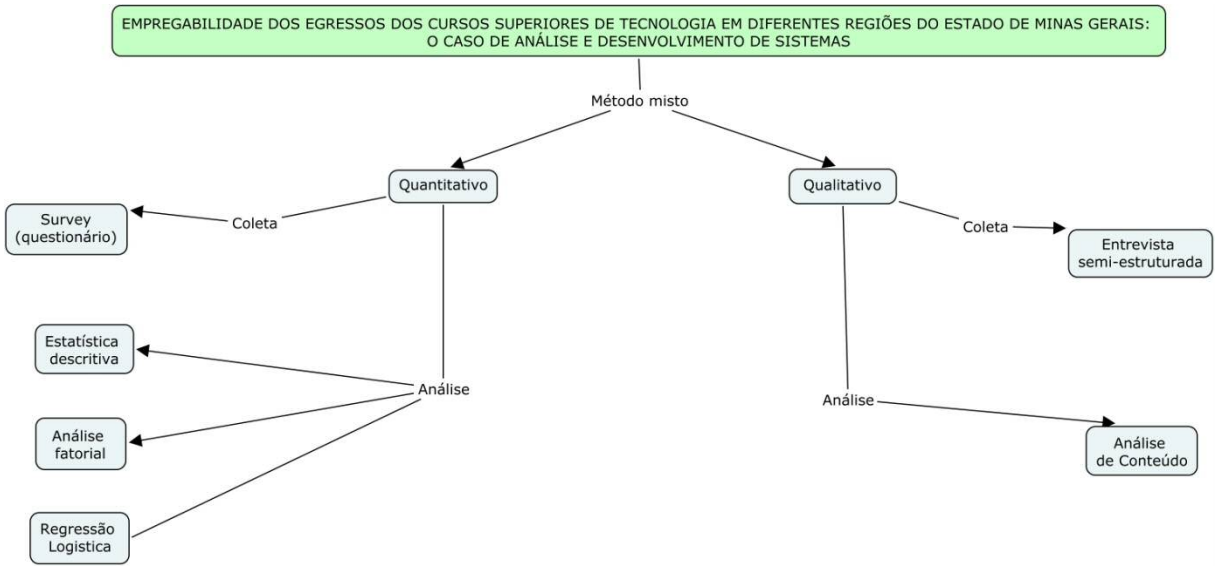
> O modo mais confiável de reproduzir com precisão as respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotação ou com o uso do gravador. [...] A gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista. Mas é importante considerar que o uso do gravador só poderá ser feito com o consentimento do entrevistado. [...] Se a pessoa, por qualquer razão, não autorizar a gravação, cabe, então, solicitar autorização para a tomada de anotações. (GIL, 2008, p. 119).

O próprio pesquisador, em observância aos objetivos do presente estudo, foi o responsável pela elaboração das questões que constituem o roteiro da entrevista, ressaltando que alguns cuidados como os propostos por Manzini (2003), relativos à linguagem e ao ordenamento das questões, foram tomados com o propósito de assegurar uma melhor compreensão do conteúdo por parte do tecnólogo entrevistado.

Após a obtenção dos dados, construiu-se uma triangulação das informações com o objetivo de comparar os dados estatísticos da parte quantitativa com as entrevistas semiestruturadas da parte qualitativa.

A figura 2 apresenta dados que demonstram uma síntese do contexto da pesquisa (SALES, 2014).

Figura 2: Contexto da Pesquisa



Fonte: autoria própria.

4.2.5 Fases da Pesquisa

Para a realização desta pesquisa, estabeleceu-se um contato com a diretoria das instituições envolvidas. Para tanto, foi enviada ao Reitor de cada Instituto uma Carta de Anuência (APÊNDICE C), a fim de se exporem as finalidades da investigação. Vale ressaltar que os dados coletados foram mantidos em sigilo, conforme a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo a coleta de dados com seres humanos. Na oportunidade, houve, também, esclarecimentos de que os resultados da pesquisa só poderiam ser divulgados em eventos ou publicações científicas, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo.

Diante do exposto, foi solicitada autorização institucional (APÊNDICE C), para acessar os arquivos escolares, com o propósito de elaborar um banco de dados, registrou-se nome, e-mail e telefone dos egressos, para que fosse estabelecido contato com os mesmos.

Elaborado o banco de dados[35], com os registros necessários para localização e identificação dos egressos, foi enviado um e-mail para informá-los quanto a: objetivos desse trabalho, procedimentos e metodologias que seriam utilizados, sigilo dos dados coletados, possíveis riscos e desconfortos que poderiam ocorrer no decorrer da pesquisa; informações quanto à sua liberdade de participação, garantia do seu direito de participar ou não da pesquisa (APÊNDICES D; E).

[35] A elaboração do banco de dados com os registros escolares contou com a colaboração das pedagogas, juntamente com o pessoal da secretaria dos institutos envolvidos na pesquisa.

Conforme exposto anteriormente, o pesquisador realizou pré-testes do questionário e da entrevista semiestruturada, antes da coleta de dados propriamente dita, aplicados a uma parcela da amostra.

Na sequência, foi enviado para cada egresso um e-mail contendo um link com identificação única para responder o questionário. De posse dos dados obtidos com a aplicação do questionário eletrônico, utilizou-se um programa estatístico para a tabulação[36], elaboração de tabelas, de gráficos e para as análises (descritiva ou inferencial) e interpretações dos dados.

Em relação às entrevistas semiestruturadas aos que concordassem em participar da pesquisa, foi solicitado o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES D; E). Na sequência, foram definidos data, local e hora para a sua realização.

Os dados da entrevista foram transcritos e, posteriormente, seguiram as propostas de interpretação de Creswell (2007), de que constam: a organização, a leitura, a codificação, a descrição e o planejamento da narração qualitativa, elementos para a análise de dados interpretados em sua forma mais abrangente.

O quadro 8 a seguir, baseado em Sales (2014), mostra uma síntese de como os dados foram coletados e analisados, de acordo com cada objetivo específico proposto.

Quadro 8: Métodos de Coleta e Análise Relacionados aos Objetivos da Pesquisa

Objetivos Específicos	**Métodos de Coleta**	**Métodos de Análise**
Identificar os perfis socioeconômico e acadêmico dos egressos do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.	Questionário	Análise Descritiva
Comparar o perfil profissional dos egressos do referido curso em diferentes regiões do estado mineiro.	Questionário	Testes Paramétricos
Identificar a opinião do egresso sobre a relação entre escola e mundo do trabalho.	Questionário	Análise Descritiva
	Entrevista Semiestruturada	Análise de Conteúdo
Verificar os fatores que exercem influência no aumento salarial, após a formação tecnológica, bem como os que determinam os maiores salários para os egressos.	Questionário	Regressão Logística
Verificar os fatores que exercem influência sobre o tempo até a empregabilidade.	Questionário	Modelo de Regressão para dados com censura.

[36] O programa utilizado para análise estatística foi o R Versão 3.03.

Continuação...

Objetivos Específicos	Métodos de Coleta	Métodos de Análise
Identificar a opinião do egresso sobre a valorização do tecnólogo no mundo do trabalho, em comparação com profissionais graduados em cursos superiores tradicionais.	Entrevista Semiestruturada	Análise de Conteúdo
Verificar as possíveis causas que levaram os egressos a escolherem o Curso Superior de Tecnologia.	Questionário	Análise Descritiva
	Entrevista Semiestruturada	Análise de Conteúdo

Fonte: autoria própria.

Por fim, elaborou-se a redação do trabalho, esclarecendo se os objetivos propostos foram contemplados e se as hipóteses, que giraram em torno desta pesquisa, foram corroboradas ou refutadas diante dos resultados encontrados. Esses serão apresentados no capítulo subsequente.

CAPÍTULO V — RESULTADO E DISCUSSÃO

No presente capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa de campo cuja investigação é de natureza mista e construída em torno dos objetivos propostos no presente trabalho.

Em relação à parte quantitativa, para se descreverem as variáveis categóricas[37], foram utilizadas frequências absolutas e relativas, enquanto, para as variáveis quantitativas[38], medidas descritivas centrais, de dispersão e de posição. Quando oportuno, calculou-se o intervalo de 95% de confiança para comparação das médias. O questionário foi aplicado em 193 egressos, desses, 40,4% da IFNMG – Campus Januária; 31,1% do IFTM – Campus Uberaba; e 28,5% do IFMG – Campus Bambuí.

No que se refere à parte qualitativa, a entrevista semiestruturada foi aplicada a nove egressos, desses, três de cada instituição. Seus dados foram interpretados e, em seguida, transcritos, conforme a proposta de Creswell (2007), que envolve: organização, leitura, codificação, descrição e planejamento da narração.

5.1 PERFIL SOCIAL, ECONÔMICO E ACADÊMICO DA AMOSTRA

Serão caracterizados, inicialmente, os atributos pessoais da amostra, com destaque para as distribuições percentuais relativas às variáveis: cor/raça, sexo, estado civil e número de filhos dos egressos. O conjunto da amostra obtida caracterizou 48,7% de brancos, 38,9% de pardos, seguidos de uma parcela de 8,8% de pretos.

Conforme o Censo da Educação Superior de 2013, o percentual de pretos e pardos em cursos de graduação, presencial e a distância, no Brasil, vêm crescendo na última década, chegando, entre os que informaram a sua cor/raça, a 37,06% das matrículas. Em Minas Gerais, esse valor sobe para 41,77%, ou seja, esses dados se mostram semelhantes aos do presente estudo.

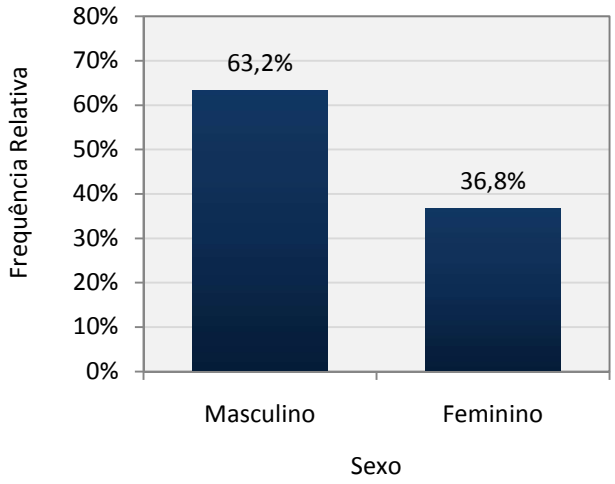
Ao analisar, de forma isolada, os egressos da amostra por sexo, é possível perceber, conforme o gráfico 5, que o CST em ADS é um curso predominantemente frequentado por homens, que representam mais de 63% dos egressos que fizeram parte deste estudo.

---

[37] Variáveis categóricas ou qualitativas não possuem valores quantitativos e são definidas por categoria. Podem ser nominais, onde não existe uma ordenação (ex: sexo, cor dos olhos etc.) ou ordinais em que exista uma ordenação (ex.: ano de nascimento).

[38] Variáveis quantitativas possuem valores quantitativos (numéricos). Podem ser discretas (valores inteiros, como quantidade de animais) ou contínuas (valores que podem assumir casas decimais, como peso).

Gráfico 5: Frequências Relativas do Sexo



Fonte: dados da pesquisa.

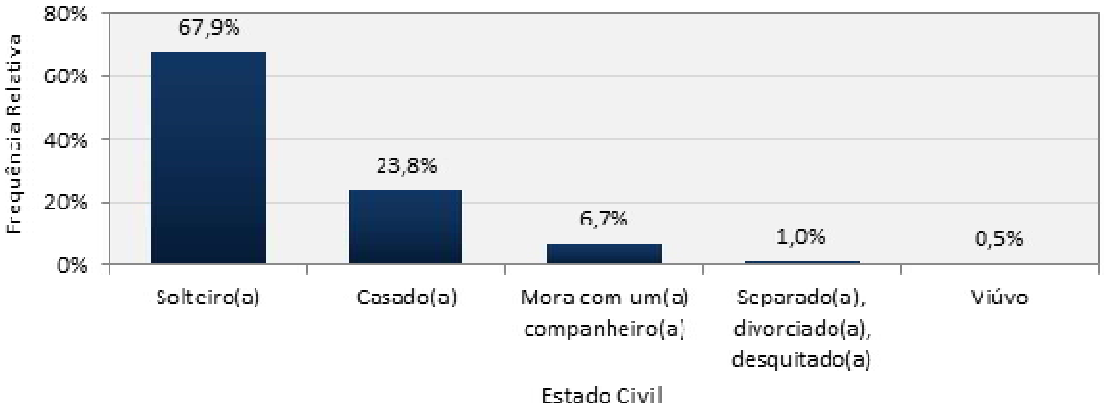
A predominância do sexo masculino vem ao encontro com o apresentado pelo Programa de Ciências Sem Fronteiras[39], que analisou, segundo os critérios do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a distribuição de bolsas de estudo em relação ao gênero, considerando quatro áreas do conhecimento como as engenharias, ciências biológicas e da saúde, ciências da computação e ciências exatas e da terra, nos cursos de graduação presenciais, em 2013.

Conforme os dados apresentados pelo referido programa, em cursos de graduação ou em cursos de pós-graduação, o sexo feminino possui uma maior representação nas áreas das ciências biológicas e da saúde, especificamente, as quais asseguram 69% das matrículas nessas duas áreas. Já na área da ciência da computação, que envolve cursos como os de computação, tecnologia da informação e a formação de tecnólogos, a presença feminina, embora manifeste uma tendência, ainda se expressa de forma bem menos significativa. Enquanto sua participação é de 22,46%, o sexo oposto responde por 77,54% das matrículas em cursos na área da informática.

A observância das variáveis estado civil e número de filhos dos egressos revelou uma população significativa de solteiros e sem filhos como mostra o gráfico 6 e o gráfico 7.

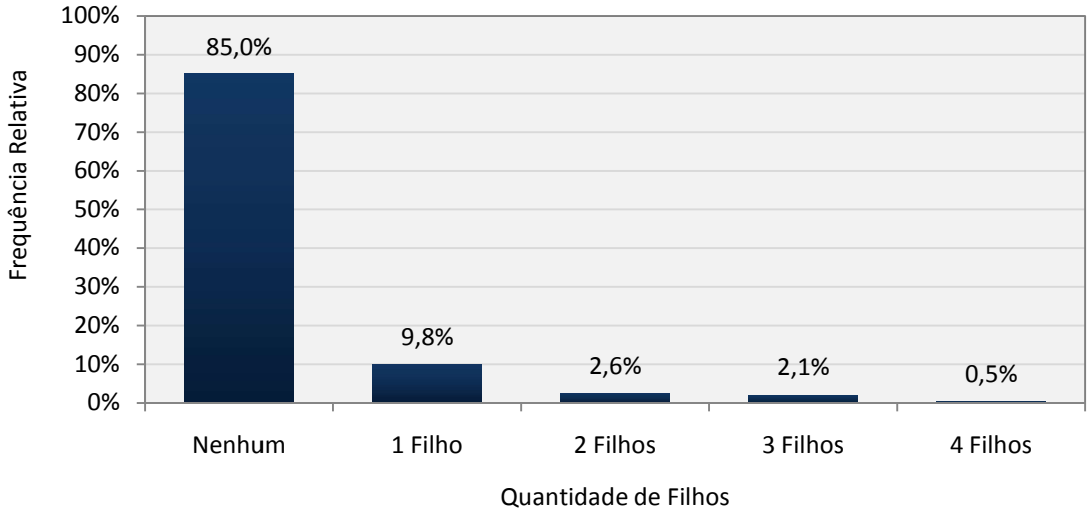
[39]UM OLHAR..., 2013.

Gráfico 6: Frequências Relativas do Estado Civil



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 7: Frequências Relativas da Quantidade de Filho



Fonte: dados da pesquisa.

Pode-se associar o estudo dessas variáveis à perspectiva segundo a qual são entendidos os limites que caracterizam o processo de transição da juventude para a fase adulta. Como demonstrado anteriormente e nos termos colocados por Pimenta (2001, p. 22), tradicionalmente, existem cinco limites que precedem o ingresso na vida adulta, os quais se iniciam com o "término dos estudos - integração na vida ativa - abandono do lar familiar - constituição de uma nova família - ter filhos".

Pelos dados relacionados anteriormente, observa-se que a vertente conjugal ou a constituição de uma família, representada pelo filho pode ser considerada uma das responsabilidades próprias do adulto, marcando, assim, o fim da juventude e estão sendo adiadas até mesmo por aqueles que já possuem o ensino superior completo, trabalho fixo e remunerado.

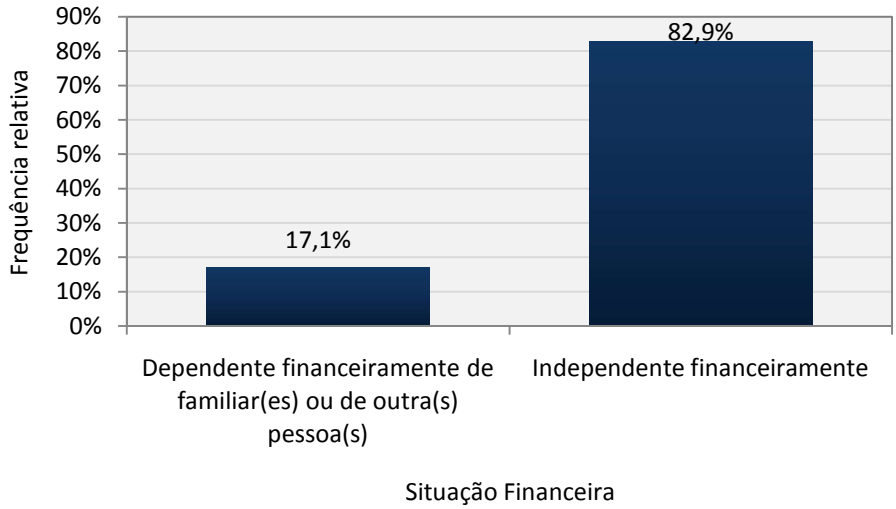
Encontram-se, em Pimenta (2001, p. 47), duas pressuposições para que o jovem adie a aquisição de responsabilidades típicas de um adulto. Na primeira, a autora atribui o fato às mudanças econômicas e sociais que vêm ocorrendo, desde a década de 1990. Já a segunda pressuposição está relacionada aos novos estilos de vida que os próprios jovens reinventam, nos quais "associam independência e liberdade à possibilidade de adiar ou evitar a criação de famílias estruturadas".

Nesse contexto, Fernandes (2008) acrescenta que o adiamento da saída da condição juvenil para assumir a condição de adulto se deve, em parte, ao prolongamento da permanência na casa dos pais, a qual é vista pelos jovens como uma necessidade para que consigam sustentar um padrão de consumo imposto pela sociedade atual.

> Na verdade, como os jovens tendem a prolongar a estadia na casa dos pais, adiam a assunção plena do estatuto de adulto [...], mesmo quando adotam comportamentos de "adultos" socialmente reconhecidos. Ou seja, mesmo conseguindo acesso ao mundo do trabalho, as condições [...] de inserção inerentes ao contexto de reestruturação produtiva atual não permitem aos jovens conquistar as condições objetivas de transição para a vida adulta na sua plenitude. (FERNANDES, 2008, p. 40).

Assim, chega-se à conclusão de que os egressos do CST em ADS adquiriram, em sua grande maioria, o estatuto de adultos por meio da independência financeira, como mostra o Gráfico 8. Essa realidade comprova a assincronia entre as etapas que tradicionalmente caracterizam a transição para a vida adulta (PIMENTA, 2001; PAIS, 2005).

Gráfico 8: Distribuição dos egressos em relação à situação financeira



Fonte: dados da pesquisa.

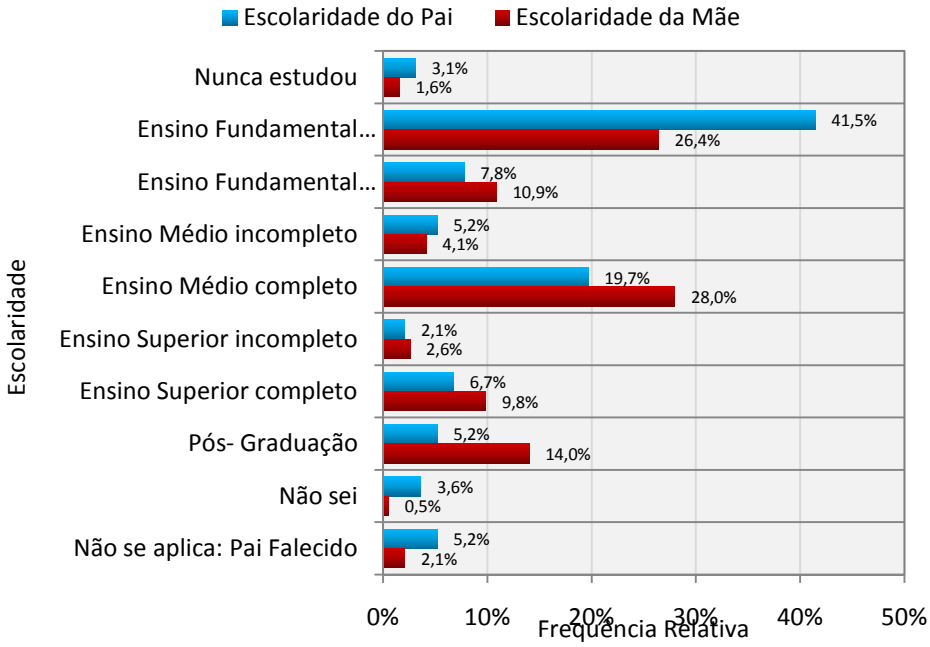
Em observância às colocações de Pimenta (2001) e Fernandes (2008), é possível pressupor que, para os 67,9% dos egressos solteiros, como mostrado no gráfico 6, que compuseram a amostra da presente pesquisa, a constituição de uma família poderia se tornar inconciliável com a aquisição de bens de consumo e de comportamentos tipicamente juvenis que a independência financeira pode proporcionar.

5.1.1 Quanto à origem social e econômica dos egressos

Para que fossem analisadas as particularidades da origem social e econômica dos tecnólogos em ADS, foram selecionadas as variáveis relativas à escolaridade do pai e da mãe, ao tipo de escola frequentada pelos egressos no ensino fundamental e no ensino médio e à renda média familiar. Esses dados são de grande importância para verificar o capital cultural das famílias por meio do *background* familiar, como destacado por Helal (2005).

A princípio, pôde-se verificar que tais egressos são provenientes de famílias com baixa escolaridade, principalmente por parte do pai, visto que 57,6% deles não chegaram a concluir o ensino médio, desses 44,6% sequer concluíram o ensino fundamental, como mostra o gráfico 9 a seguir.

Gráfico 9: Frequências Relativas da Escolaridade dos Pais



Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à conclusão do ensino superior, percebe-se, ainda, conforme o gráfico 9, que são as mães que asseguram maior participação nesse nível de ensino. Assim, enquanto 23,8% delas concluíram o ensino superior, entre os pais, esse percentual foi menor que 12%, ou seja, metade do percentual de mães que concluíram esse nível de ensino.

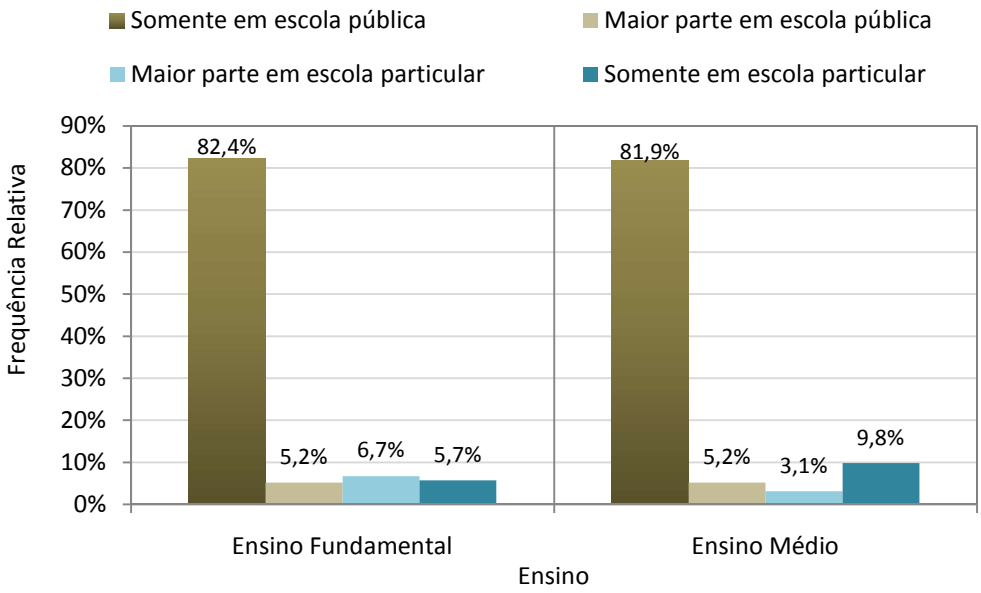
Quanto à renda mensal da família, os dados mostraram que 41,5% está entre 1 e 3 salários mínimos, 35,4% entre 3 e 6 salários mínimos e apenas 23,1% recebem mais de 6 salários mínimos.

Ao se considerarem a escolaridade e a renda dos pais dos egressos, chega-se à conclusão de que os representantes da amostra são provenientes de uma classe trabalhadora, sem grandes qualificações e detentora de um nível cultural, social e econômico de pouca representatividade.

5.1.2 Quanto ao perfil acadêmico dos egressos relativo ao nível fundamental e médio de ensino

O percurso escolar dos ex-alunos do CST em ADS no nível fundamental e médio de ensino foi definido em mais de 80% somente em escolas públicas, como ilustra o gráfico 10 a seguir.

Gráfico 10: Distribuição dos egressos por tipo de escola nos ensinos fundamental e médio



Fonte: dados da pesquisa.

Ao associar esse fator ao da renda familiar de seus pais, compeende-se que as condições financeiras da família dos egressos podem ter sido o fator determinante para o tipo de percurso escolar (nível fundamental e médio) desses jovens, pois como se percebe nos dados, a renda mensal da família, como já exposto, anteriormente, nos dias atuais, para 76,9% dos entrevistados, não ultrapassa seis salários mínimos.

Ao correlacionar esses dados quantitativos aos dados qualitativos da pesquisa, fica perceptível que a questão financeira foi um dos fatores determinantes também para a escolha do curso superior. Essa situação aparece tanto no questionário quanto nas respostas das entrevistas aos egressos dos três institutos federais que participaram da pesquisa, a qual será apresentada no tópico que trata dos motivos de escolha do CST em ADS.

5.1.3 Quanto ao perfil acadêmico após conclusão do CST

A seguir, para delinear o perfil acadêmico dos tecnólogos, procedeu-se à analise, conforme mostra a tabela 6, de sua situação em relação à continuação dos estudos, após a conclusão do CST em ADS.

Tabela 6: Distribuição dos egressos por campus em relação à continuação dos estudos

Variável	Categoria	Bambuí	Januária	Uberaba	Total
Continuação dos estudos (n=193)	Não	30,9%	24,4%	30,0%	28,0%
	Graduação/ modalidade diferente	9,1%	2,6%	8,3%	6,2%
	Graduação/ mesma modalidade	0,0%	0,0%	1,7%	0,5%
	Atualização	14,6%	16,7%	11,7%	14,5%
	Especialização	32,7%	46,2%	33,3%	38,3%
	Mestrado	9,1%	8,9%	11,7%	9,8%
	Doutorado	3,6%	1,2%	3,3%	2,6%

Fonte: dados da pesquisa.

Em termos percentuais, os dados obtidos com a tabela 6 mostram, ao considerar a amostra total, que, em relação à continuação dos estudos, 28,0%, afirmaram não tê-los continuado, os 72% restantes da amostra continuaram estudando, principalmente em programas de pós-graduação, desses 50,7%, 38,3% *lato sensu* e 12,4% *stricto sensu*. Ao considerar a distribuição da amostra por campus, percebe-se que existe, por parte dos ex-alunos, uma preocupação com sua qualificação profissional, principalmente no que se refere à pós-graduação.

Essa situação permite afirmar que parte dos tecnólogos desta pesquisa absorveu para si as proposições da empregabilidade traduzidas nas exigências de qualificações e capacitações para sobreviver no mercado de trabalho e para a manutenção da situação de emprego. Isto é, está investindo na aquisição de capital humano como forma de ampliar, dentro das disponibilidades, as suas escolhas por um posto de trabalho. Schultz (1973, p. 32) afirma que "um investimento desta espécie é o responsável pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos reais do trabalhador". Nesse mesmo sentido, pode-se, também, afirmar que os egressos, mesmo que às vezes, de forma inconsciente, estão procurando, por meio da obtenção de novos títulos escolares, incrementar seu capital cultural em seu estado institucionalizado, como apresentado por Bourdieu (1979), associando o valor dos títulos acadêmicos a um melhor retorno em sua carreira profissional.

A realidade apresentada também vem ao encontro com a pontuação de Gentili (2002, p. 55), segundo a qual o autor especifica a existência do consumismo de conhecimentos, como uma forma de "competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho". Tal situação, também corrobora com os estudos de Braga (2001) e de Neves (2006), que consideram respectivamente a empregabilidade como "uma capacidade individual" e como "arranjos individuais", em que cada cidadão se torna responsável pela adequação dos seus perfis de qualificação, bem como pela sua situação de emprego ou desemprego.

Da amostra total desta pesquisa, os egressos que estão desempregados e os que estão no mercado de trabalho informal revelaram que não procuraram investir em melhores qualificações após a graduação. Isso confirma a tendência de que o maior capital humano aumenta as chances de empregabilidade.

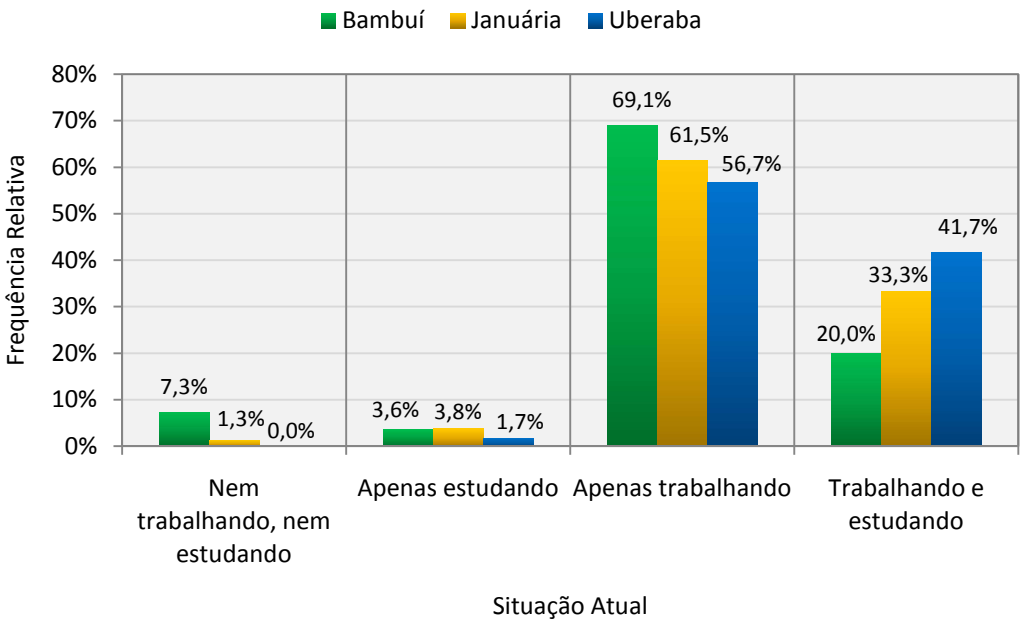
5.2 PERFIL PROFISSIONAL DA AMOSTRA

Para definir o perfil profissional dos egressos, foram selecionadas as variáveis explicativas relacionadas à situação atual do egresso no mercado de trabalho e ao seu local de atuação profissional, renda mensal, nível salarial após o curso de tecnólogo, situação atual de emprego/vínculo empregatício e ao setor econômico em que o egresso trabalha.

5.2.1 Situação atual dos tecnólogos com o mercado de trabalho e locais de realização da atividade profissional

O gráfico 11 exemplifica o panorama de atuação dos tecnólogos no que diz respeito à sua situação atual com o mercado de trabalho.

Gráfico 11: Distribuição da situação atual dos entrevistados por campus



Fonte: dados da pesquisa.

Pode-se afirmar que o índice de empregabilidade dos tecnólogos do CST em ADS de todos os institutos pesquisados é alto, pois, como se percebe, por meio do gráfico 8, no campus de Bambuí, 89,1% dos egressos do referido curso encontram-se trabalhando ou trabalhando e estudando, no campus de Januária, esse percentual sobe para 94,8%, já no campus de Uberaba, encontra-se o maior percentual, 98,3% de analistas de sistemas exercendo suas atividades profissionais dentro do mercado de trabalho.

Ressalte-se, ainda, que, de forma geral, o índice de ocupação dos tecnólogos também foi satisfatório, dos 193 egressos participantes da pesquisa, 182 deles estavam trabalhando, ou seja, 94,3% da amostra total. Esse resultado coincide com o da pesquisa de Gonçalves (2007) que também demonstrou a satisfatoriedade da empregabilidade dos tecnólogos da área de informática com 96,6% dos seus egressos trabalhando.

Também é possível observar que, no conjunto da amostra dos três campi, existe um percentual de 32,1% de egressos que trabalham e estudam. Assim, pode-se caracterizar a

reversibilidade presente no processo de transição da escola para o mercado de trabalho, a qual se associa, por exemplo, às experiências vividas com o processo de formação e com o exercício da atividade profissional. Muitos jovens terminam os estudos e, após se inserirem no mercado, sentem a necessidade de retomá-los de forma paralela ao trabalho, pois associam um nível mais elevado de estudo às possibilidades de projetar melhor o seu futuro profissional.

Ocorre aqui, conforme Almeida e Rocha (2010, p. 90), uma caracterização da "lógica do ofício" associada à "lógica de nível", determinante da reversibilidade de percursos, que acontece a partir do momento em que o jovem consegue identificar as diferenças entre o que ele era antes dos estudos e o que ele se tornou depois de concluir o curso. Isso pode ser identificado por meio da entrada do jovem mais qualificado no mercado de trabalho; muitos deles retomam os estudos reconstruindo sua relação com o saber, bem como redefinindo sua identidade profissional.

As tabelas 7 e 8 a seguir demonstram os locais de atuação dos tecnólogos, da presente pesquisa, considerando o Estado e as mesorregiões onde estão inseridos.

Tabela 7: Locais, por estado, onde o egresso realiza o trabalho principal

Unidade Federativa	IFMG - Campus Bambuí	IFNMG - Campus Januária	IFTM - Campus Uberaba	Total
Bahia	0,00%	1,33%	0,00%	0,54%
Ceará	1,92%	0,00%	0,00%	0,54%
Distrito Federal	0,00%	4,00%	0,00%	1,61%
Goiás	0,00%	0,00%	3,39%	1,08%
Minas Gerais	**86,54%**	**89,33%**	**89,83%**	**88,71%**
Rio de Janeiro	1,92%	0,00%	0,00%	0,54%
Santa Catariana	0,00%	0,00%	1,69%	0,54%
São Paulo	9,61%	5,33%	5,08%	6,45%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Fonte: dados da pesquisa.
Nota: grifos nossos.

A tabela 7 mostra que a maioria dos egressos não migrou para outros estados após a conclusão da graduação tecnológica, ou seja, 88,71% exercem suas atividades profissionais em Minas gerais, o estado de origem de seus Institutos Federais.

Já a tabela 8 especifica, dentro do estado de Minas Gerais, as mesorregiões onde os egressos realizam seus trabalhos.

Tabela 8: Locais, por Mesorregião do estado de Minas Gerais, onde o egresso realiza o trabalho principal

Mesorregião de Minas Gerais	IFMG - Campus Bambuí	IFNMG Campus Januária	IFTM - Campus Uberaba	Total
Noroeste de Minas	0,00%	5,33%	0,00%	2,15%
Norte de Minas	0,00%	**69,33%**	0,00%	27,96%
Vale do Mucuri	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Jequitinhonha	0,00%	4,00%	0,00%	1,61%
Triângulo Mineiro / Alto Paranaíba	15,39%	2,67%	**89,83%**	33,87%
Central Mineira	7,69%	0,00%	0,00%	2,15%
Metropolitana de Belo Horizonte	9,62%	8,00%	0,00%	5,92%
Vale do Rio Doce	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Oeste de Minas	**49,99%**	0,00%	0,00%	13,98%
Sul/Sudeste de Minas	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Campos das Vertentes	3,84%	0,00%	0,00%	1,08%
Zona da Mata	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
TOTAL	86,54%	89,33%	89,83%	88,71%

Fonte: dados da pesquisa.
Nota: grifos nossos.

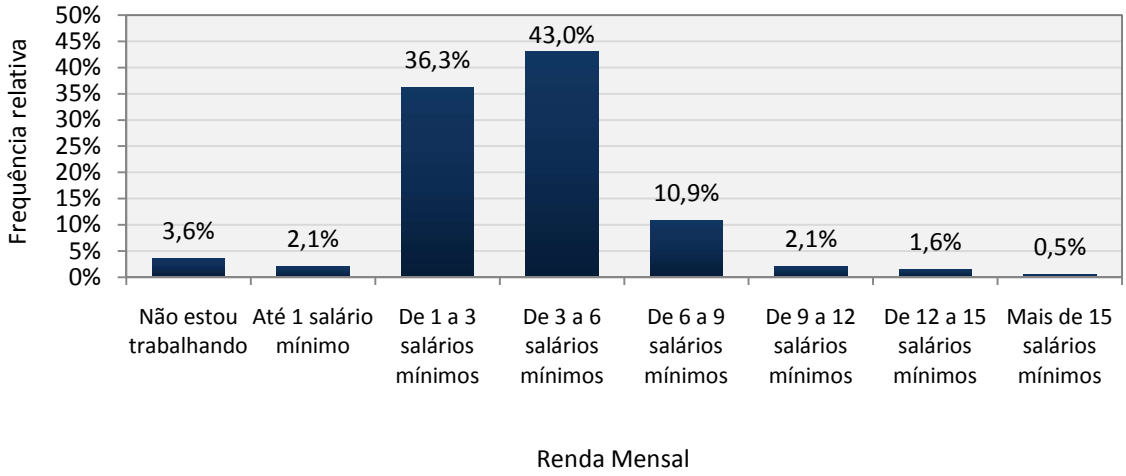
Assim, fica evidente que parte significativa dos tecnólogos está trabalhando na mesorregião onde fez o curso, praticamente 50,0% dos tecnólogos egressos do Campus de Bambuí ocupam postos de trabalho na região Oeste de Minas, onde se localiza o referido campus. Em Januária, mais de 69,0% atuam também em torno da origem do instituto, ou seja, no Norte de Minas. Ressalta-se que a Mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba foi a que mais reteve seus graduados, todos os egressos do Campus de Uberaba que permaneceram em Minas Gerais exercem suas atividades profissionais nessa localidade.

Considerando o fato de que parte significativa dos tecnólogos desta pesquisa estava trabalhando, principalmente em sua área de formação com mais de 80,0%, conforme mostrado nas atribuições dos Tecnólogos no local de trabalho, gráfico 17, e que atuam na região de abrangência dos seus respectivos institutos federais, afirma-se que o CST em ADS, dos Campi que fazem parte desta investigação, foi implantado seguindo um critério de planejamento, organização e funcionamento voltado para o "atendimento às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade", bem como às demandas peculiares de suas regiões, de acordo com o que foi instituído pelas Diretrizes Nacionais Gerais para a organização e funcionamento dos Cursos Superiores de tecnologia por meio da Resolução CNE/CP nº 3, de 2002 e por Bastos (1991).

5.2.2 Quanto à renda mensal

No que se refere à renda mensal dos egressos, os resultados pontuam, conforme já mostrado no gráfico 8, que 82,9% dos participantes da amostra declararam ser financeiramente independentes. A análise da faixa salarial de maior prevalência está situada entre 3 a 6 salários mínimos, representando 43% da amostra, e a renda mensal de 13,0% desses não chega a ultrapassar 12 salários mínimos, como demonstra o gráfico 12.

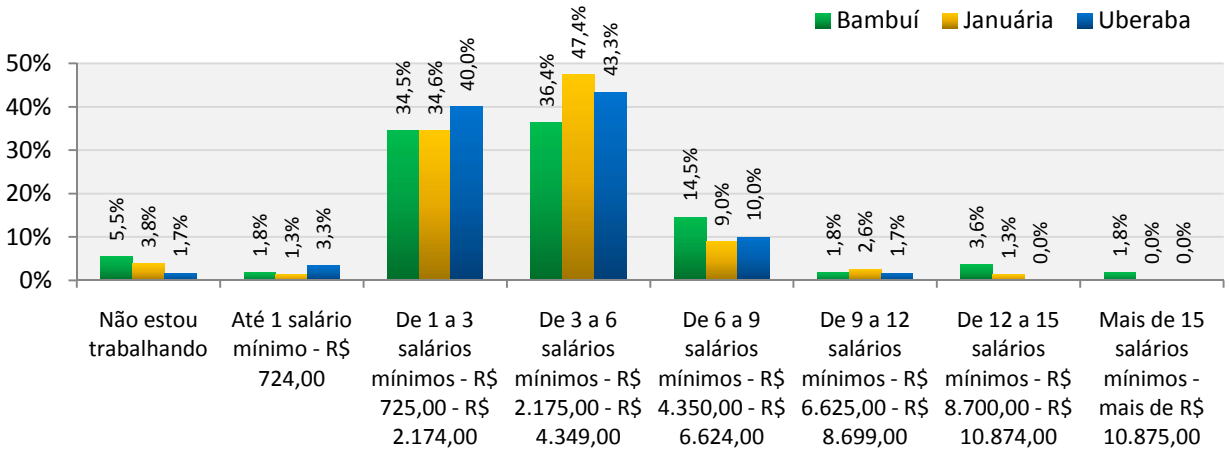
Gráfico 12: Distribuição dos egressos em relação à renda mensal



Fonte: dados da pesquisa.

Já a comparação da renda mensal por campus, segundo os dados do gráfico 13, a seguir, revelou que foram os egressos do IFNMG - Campus Januária quem mais afirmaram receber entre 3 a 6 salários mínimos, considerando o salário vigente na época da pesquisa. O segundo Campus que se situa nessa faixa salarial é o do IFTM - Campus Uberaba seguido pelo IFMG - Campus Bambuí.

Gráfico 13: Distribuição dos egressos em relação à renda mensal por campus



Fonte: dados da pesquisa.

A situação se torna diferente ao se analisar quais egressos que asseguram uma renda de até 09 salários. Aqui, foram os egressos do IFMG – Campus Bambuí que mais se destacaram, ficando os do campus Januária com o menor número de representantes com esse limite de renda mensal.

Ainda em observância ao gráfico 13, verifica-se que a média salarial entre os três institutos é semelhante. Entretanto, quando se compara a renda mensal dos egressos com a média de remuneração da mesorregião onde eles estão inseridos, conforme mostra a tabela 9, percebe-se que, apesar de o campus de Uberaba ter se destacado pelo seu baixo índice de desemprego, apenas 1,7%, por ser a mesorregião que mais emprega os seus egressos (quase 90%) e a que apresenta a maior média salarial para o nível superior de ensino (R$ 3.696,48), em comparação à de outros institutos incluídos na pesquisa, representou o menor percentual, 55%, de egressos que recebem dentro da média salarial da mesorregião ou acima dessa. Em seguida, aparece Bambuí com 58,1% e Januária com 60,3% de egressos, recebendo dentro ou acima da média de sua mesorregião.

Tabela 9: Mesorregiões de Minas Gerais - Remuneração média, a preço de dezembro de 2013, segundo graus de instrução superior completo e sexo - 2013

Mesorregião	Ensino Médio Completo			Superior Completo		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
Noroeste de Minas	1.667,85	1.073,57	1.410,14	4.209,21	2.234,89	2.944,65
Norte de Minas	1.255,81	982,22	**1.131,16**	3.667,16	2.376,03	**2.810,49**
Jequitinhonha	1.315,58	963,88	1.134,66	3.977,20	2.283,61	2.726,53
Vale do Mucuri	1.220,18	1.010,98	1.116,69	3.203,87	2.216,89	2.528,15
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	1.789,90	1.200,65	**1.521,00**	4.882,04	2.936,64	**3.696,48**
Central Mineira	1.461,32	1.038,02	1.238,85	3.586,60	2.030,89	2.511,42
Metropolitana de Belo Horizonte	2.237,22	1.379,08	1.858,73	7.089,77	4.122,43	5.269,71
Vale do Rio Doce	1.557,13	1.062,78	1.320,59	4.554,52	2.402,61	3.216,69
Oeste de Minas	1.488,48	1.078,35	**1.282,73**	3.658,26	2.315,01	**2.775,72**
Sul/Sudoeste de Minas	1.514,54	1.087,73	1.310,93	4.363,77	2.518,29	3.237,50
Campo das Vertentes	1.435,23	1.024,77	1.244,92	5.082,44	2.869,23	3.729,66
Zona da Mata	1.453,46	1.059,28	1.264,20	4.112,02	2.607,54	3.176,30
Total - Minas Gerais	1.882,73	1.220,56	1.579,31	5.900,47	3.423,69	4.364,94

Fonte: RAIS - Dec. 76.900/75. Grifos nossos.

Nota: elaborado por CGET/DES/SPPE/MTE

A tabela 9 reafirma os dados do relatório da OCDE (2013, p. 2), que evidencia a diferença nos níveis salariais entre as pessoas que possuem diploma de curso superior e aquelas que só concluíram o ensino médio. O relatório especifica que, no Brasil, pessoas com o "Ensino Superior ganham em média 157% a mais do que aquelas com Ensino Médio".

A tabela 9 demonstra que essa situação de diferença salarial por nível de ensino, nas mesorregiões de Minas Gerais, corresponde a pouco mais de 100% na mesorregião de menor diferença salarial (Central Mineira) e, praticamente, 200% na mesorregião de maior diferença (Campo das Vertentes).

Nota-se que o retorno do mercado de trabalho, especificamente, a respeito do nível salarial, tanto para homens quanto para as mulheres, estabelece uma relação direta com os perfis de qualificação do indivíduo, ou seja, com o nível de Capital Humano. Neste estudo, serão analisados os fatores de influência para os egressos receberem os maiores salários (acima de 6 SM), tais como: gênero, capital humano entre outros, no item referente ao nível salarial após conclusão do CST.

5.2.3 Quanto ao setor econômico de exercício profissional e o seu vínculo empregatício

O setor econômico no qual os tecnólogos dos campi pesquisados mais exercem sua profissão é o terciário, ou seja, suas atividades, provavelmente, estão relacionadas com o comércio ou com a educação, por exemplo. Pode-se afirmar, com base em Helal (2005), que esses dados representam o resultado da reestruturação do modelo de produção capitalista que abriu espaço para o surgimento de diversas ocupações, principalmente, as relacionadas com o uso da tecnologia, contribuindo, assim, para a expansão do setor de serviços, especificamente o terciário.

De acordo com a tabela 10 a seguir, a maioria dos egressos, representada por 93,4% atua no setor terciário. Vale acrescentar que não foi observada associação significativa, utilizando o Teste exato de Fisher[40] e se obtém valor-p[41] igual a 0,072, entre o campus do egresso e o setor econômico que exerce a profissão.

Tabela 10: Distribuição dos egressos por campus em relação ao setor econômico em que exerce a profissão

Variável	Categoria	Bambuí	Januária	Uberaba	Total	Valor-p
Setor econômico que exerce (n=182)	Setor Primário	2,0%	1,4%	3,4%	2,2%	0,072
	Setor Secundário	10,2%	1,4%	3,4%	4,4%	
	Setor Terciário	87,8%	97,3%	93,2%	93,4%	

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto ao vínculo empregatício dos egressos, observa-se, como mostra a tabela 11, que a maioria deles é funcionário público concursado ou possui emprego com carteira assinada. O que implica dizer, em termos percentuais, que 44,5% desses ex-alunos afirmaram estar trabalhando, conforme a primeira situação e 37,9% atuam nos moldes da segunda.

[40]O Teste Exato de Fisher consiste em um método para avaliar associações entre variáveis qualitativas ou comparar proporções. Esse teste substitui o teste Qui-Quadrado quando o tamanho amostral é pequeno.

[41] Valor-p**:** é uma estatística utilizada para sintetizar o resultado de um teste de hipóteses. Formalmente, o valor-p é definido como a probabilidade de se obter uma estatística de teste igual ou mais extrema que aquela observada em uma amostra, assumindo como verdadeira a hipótese nula. Como geralmente define-se o nível de significância em 5%, um valor-p menor que 0,05 gera evidências para rejeição da hipótese nula do teste.

Tabela 11: Comparação da distribuição dos egressos por campus em relação à variável referente ao vínculo empregatício

Variável	Categoria	Bambuí	Januária	Uberaba	Total	Valor-p
Vínculo empregatício principal (n=182)	Autônomo / prestador de serviços	8,3%	2,7%	6,9%	6,0%	0,008 (1)
	Contrato temporário	0,0%	2,7%	0,0%	1,1%	
	Empregado com carteira assinada	41,7%	29,7%	46,6%	37,9%	
	Empregado sem carteira assinada	0,0%	1,4%	5,2%	2,2%	
	Estagiário remunerado / bolsista	0,0%	1,4%	0,0%	0,5%	
	Funcionário público concursado	33,3%	58,1%	37,9%	44,5%	
	Funcionário público contratado	8,3%	4,1%	1,7%	4,4%	
	Proprietário de empresa/negócio	8,3%	0,0%	1,7%	3,3%	

Fonte: dados da pesquisa.
Nota: (1) Valor-p calculado pelo Teste Exato de Fisher.

Os resultados apresentados na tabela 11 diferem da pesquisa de Souza (2012) sobre os egressos tecnólogos da região metropolitana de Belo horizonte, pois a autora demonstrou que a maioria desses profissionais era constituída de funcionários de empresas privadas, trabalhando com registro ou na condição de contratado por tempo indeterminado. Neste estudo, os dados mostram que a maioria dos tecnólogos analistas são funcionários públicos.

A análise crítica dos dados da tabela 11 torna evidente que é relativamente pequeno o percentual de egressos, especificamente 3,3% da amostra, em todos os campi investigados que manifestaram possuir o espírito empreendedor (no sentido de se tornar um empresário, dono do próprio negócio).

Esse fato nos leva a afirmar, de acordo com o depoimento de alguns egressos, que, na atualidade, ainda, não se efetivou, não por falta de incentivo durante a graduação, mas pelos próprios obstáculos impostos pelo mercado de trabalho, o novo paradigma da Educação Profissional de Nível Tecnológico que os próprios documentos legais, produzidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), determinam como: o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e reflexivo, bem como do espírito empreendedor, especificados, por exemplo, no artigo segundo da Resolução CNE/CP nº 3/2002.

Vale ressaltar que, para manutenção do sigilo quanto à identificação dos entrevistados, os mesmos serão caracterizados como: egressos do IFMG – Campus Bambuí (Entrevistados B1, B2 ou B3), egressos do IFNMG –Campus Januária (Entrevistados J1, J2 ou J3) e egressos

do IFTM – Campus Uberaba (Entrevistados U1, U2 ou U3). A seguir, as transcrições feitas[42] dos depoimentos dos respectivos egressos:

> Durante o curso de graduação, além de estudar disciplinas específicas da informática, nós estudamos também outras disciplinas, como por exemplo, disciplinas relacionadas com a administração, com o empreendedorismo, com a contabilidade. Então a gente estuda esta parte empresarial que é muito importante, a pessoa que quer ser um empresário na área de informática, ela precisa ter esse conhecimento de como criar uma empresa, de como gerenciar uma empresa, fazer a contabilidade da empresa, então o curso ajuda muito. O problema é que você não tem condições de manter a empresa ativa do jeito que as coisas andam, tem impostos, taxas, salário de funcionário etc.. Eu mesmo já pensei em abrir meu próprio negócio [...], mas diante de tantas exigências para manter uma empresa dentro da legalidade, meus planos ainda não saíram do papel. (Entrevistado J2).

> Olha, a gente até vê na Faculdade questões relacionadas com o empreendedorismo, mas encarar uma empresa do meu ponto de vista não é nada fácil e, pra mim, dentro da realidade econômica que vivemos hoje, as chances de seu empreendimento dar errado são grandes, pode ser que sua empresa não consiga ser reconhecida no mercado, e aí? (Entrevistada U2).

Percebe-se, contudo, que a intenção da educação profissional de desenvolver no educando, por meio de sua política de qualificação, a noção da empregabilidade traduzida na capacidade de cuidar sozinho do seu percurso profissional, não está acontecendo nos Institutos Federais Mineiros que fizeram parte desta pesquisa por via do desenvolvimento do comportamento empreendedor (no sentido de ter o próprio negócio).

Como mostrou Alberto (2005, p. 11), realmente, o que se pretende com os propósitos desse tipo de formação é retirar do Estado a responsabilidade "pela criação de políticas de geração de emprego e renda" e direcionar para o próprio indivíduo "a responsabilidade por sua inserção no mercado de trabalho". Uma vez que o próprio Estado não oferece, como mostrado nos relatos dos egressos citados, condições favoráveis de manutenção da empregabilidade por meio do empreendedorismo.

Ainda conforme a tabela 11, é possível afirmar, de acordo com o valor-p de 0,008, obtido por meio do teste exato de Fisher, que a distribuição dos egressos por tipos de vínculo empregatício é significativamente diferente entre os campi.

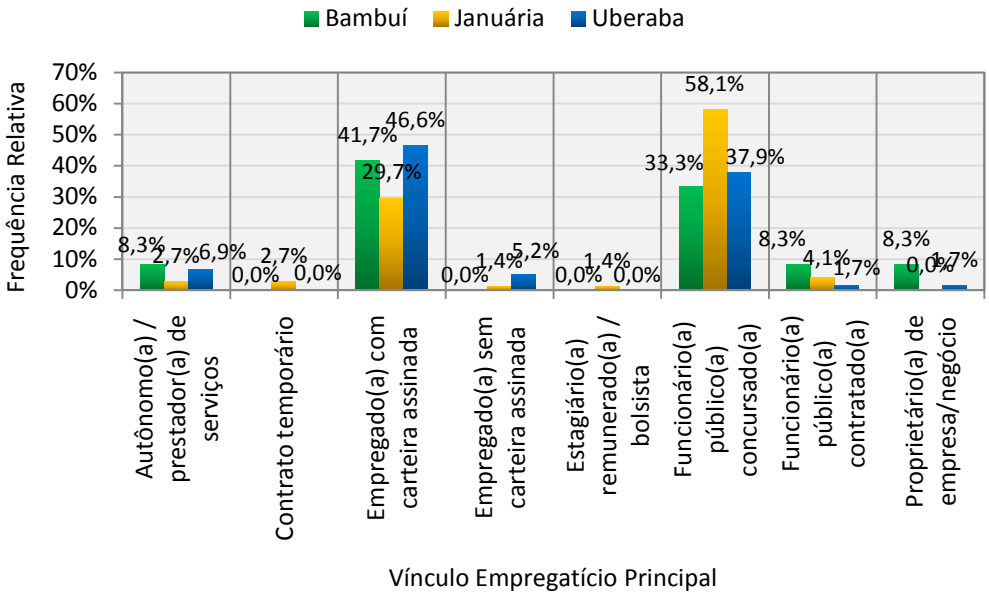
O gráfico 14, a seguir, ilustra melhor essa situação. Logo de princípio, percebe-se uma pequena participação desses egressos no mercado de trabalho informal das respectivas regiões de origem institucional. Como especificado por Sabadini e Nakatani (2002), tratar-se-á da

[42] É importante ressaltar que os depoimentos das pessoas foram transcritos pelo autor, nesta pesquisa, que usou a modalidade da língua portuguesa que se aproxima do registro oral, com características de informalidade.

informalidade, considerando duas categorias de egressos: uma representando os assalariados sem registro em carteira de trabalho e outra relacionada aos que trabalham por conta própria incluindo os autônomos.

Assim, pode-se afirmar que o campus que mais se destacou com percentual de egressos atuantes na informalidade foi o de Uberaba com 12,1%, seguido pelo Campus de Bambuí com 8,3% de ex-alunos nessa situação; já os analistas graduados no Campus de Januária têm uma participação muito pequena, 4,1%, dentro do mercado de trabalho informal em comparação com os dos outros campi.

Gráfico 14: Distribuição do vínculo empregatício dos entrevistados por campus



Fonte: dados da pesquisa.

Todavia, a grande maioria dos egressos em todos os campi estudados representa aqueles que trabalham com carteira assinada, os funcionários públicos concursados ou contratados, ou seja, os que trabalham na formalidade e que são, portanto, detentores dos direitos proporcionados pela legislação trabalhista, já especificados, anteriormente, neste estudo.

Ressalta-se, aqui, que foi enfatizado, para análise, o quantitativo de egressos relativo a vínculo empregatício caracterizado como funcionário público concursado, por ser, entre os vínculos, o que possuiu um maior percentual de egressos, 44,5%, nessa situação (conforme mostrado anteriormente, na Tabela 11), considerando a amostra total envolvendo todos os campi estudados.

Assim, o Gráfico 14 mostra que enquanto em Bambuí e Uberaba, a proporção de egressos funcionários públicos concursados é de 33,3% e 37,9%, respectivamente, em Januária, essa proporção se deu, de forma muito significativa, chegando aos 58,1% o quantitativo de tecnólogos funcionários públicos nesses campi.

Justifica-se a constituição desse quadro, especificamente em Januária, considerando-se dois aspectos: o primeiro diz respeito a dificuldades de inserção e manutenção do profissional com nível superior de ensino, no mercado de trabalho formal local devido ao porte econômico da cidade; e o segundo está relacionado aos atrativos do serviço público como "garantia de estabilidade financeira e possibilidade de carreira" (ALBRECHT; KRAWULSKI, 2011, p. 223).

Albrecht e Krawulski (2011) consideram que são os benefícios direcionados ao funcionário público que transformaram os concursos na forma mais segura de garantir a inserção e a manutenção no mercado de trabalho. Eles explicam que

> os concursos públicos tornam-se, nesse contexto, uma forma de conseguir essa inserção, mesmo que para exercer o trabalho posteriormente em cargos para os quais sua formação profissional não foi direcionada. Assim, essas pessoas, apesar de terem uma formação de nível superior, não a exercem, ou a exercem de modo precário para, durante certo tempo de suas vidas, se dedicarem à preparação para lograr êxito nesses concursos. (ALBRECHT; KRAWULSKI, p. 223).

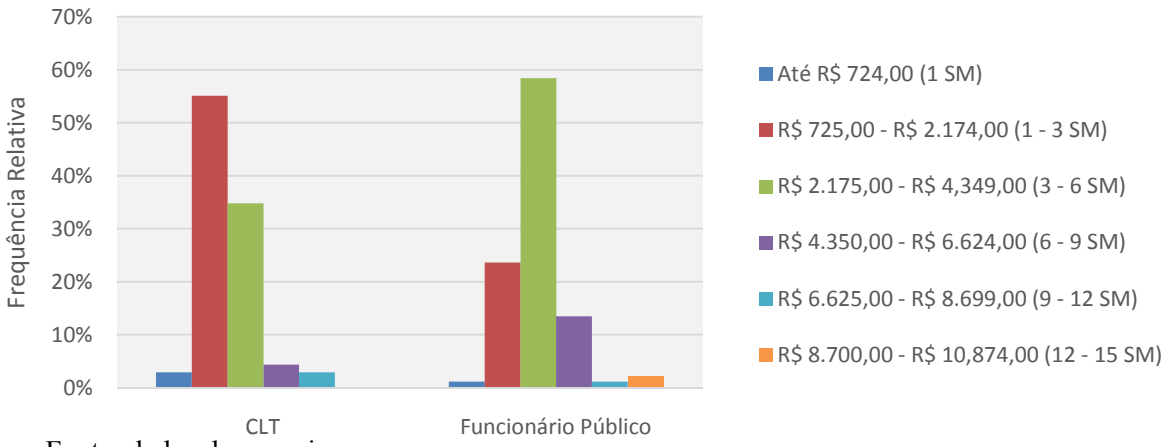
Assim, encontrou-se, nesta pesquisa, certa quantidade de tecnólogos recém-formados exercendo, embora na mesma área de formação, cargos públicos abaixo de sua qualificação. Isso é, atuam como técnicos, entretanto, a maioria deles possui melhor remuneração do que se estivessem atuando nas empresas da região, no posto de tecnólogo, como demonstra o relato abaixo.

> Pelo que eu tenho lido e pelo o que eu vejo por aí, a área do tecnólogo em informática tem um campo muito vasto no mercado. Só que aqui em Januária, a realidade é um pouco diferente, a gente até consegue emprego, mas o salário não é tão bom, talvez porque a própria empresa não tenha condições de te pagar melhor, considerando que você tem curso superior. Então, a melhor opção aqui para quem quer ganhar bem, ou seja, melhor do que é oferecido de forma regular na cidade, é encarar um concurso público, mesmo que seja para técnico de informática, que é o que aparece mais vagas, e você irá se dar bem em vários aspectos, principalmente, pela estabilidade e pelo financeiro, é claro. Para nós aqui, cada dia mais, a gente tem que estar se capacitando para concorrer a estas vagas, mas no geral o campo no mercado de trabalho para o tecnólogo, no meu ponto de vista, é vasto. (Entrevistado J1).

Feita a ressalva da situação de Januária, nota-se, também, que, de forma geral, é significativa a participação dos tecnólogos em concursos públicos. Isso nos leva a inferir que esses profissionais não encontram grandes limitações para pleitearem cargos públicos oriundos de processos seletivos. Com poucas exceções, como o exemplo da Estatal Petrobrás, a qual já vetou a participação de pessoas formadas em CST em seus concursos. Nesta pesquisa, foi apresentado somente um relato de atitude desse porte, que será especificada, mais adiante, no item referente à percepção do egresso quanto à aceitação social do curso.

Foram, também, analisadas as diferenças salariais entre os tecnólogos funcionários públicos concursados e aqueles que trabalham com carteira assinada. Os dados mostraram, conforme o gráfico 15 a seguir, que, quando a faixa salarial se encontra entre um a três salários mínimos, os tecnólogos celetistas representam duas vezes mais o total dos que são funcionários públicos com essa remuneração. Ressalta-se que essa renda é inferior à média para quem tem curso superior em todas as mesorregiões do Estado de Minas Gerais, como demonstrado na tabela 9.

Gráfico 15: Renda por tipo de serviço para cada campus



Fonte: dados da pesquisa.

Há de se pontuar que o percentual de egressos na condição de funcionário público é bem superior ao daqueles que possuem carteira assinada, quando a faixa vai de três a seis salários mínimos. Esse diferencial se torna ainda mais significativo quando a renda mensal está entre seis a nove salários, situação de mais do que o dobro de funcionários públicos com esse rendimento, quando comparados com o número de celetistas nessa condição.

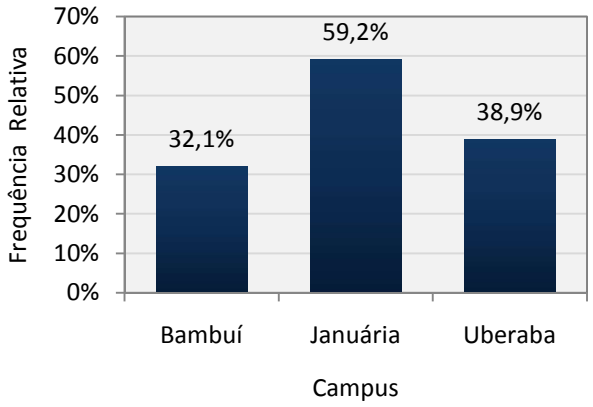
Isso nos mostra que, em média, nas regiões estudadas, os tecnólogos que possuem melhores níveis salariais são os funcionários públicos, quando comparados com os que possuem outros vínculos empregatícios, inclusive dentro da formalidade.

5.2.4 Quanto ao nível salarial após conclusão do Curso Superior de Tecnologia

Nesta pesquisa, busca-se, ainda, discutir se o diploma do CST proporcionou mudanças no nível salarial dos egressos. Assim, como no estudo de Souza (2012), a maioria dos tecnólogos, 55%, revela, nesta investigação, não ter conseguido aumento salarial após a conclusão do curso.

No entanto, considerando o valor-p de 0,000, obtido por meio do teste de qui-quadrado[43], as proporções de aumento salarial, após a conclusão do curso, foram significativamente diferentes entre os Campi. Encontra-se, ilustrada no gráfico 16, a maior proporção de aumento salarial após a conclusão do CST no IFNMG – Campus Januária, a qual chegou a 59,2%.

Gráfico 16: Proporção de egressos que afirmaram ter o diploma garantido aumento salarial por campus



Fonte: dados da pesquisa.

Para analisar os fatores que influenciam no caso de o diploma ter garantido aumento salarial, verificou-se, inicialmente, o quantitativo de egressos que já trabalhavam antes do término do curso, por meio da variável: "Situação após a conclusão do curso superior". Conforme os dados da tabela 12, observa-se que quase 68% dos egressos responderam que já trabalhavam antes de se tornarem tecnólogos, dentre esses, 45% disseram que o diploma garantiu o aumento salarial. Sendo assim, buscou-se selecionar as variáveis mais significativas (utilizadas no questionário) que pudessem responder aos fatores que influenciam o aumento de salário, devido à conclusão do curso, para os que estavam trabalhando.

[43]O teste Qui-Quadrado consiste em um método para avaliar associações entre variáveis qualitativas ou comparar proporções.

Tabela 12: Distribuição dos egressos por campus em relação às variáveis referentes ao percurso educacional e profissional

Variável	Categoria	Bambuí	Januária	Uberaba	Total	Valor-p
Situação após a conclusão do curso superior (n=193)	Já trabalhava antes de concluir curso.	50,9%	62,8%	90,0%	67,9%	0,001 (2)
	Consegui meu primeiro emprego.	34,5%	24,4%	6,7%	21,8%	
	Procurei emprego e não encontrei.	9,1%	3,8%	1,7%	4,7%	
	Não procurei emprego.	3,6%	6,4%	0,0%	3,6%	
	Abri minha própria empresa/negócio.	1,8%	2,6%	1,7%	2,1%	
O diploma garantiu aumento (n=131)	Não	67,9%	40,8%	61,1%	55,0%	0,000 (1)
	Sim	32,1%	59,2%	38,9%	45,0%	
Realizou curso técnico nível médio (n=193)	Não	45,5%	25,6%	41,7%	36,3%	0,041 (1)
	Sim	54,5%	74,4%	58,3%	63,7%	

Fonte: dados da pesquisa.
Nota: (1) Valor-p calculado pelo teste Qui-Quadrado;(2) Valor-p calculado pelo Teste Exato de Fisher.

Para verificar quais fatores teriam maior influência no fato de o diploma da graduação tecnológica ter garantido aumento salarial, utilizou-se uma regressão logística[44] (AGRESTI, 2002) e o método de Stepwise[45] (EFROYMSON, 1960). Para o procedimento de Foward (critério de entrada das variáveis na análise de regressão), utilizou-se as variáveis referentes ao: a) perfil do egresso envolvendo: sexo, campus, cor/raça, estado civil, possuir filho, tipo de ensino fundamental e médio, idade na época em que concluiu o curso; b) capital cultural: foram utilizadas as variáveis relativas ao *background* familiar como: escolaridade do pai e da mãe e a renda média familiar; c) capital social referindo-se às vias utilizadas para conseguir emprego (como conseguiu o emprego); d) capital humano, sondagem se o egresso possuía ou não o curso técnico. Vale ressaltar que todos eram recém-formados estavam no mesmo nível de ensino (graduação). Sendo assim, verificou-se que o curso técnico poderia ser o único possível diferencial no que se refere a esse tipo de capital.

Após selecionar as variáveis, anteriormente apresentadas, calculou-se o Valor-p para as análises univariadas, adotando um nível de significância de 25%. Ou seja, cada variável é analisada para verificar quais delas são mais significantes (valores de p menores que 0,250).

[44] Trata-se de um modelo de regressão para variáveis dependentes binárias. É útil para modelar a probabilidade de um evento ocorrer como função de outros fatores e em comparação com as técnicas conhecidas em regressão, distingue-se, essencialmente pelo fato de a variável resposta ser binária.
[45] Trata-se de um método de seleção de variáveis em modelos de regressão, que envolve os métodos Forward e Backward. Neste projeto, inicialmente, utilizou-se um método Forward para selecionar as variáveis que farão parte do modelo e, em seguida, o método Backward, em que, a cada passo, a variável com menor significância no modelo é retirada até que restem apenas variáveis significativas.

A tabela 13 seguinte representa o resultado da aplicação das regressões logísticas univariadas para as variáveis selecionadas.

Tabela 13: Regressões logísticas univariadas para o fato de o diploma ter garantido aumento salarial

Fonte	O Diploma garantiu aumento		Valor-p	O.R. [46]
	Sim	Não		
Sexo = Feminino	30,43%	69,57%	-	1,000
Sexo = Masculino	52,94%	47,06%	0,015	2,571
Campus = IFMG – Campus Bambuí	32,14%	67,86%	-	1,000
Campus = IFNMG – Januária	59,18%	40,82%	0,025	3,061
Campus = IFTM – Uberaba	38,89%	61,11%	0,548	1,343
Cor = Branco	41,67%	58,33%	-	1,000
Cor = Não Branco	47,06%	52,94%	0,476	1,286
Estado Civil = Não Casado	41,86%	58,14%	-	1,000
Estado Civil = Casado	51,11%	48,89%	0,313	1,452
Não possui filhos	42,34%	57,66%	-	1,000
Possui filhos	60,00%	40,00%	0,149	2,043
Escolaridade do Pai = Sem Ensino Médio	46,15%	53,85%	-	1,000
Escolaridade do Pai = Com Ensino Médio	52,50%	47,50%	0,514	1,289
Escolaridade da Mãe = Sem Ensino Médio	36,84%	63,16%	-	1,000
Escolaridade da Mãe = Com Ensino Médio	51,43%	48,57%	0,102	1,815
Ensino Fundamental = Maioria na Rede Pública	43,86%	56,14%	-	1,000
Ensino Fundamental = Maioria na Rede Particular	52,94%	47,06%	0,484	1,440
Ensino Médio = Maioria na Rede Pública	44,74%	55,26%	-	1,000
Ensino Médio = Maioria na Rede Particular	47,06%	52,94%	0,858	1,098
Renda Média Familiar = Até 6 salários mínimos	42,22%	57,77%	-	1,000
Renda Média Familiar = Mais que 6 salários mínimos	48,33%	51,66%	0,486	1,278
Obtenção do Trabalho = Não indicação	41,5%	58,5%	-	1,000
Obtenção do Trabalho = Indicação	38,8%	61,2%	0,720	1,119
Curso técnico = Não	37,84%	62,16%	-	1,000
Curso técnico = Sim	47,87%	52,13%	0,300	1,509
Idade na época em que se formou	47,87%	52,13%	0,300	1,509

Fonte: dados da pesquisa.
Nota:* Para a variável "Idade na época que formou" foram exibidas as médias e desvios-padrão de cada grupo, devido à sua característica quantitativa.

[46]O.R. – Odds Ratio: Razão de chances. Inicialmente para obter o O.R, um dos itens da variável é definido com o valor = 1; em seguida, é calculado quantas vezes o outro item da variável aumenta em relação à referência. Ou seja, quanto menor o valor-p maior é a Razão de chances. Ex.: analisando apenas a variável "sexo" da Tabela 13, definiu-se que a referência seria o sexo feminino (=1,000). Após calculos, o valor-p resultou em 0,015 e o O.R em 2,571. Isso significa, de forma univariada, que o sexo masculino representa 2,571 vezes mais chances do diploma ter garantido aumento salarial para os homens em relação às mulheres.

De forma univariada, como ilustrado na tabela 13, verifica-se que apenas as variáveis sexo, campus, possuir filhos, escolaridade da mãe e renda familiar atingiram um nível de significância de 25%, ou seja, apresentaram valores de p menores que 0,250. Assim, as mesmas foram submetidas, como mostra a tabela 14, à regressão Logística Múltipla e ao método Backward (no qual, a cada passo, a variável com menor significância no modelo é retirada até que restem apenas variáveis significativas. Nesse método, foi adotado um nível de 5% de significância).

Tabela 14: Regressão Logística *Stepwise* para o fato de o diploma ter garantido aumento salarial

Fonte	Regressão Logística Múltipla		Regressão Logística *Stepwise*	
	Valor-p	O.R.	Valor-p	O.R.
Sexo = Feminino	-	1,000		
Sexo = Masculino	0,148	1,838		
Campus = IFMG – Campus Bambuí	-	1,000	-	1,000
Campus = IFNMG – Januária	0,198	1,987	0,025	3,061
Campus = IFTM – Uberaba	0,689	1,233	0,548	1,343
Não possui filhos	-	1,000		
Possui filhos	0,301	1,737		
Escolaridade da Mãe = Sem Ensino Médio completo	-	1,000		
Escolaridade da Mãe = Com Ensino Médio completo	0,291	1,507		

Fonte: dados da pesquisa.
Nota: Pseudo R^2 (Negelkerke) = 6,68%; Teste de Hosmer-Lemeshow (valor-p) = 1,000.

Depois de serem ajustadas ao método de Backward, conforme tabela 14, constatou-se que somente a variável Campus exerceu influência significativa sobre o aumento salarial (nível de significância menor que 5%, ou seja, valor-p menor que 0,050). Dessa forma, conclui-se que a chance do diploma ter garantido aumento salarial para os egressos do campus de Januária foi 3,06 vezes a chance de ter garantido para os egressos do campus de Bambuí e 0,438 vezes para os egressos do campus de Uberaba. Não se observou diferenças significativas entre a chance do diploma ter garantido aumento salarial para os egressos do campus Bambuí e Uberaba (Valor-p = 0,548).

O fato de o campus Januária ter garantido um maior aumento salarial para os tecnólogos em relação aos outros campi pode ser justificado por meio da probabilidade de muitos desses egressos já serem funcionários públicos, antes de se tornarem tecnólogos.

Nesse caso, existe, na maioria dos serviços públicos, uma gratificação pela titulação apresentada, no caso, a graduação no nível superior.

Pelo teste de Hosmer-Lemeshow[47], nota-se que o ajuste do modelo está adequado e pelo pseudo R^2 Nagelkerke[48], pode-se afirmar que apenas a variável campus foi capaz de explicar aproximadamente 7% do aumento salarial.

Além de verificar os fatores que influenciam no aumento do salário, após a conclusão do curso, realizou-se uma análise de quais são os tecnólogos que recebem as maiores remunerações (acima de 6 salários mínimos), representando 15,1% da amostra total, conforme gráfico 12 e quais fatores influenciam para que eles possam receber essa renda.

Para fazer parte da análise, selecionaram-se todos os egressos que possuíam algum trabalho remunerado na época do levantamento. Em seguida, para verificar quais fatores teriam maior influência nas maiores remunerações dos egressos, utilizou-se uma regressão logística (AGRESTI, 2002) e o método de Stepwise (EFROYMSON, 1960). Visto que, para o procedimento de Foward, foram selecionadas as variáveis que poderiam ter alguma influência nessa renda. Assim como no modelo anterior, utilizou-se as mesmas variáveis do capital cultural e social. No perfil do egresso, substituiu-se a variável campus por localização do trabalho. Já no capital humano, além de possuir ou não o curso técnico, foram adicionadas as variáveis (tempo de formado, tempo de experiência, se continuou ou não os estudos).

A tabela 15 seguinte representa o resultado da aplicação das regressões logísticas univariadas para as variáveis acima selecionadas.

[47]O teste de Hosmer-Lemeshow testa a hipótese nula de que o modelo logístico ajustado está adequado. Dessa forma, valores-p maiores que 0,05 geram evidências de que o modelo está adequado ao nível de 5% de significância.

[48]O Pseudo R^2, proposto por Nagelkerke, 1991, é uma forma de quantificar a qualidade do ajuste de uma regressão logística, uma vez que irá informar o quanto da variância não explicada foi explicada pelas variáveis consideradas no modelo. Quando mais próximo de 100%, o Pseudo R^2, proposto por Nagelkerke, 1991, estiver, melhor a qualidade do ajuste.

Tabela 15: Regressões logísticas univariadas para rendimento mensal do egresso maior que 6 salários mínimos

Fonte	Recebe mais de 6 salários		Valor-p	O.R.
	Não	Sim		
Sexo = Feminino	95,6%	4,4%	-	1,000
Sexo = Masculino	78,0%	22,0%	0,004	6,123
Curso Técnico = Não	83,1%	16,9%	-	1,000
Curso Técnico = Sim	85,1%	14,9%	0,714	0,858
Trabalha no Norte de Minas	89,6%	10,4%	-	1,000
Trabalha no Oeste de Minas	88,0%	12,0%	0,837	1,173
Trabalha no Triângulo / Alto Paranaíba	85,5%	14,5%	0,524	1,460
Trabalha em Outros	76,5%	23,5%	0,091	2,646
Cor = Não Branco	87,5%	12,5%	-	1,000
Cor = Branco	81,1%	18,9%	0,233	1,630
Estado Civil = Não Casado	87,5%	12,5%	-	1,000
Estado Civil = Casado	77,6%	22,4%	0,088	2,022
Não possui filhos	84,8%	15,2%	-	1,000
Possui filhos	82,1%	17,9%	0,720	1,214
Escolaridade do Pai = Sem Ensino Médio completo	90,6%	9,4%	-	1,000
Escolaridade do Pai = Com Ensino Médio completo	79,0%	21,0%	0,055	2,562
Escolaridade da Mãe = Sem Ensino Médio completo	84,8%	15,2%	-	1,000
Escolaridade da Mãe = Com Ensino Médio completo	84,1%	15,9%	0,897	1,055
Ensino Fund. = Maioria na Rede Pública	84,0%	16,0%	-	1,000
Ensino Fund. = Maioria na Rede Particular	87,0%	13,0%	0,720	0,790
Ensino Médio = Maioria na Rede Pública	84,0%	16,0%	-	1,000
Ensino Médio = Maioria na Rede Particular	87,0%	13,0%	0,720	0,790
Renda Média Familiar = Até 6 salários mínimos	97,0%	3,0%	-	1,000
Renda Média Familiar = Mais que 6 salários mínimos	69,8%	30,2%	0,000	14,011
Obtenção do Trabalho = Não indicação	38,4%	61,6%	-	1,000
Obtenção do Trabalho = Indicação	41,5%	58,5%	0,674	0,879
Não continuou os estudos	91,5%	8,5%	-	1,000
Continuou os estudos	80,0%	20,0%	0,040	2,708
Idade*	28,1 (4,8)	29,4 (6,3)	0,194	1,048
Tempo de Formado*	3,7 (1,7)	5,2 (1,8)	0,000	1,640
Tempo de Experiência*	4,2 (3,1)	7,1 (5,4)	0,002	1,193
Quantidade de Empregos*	2,0 (1,2)	2,8 (1,4)	0,003	1,560

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: *Para as variáveis "Idade", "Tempo de Formado", "Tempo de Experiência" e “Quantidade de Empregos”, foram exibidas as médias e desvios-padrão de cada grupo, devido à sua característica quantitativa.

De forma univariada, como ilustrado na tabela 15 anteriormente, verifica-se que as variáveis sexo, local onde trabalha, cor/raça, estado civil, escolaridade do pai, renda média familiar, continuou os estudos, idade, tempo de formado e tempo de experiência atingiram um nível de significância de 25%, ou seja, apresentaram valores de p menores que 0,250. Assim, as mesmas foram submetidas, como mostra a tabela 16 a seguir, para a regressão Logística Múltipla e ao método Backward (no qual, a variáveis significativas. Nesse método, adotou-se um nível de 5% de significância).

Tabela 16: Regressão logística multivariada para rendimento mensal do egresso maior que 6 SM

Fator	Regressão Logística Múltipla		Regressão Logística Backward	
	P-Valor	O.R.	P-Valor	O.R.
Sexo = Feminino	-	1,000	-	1,000
Sexo = Masculino	0,002	60,972	0,002	33,094
Trabalha no Norte de Minas	-	1,000		
Trabalha no Oeste de Minas	0,504	0,297		
Trabalha no Triângulo / Alto Paranaíba	0,291	0,306		
Trabalha em Outros	0,364	0,351		
Cor = Não Branco	-	1,000		
Cor = Branco	0,281	2,610		
Estado Civil = Não Casado	-	1,000		
Estado Civil = Casado	0,967	0,964		
Escolaridade do Pai = Sem Ensino Médio completo	-	1,000	-	1,000
Escolaridade do Pai = Com Ensino Médio completo	0,004	22,290	0,004	13,986
Renda Média Familiar = Até 6 salários mínimos	-	1,000	-	1,000
Renda Média Familiar = Mais que 6 salários mínimos	0,000	196,661	0,000	126,000
Não continuou os estudos	-	1,000		
Continuou os estudos	0,290	2,863		
Idade	0,063	0,709	0,026	0,702
Tempo de Formado	0,006	2,820	0,001	2,882
Tempo de Experiência	0,024	1,482	0,015	1,438
Quantidade de empregos	0,038	2,046	0,040	1,917

Fonte: dados da pesquisa.
Nota: Pseudo R^2 (Negelkerke) = 68,7%; Teste de Hosmer-Lemeshow (valor-p) = 0,588.

Após ajustar a regressão logística múltipla e aplicar o método Backward, verificou-se que o sexo, a escolaridade do pai, a renda média familiar, a idade, o tempo de formado e o tempo de experiência exerceram influência significativa no que se refere ao egresso ter um rendimento maior que 6 salários mínimos. Dessa forma, ao analisar cada uma das variáveis citadas anteriormente, em separado e, controlar as demais, conclui-se que existe uma preponderância do tecnólogo do sexo masculino receber os maiores salários. Assim, ficou

demonstrado que as chances de um homem receber acima de 6 salários é superior a das mulheres 33,09 vezes. Esse dado vai ao encontro ao apresentado por Gentile (2002), em que o autor destaca outros fatores associados à empregabilidade, que podem representar um diferencial nos processos seletivos fornecedores de emprego e renda, ou seja, "ser branco, ser negro, ser imigrante, ser gordo, ser surdo, ser nordestino..." (GENTILI, 2002, p. 55). O caso particular 'ser mulher', como demonstra os dados da regressão, ainda implica ter menos chances de receber os maiores salários.

Do mesmo modo, os tecnólogos que têm pai com o ensino médio concluído possuem suas chances de receberem acima de 6 salários aumentadas em praticamente 14 vezes, em comparação com as chances dos egressos com pai que não possui esse nível de ensino concluído. Essa constatação nos mostra a importância do capital cultural na empregabilidade, mas, precisamente na remuneração do egresso, recorre-se mais uma vez às observações de Helal (2005), quando o mesmo sinaliza que os indivíduos que levam vantagem no mercado de trabalho são filhos de pais com níveis educacionais e também culturais mais elevados.

Um achado interessante relaciona-se ao capital cultural, no que se refere à renda familiar. Este estudo mostrou que os egressos provenientes de famílias com renda mensal superior a 6 salários mínimos têm mais chances, cerca de 126 vezes, de receberem uma renda igual ou superior a esta do que aqueles que são filhos de pais com renda menor que a especificada, ou seja, quanto maior o nível salarial de sua família de origem, maiores são as chances do egresso adquirir melhor remuneração no mercado de trabalho.

Outro fator de importante destaque na investigação é que o capital humano, referente ao investimento nos estudos, não causou influência significativa quanto ao nível salarial. Vale ressaltar que os egressos do curso estudado, mesmo associando outros títulos à graduação, como curso técnico e até mesmo algum tipo de pós-graduação, isso não influenciou para a obtenção de um rendimento mensal superior a 6 salários mínimos. Diferentemente da renda média dos trabalhadores em Minas Gerais, conforme descrito anteriormente na tabela 9, da RAIS, na qual fica evidente que o fato de ter mais capital humano (curso superior) faz diferença quanto à remuneração em comparação ao nível médio de ensino.

As variáveis tempo de formado, tempo de experiência e migração (quantidade de empregos), consideradas derivações do capital humano, exerceram influência positiva para o aumento de chances dos egressos receberem acima de 6 salários em 2,88 vezes para cada ano que se aumenta no tempo em que este adquiriu a titulação, 1,43 vezes para cada ano a mais de experiência e 1,92 vezes para cada emprego a mais que ele possui.

O capital humano continua a influenciar para as maiores remunerações, no caso estudado de 6 salários mínimos, porém, essa influência para os que já possuem o curso superior, como na presente pesquisa, não aconteceu com o investimento na continuação dos estudos e sim nos outros fatores relacionados ao capital humano, como demonstrado: tempo de formado, tempo de experiência e quantidade de empregos.

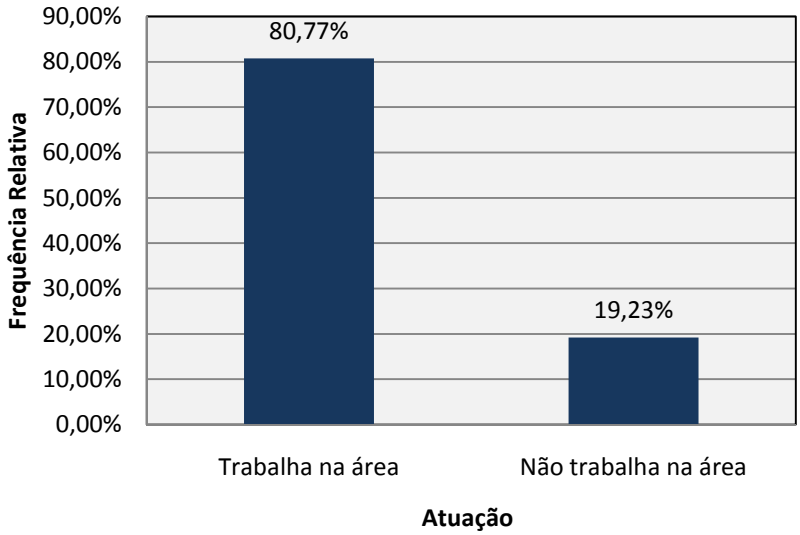
As variáveis cor/raça e o fato de ser branco não mostraram diferença no estudo, nem no ingresso ao mercado, nem nas maiores remunerações. O mesmo ocorreu com o capital social e a influência de sua rede de relacionamentos para conseguir um emprego.

Salienta-se, ainda, que pelo teste de Hosmer-Lemeshow (P=0,588), conclui-se que o ajuste do modelo está adequado e que pelo pseudo R^2, pode-se afirmar que o sexo, a escolaridade do pai, a renda média familiar, a idade, o tempo de formado, o tempo de experiência e a quantidade de empregos foram capazes de explicar, aproximadamente 68,7% do fato de o rendimento do egresso ser acima de 6 salários mínimos.

5.2.5 Quanto às atribuições do tecnólogo no local de trabalho

Procurou-se evidenciar, também, neste estudo, por meio do gráfico 17 a seguir, se as atribuições direcionadas ao tecnólogo em seu local de trabalho estão relacionadas à sua formação.

Gráfico 17: Proporção de egressos que afirmaram trabalhar ou não na área de informática



Fonte: dados da pesquisa.

Os dados quantitativos encontrados permitem dizer que, do conjunto total da amostra de ex-alunos dos três institutos federais estudados, quase 81% exercem suas atividades profissionais em área relacionada com a sua formação, ou seja, informática. Embora a maioria deles, 61%, realize, em seu local de trabalho, outras funções paralelas às do tecnólogo, como as pertinentes ao técnico de informática.

Essa realidade torna-se perceptível no relato dos egressos, durante a entrevista qualitativa.

> Hoje eu trabalho em um hospital de clínicas da UFTM, as minhas atribuições estão relacionadas com a área de informática, só que o meu cargo lá é de técnico em informática, [...] eles me colocaram para trabalhar com a parte de redes, então no curso de Análises teve a disciplina de redes, mas assim, no geral, o meu trabalho mesmo é de técnico. (Entrevistado U1).

> No meu cargo especificamente, acaba que eu exerço outras funções além das próprias do tecnólogo, [...] eu tenho que mexer com contas, por exemplo, coisas que não são específicas do curso, mas que a própria gestão do setor exige. (Entrevistado J1).

> Eu mesmo tenho o CST, mas minha carteira é assinada como técnico, [...]. Mas a maioria das coisas que a gente aprende no curso de tecnólogo dá pra colocar em prática. (Entrevistado J2).

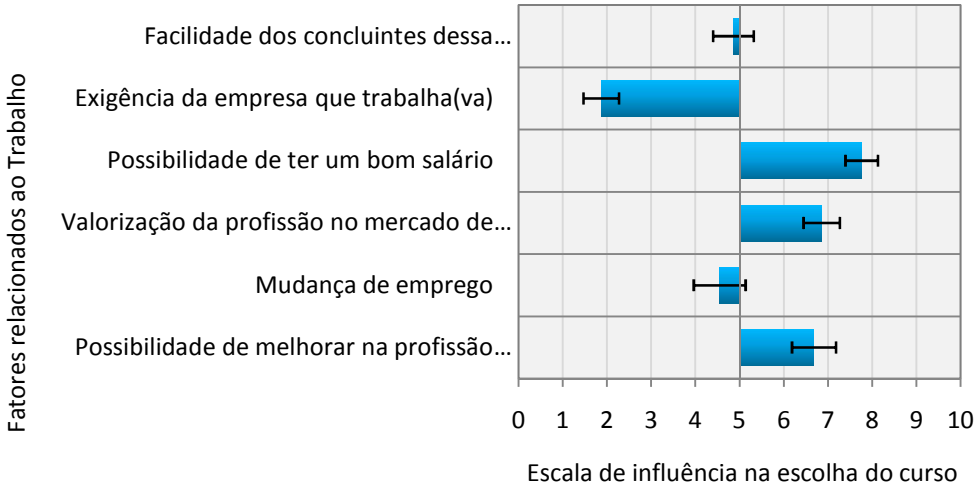
5.3 QUANTO AOS MOTIVOS DE INFLUÊNCIA PARA ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS

Os gráficos referentes aos motivos de influência para escolha do CST em ADS apresentam as médias e o intervalo de 95% de confiança para cada motivo, de cada fator, que levou os egressos à escolha do referido curso. Os fatores analisados estavam relacionados ao trabalho, à instituição ou curso, à demanda de formação e afinidade e a fatores pessoais e familiares.

5.3.1 Fatores interligados ao trabalho

O gráfico 18 que se segue apresenta a tendência das influências dos fatores relacionados ao trabalho na escolha do CST em questão.

Gráfico 18: Média da escala de influência dos fatores relacionados ao trabalho



Fonte: dados da pesquisa.

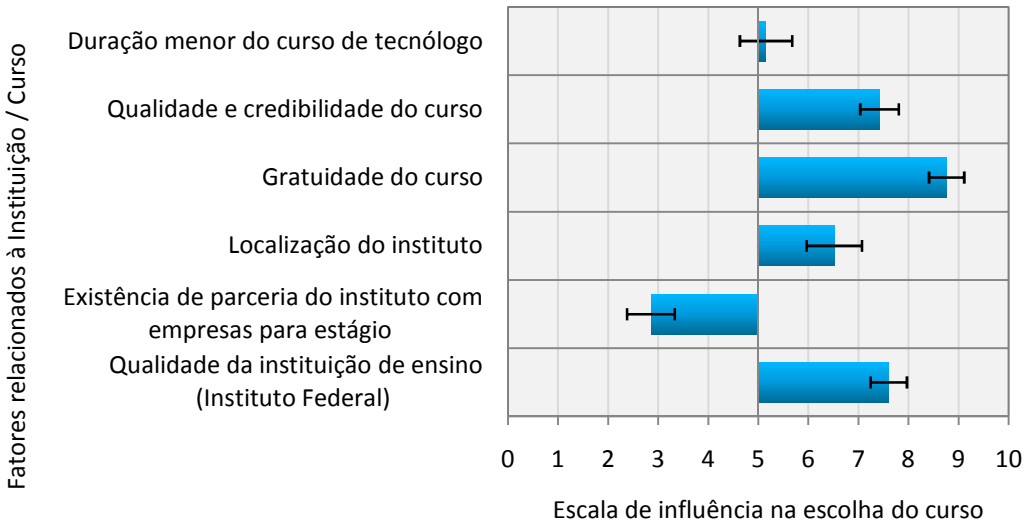
Nota-se que, embora 67,9% dos egressos já trabalhassem antes de concluírem o curso, conforme já especificado na tabela 12, praticamente não houve, por parte da empresa em que trabalhavam, influência na escolha do curso, apresentando média da escala igual a 1,87.

Já a possibilidade de ter um bom salário, a valorização da profissão no mercado de trabalho e a possibilidade de melhorar na profissão escolhida foram motivos nos quais se observa uma tendência de influenciarem na escolha do curso, apresentando médias iguais a 7,76, 6,85 e 6,68 respectivamente.

5.3.2 Fatores interligados à instituição e ao curso

Como se observa no gráfico 19, dentre os fatores de escolha relacionados à instituição ou ao curso, a curta duração do CST não obteve destaque significativo na escala de influência. Esse resultado também condiz com os achados de Andrade (2009, p. 92). Este demonstrou, com nitidez, que é, especificamente, no setor privado que a curta duração desses cursos revela seu forte potencial de explicador de demanda, ao contrário do que acontece nas instituições públicas de ensino, como em instituições federais de ensino, situação apresentada nesta pesquisa.

Gráfico 19: Média da escala de influência dos fatores relacionados à Instituição/Curso



Fonte: dados da pesquisa.

Já a qualidade e localização da instituição, a gratuidade, a qualidade e a credibilidade do curso foram, conforme ilustrado no gráfico 19, os fatores que apresentaram maiores tendências de influenciarem na escolha do curso, com destaque para o fator gratuidade, com maior média de influência, 8,76, em comparação aos demais fatores.

Vale ressaltar que o fato de o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas ser ofertado de forma gratuita foi, entre os fatores de justificativa de escolha, também o que mais se destacou na entrevista qualitativa. Isso nos leva a afirmar que, nessa investigação, esse fator se configurou como determinante para a escolha do CST em questão, como evidencia a fala dos egressos que segue.

> Na época que eu fiz o curso, a primeira opção foi porque era um curso público, não era particular, eu não tinha condições financeiras de bancar um curso. Na época, eu queria engenharia de computação, então as federais que tinham eram [Universidade Federal de Minas Gerais] UFMG e [Universidade de São Paulo] USP, ou seja, difícil de ingressar. [...], então surgiu o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, interessei pelo curso e ingressei na minha cidade mesmo, que antes era CEFET. (Entrevistado B1).

> A escolha aconteceu principalmente porque não havia na época tantas opções de cursos superiores em especial no interior. Como eu estava apertado de dinheiro, não tinha capacidade financeira de ir para os grandes centros, fui obrigado a escolher uma coisa mais perto que no caso era aqui no IFMG e entre os cursos que tinham no instituto na época, esse [Análise e Desenvolvimento de Sistemas] era o que tinha mais sintonia com o meu perfil, pois eu tinha muita facilidade para área de exatas. Então minha escolha, basicamente, tem a ver com as minhas condições financeiras da

> época, com a localização e com a qualidade de ensino que eu via como óbvia. (Entrevistado B3).
>
> O motivo que mais influenciou a minha entrada tanto no curso técnico como no superior foi oferta gratuita dos cursos, segundo por causa da minha dificuldade de sair da cidade. (Entrevistado J2).

Esse quadro relaciona-se fortemente com duas questões: por um lado, com as bases financeiras das famílias de origem dos egressos, pois, como mostrado anteriormente, esses são descendentes de pais sem grandes qualificações, com nível cultural, social e econômico de pouca representatividade; por outro, com a ideia do assistencialismo atribuída à educação profissional. Isso, conforme Alberto (2005, p. 12), demonstra a "preocupação de atender aos que estão sendo ou podem vir a ser excluídos do mercado".

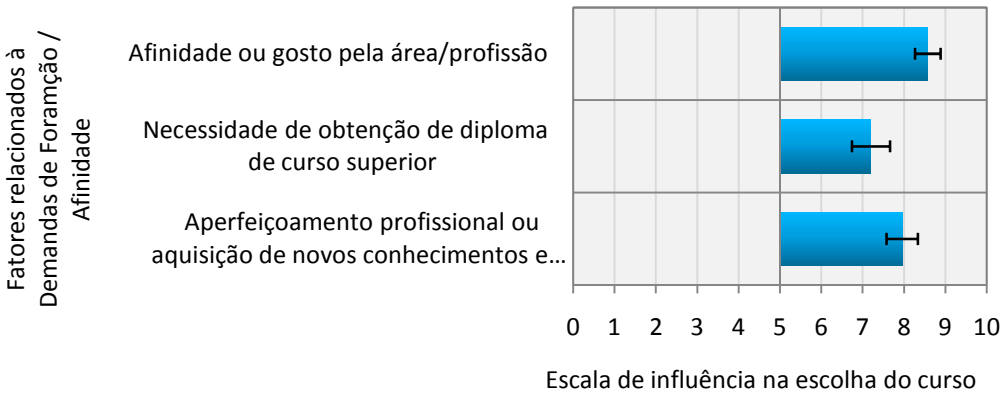
Nesse contexto, tal realidade revela que a educação profissional e tecnológica deixa reproduzir, embora de forma disfarçada, ou inconscientemente, a herança social da organização escolar oriunda dos seus primórdios, representada pelo dualismo do sistema de ensino, em que se observava a oferta de um tipo de escola para os filhos da elite dominante; e outra para o povo, ou seja, para os filhos de famílias menos favorecidas economicamente, a qual se destinava a "fornecer conhecimentos técnico-práticos imediatos" (DORE, 1982, p. 33).

E, ainda, nos dias atuais, os CST reafirmam suas perspectivas históricas, como apresentado por Dore (1982), de oportunidade de acesso mais viável ao ensino superior para os desprovidos de condições financeiras capazes de sustentar a saída de casa para ingressarem em uma faculdade.

5.3.3 Fatores interligados à demanda e afinidade

De forma unânime, todos os motivos relacionados à demanda e à afinidade apresentaram uma tendência considerável de influência quanto à opção de escolha do curso, como se pode observar no gráfico 20 a seguir.

Gráfico 20: Média da escala de influência dos fatores relacionados às demandas de formação e afinidade

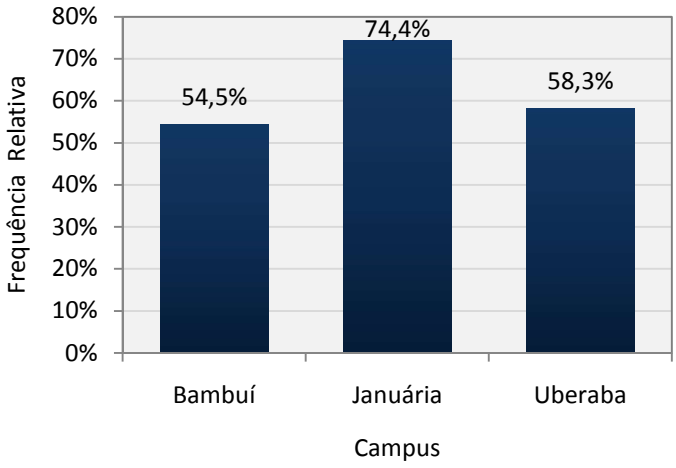


Fonte: dados da pesquisa.

Todos os fatores (afinidade ou gosto pela área/profissão, necessidade de obtenção de diploma de curso superior, aperfeiçoamento profissional ou aquisição de novos conhecimentos), observados no gráfico 20, apresentaram média de influência maior que 7,0, visto que a afinidade ou o gosto pela área/profissão foi o motivo que apresentou maior média na escala de influência, igual a 8,57. Percebe-se que a realização do curso técnico de informática, no nível médio de ensino, conforme o gráfico 21, pode ser considerada um dos fatores responsáveis por despertar nos egressos, o interesse de ingresso no CST em ADS, principalmente, por meio da descoberta da afinidade pela área do curso.

A parte quantitativa da pesquisa mostra que Januária foi o campus que apresentou a maior proporção de egressos que havia realizado essa modalidade de ensino, antes de optar pelo CST em ADS. Essas proporções são significativamente diferentes entre os campi estudados, obteve-se um valor-p de 0,041 por meio do teste de associação qui-quadrado. O gráfico 21 a seguir mostra essas proporções.

Gráfico 21: Proporção de egressos que afirmaram ter realizado curso técnico de nível médio na área de informática



Fonte: dados da pesquisa.

Nota-se, também, na entrevista qualitativa, que os egressos reafirmam que essa afinidade pela área surgiu com a conclusão do curso técnico como mostrado nos depoimentos a seguir.

> Eu escolhi o curso porque, primeiramente, eu iniciei aqui fazendo o curso técnico de informática, na época, era voltado para redes de computadores, hardware e software, aí eu gostei da área e decidi fazer o curso superior aqui mesmo. [...] A afinidade com o curso foi o principal motivo da minha escolha. (Entrevistado B2).

> [...] já tinha feito curso técnico no IF do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba. Gostei do curso técnico e quis dar prosseguimento com o curso superior. Os professores mesmos do curso técnico incentivavam a gente a fazer um curso superior e como eu já gostava da área de informática para mim foi um pulo. (Entrevistado U1).

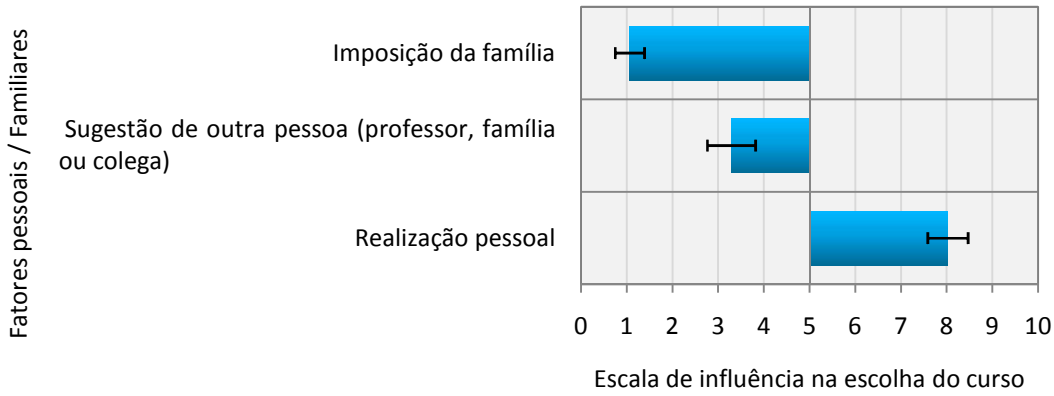
> O que influenciou na verdade foi eu ter feito o curso técnico em informática. Ainda durante o curso, eu comecei a trabalhar com informática, comecei a gostar da área, então, queria dar prosseguimento na carreira com o curso superior, então foi mesmo afinidade com a área de informática. (Entrevistado J1).

Esses achados corroboram com os do estudo de Andrade (2009), que deixa subtendida a tendência dos técnicos de buscar uma diplomação que se relacione com a área na qual já tenham desenvolvido alguma competência.

5.3.4 Fatores interligados a questões pessoais e familiares

Em relação aos fatores pessoais e familiares, os resultados da pesquisa pontuam que os egressos optaram pelo curso tecnológico por livre iniciativa, ou seja, não receberam nenhum tipo de influência da família, de professores ou colegas.

Gráfico 22: Média da escala de influência dos fatores relacionados a fatores pessoais/ familiares



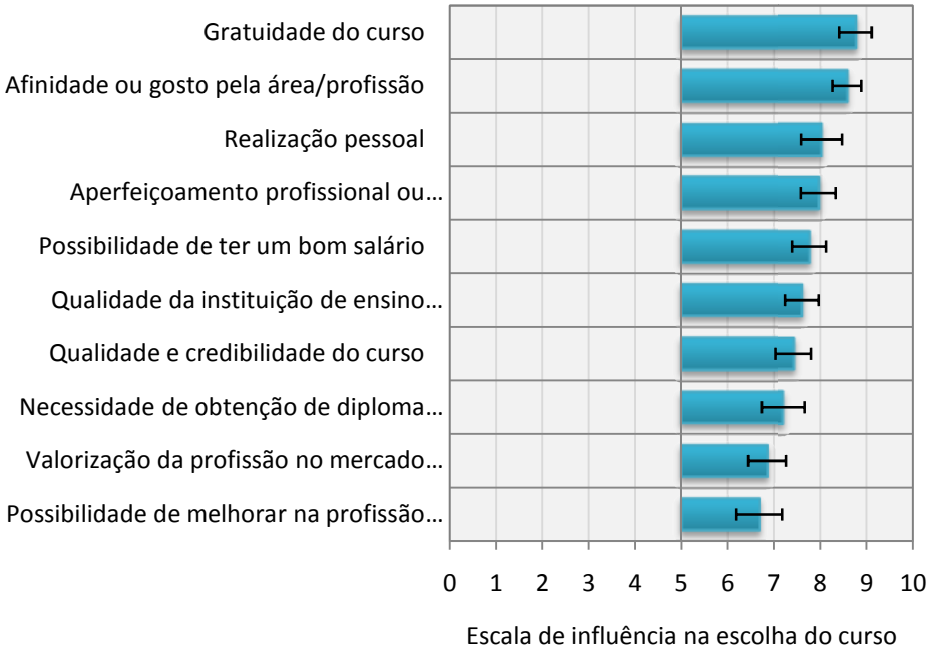
Fonte: dados da pesquisa.

Assim, como se pode observar, no gráfico 22, a imposição da família foi o motivo com menor média da escala de influência, que corresponde a apenas de 1,07. Também ficou evidente que a sugestão de outra pessoa não caracterizou um motivo de influência na escolha do curso, ao contrário do item realização pessoal, que obteve destaque significativo na escala de influência.

Nossos achados apontam em direção contrária aos estudos de Souza (2012) e de Andrade (2009, p. 134), as quais mostraram que os explicadores de demanda para um CST estavam, em sua maioria, relacionados às perspectivas de inserção no mercado de trabalho, ao tomar "a demanda subjetiva do valor de troca do diploma" como principal explicador de escolha de um CST, por parte dos estudantes envolvidos em suas pesquisas.

Na elaboração do gráfico 23, que mostra a ordem de classificação desses fatores, percebe-se que os relacionados com o mercado de trabalho aparecem no 4º, 5º, 9° e 10° lugares.

Gráfico 23: Média da escala de influência para os dez itens mais importantes para a escolha do CST



Fonte: dados da pesquisa.

O principal explicador de demanda para o curso de tecnólogo desta pesquisa se relaciona com as condições econômicas dos egressos, na época do ingresso no ensino superior. O que justifica a maior média de influência do fator gratuidade do curso em comparação com outros fatores.

5.4 QUANTO À OPINIÃO DOS EGRESSOS EM RELAÇÃO AO CURSO E AO MERCADO DE TRABALHO

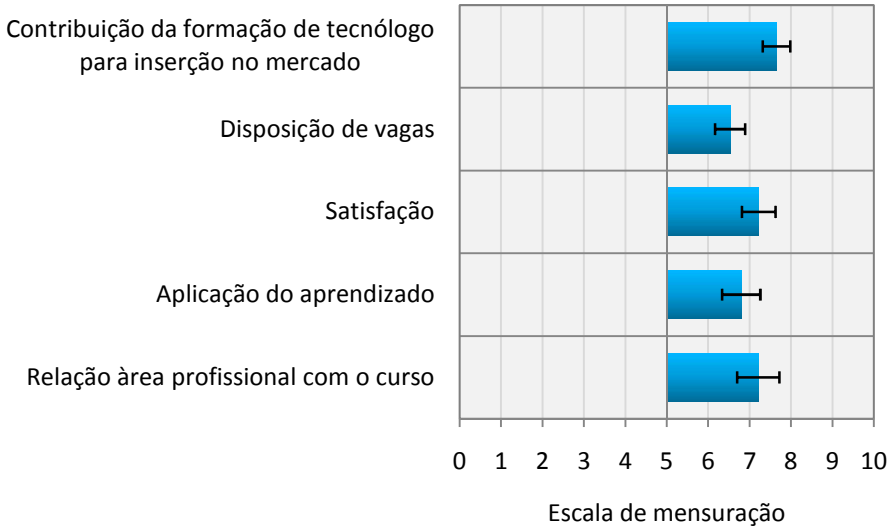
Neste tópico, buscou-se demonstrar como o egresso percebe a relação do CST em ADS com o mercado de trabalho. Atentou-se para as questões referentes a: a utilidade da formação tecnológica para a inserção no mercado de trabalho; a transição da escola para o trabalho; os fatores que influenciaram no tempo de formação até conseguir emprego; a disposição de vagas; a satisfação com a profissão; a aplicação do conhecimento adquirido com o curso; o relacionamento das atividades profissionais com o curso e sentidos atribuídos ao trabalho.

Considera-se que essas questões poderiam contribuir para a compreensão da atual realidade que os egressos que fazem parte da pesquisa vivenciam em seu cotidiano profissional.

5.4.1 Fatores relacionados ao Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e ao mercado de trabalho

O gráfico 24 a seguir apresenta uma leitura das variáveis relacionadas ao CST e às especificidades do mercado de trabalho, representando as médias das escalas de mensuração de 0 a 10, com intervalo de confiança de 95% quanto à opinião dos entrevistados referentes às questões apresentadas no referido gráfico.

Gráfico 24: Média e intervalo de confiança da escala de mensuração das variáveis relacionadas ao curso e ao mercado de trabalho



Fonte: dados da pesquisa.

Como se pode perceber as médias de influências apresentadas no gráfico 24 variam entre 6,5 a 7,6. Ao considerar as variáveis analisadas, pode-se concluir que: a) a formação tecnológica contribuiu para a inserção no mercado de trabalho; b) os tecnólogos estão satisfeitos com as suas atividades profissionais; c) o aprendizado do curso superior está sendo aplicado em sua profissão; d) a disponibilidade de vagas no mercado de trabalho para o tecnólogo é alta; d) a área de atuação profissional dos tecnólogos da pesquisa está relacionada à área do curso realizado.

Assim, chega-se à conclusão, também, que os tecnólogos avaliam de forma muito positiva a formação profissional que cursaram, bem como a relação desta com o mercado de trabalho. Esse tópico vem reafirmar os dados já mostrados anteriormente. Tanto na parte quantitativa quanto na qualitativa ficou evidenciado que um grande quantitativo de egressos encontrava-se trabalhando em sua área de formação e que os conhecimentos adquiridos, em suas instituições de realização do curso, são pertinentes com o que é exigido no mercado de trabalho. Os egressos afirmaram, em momentos distintos, que o aprendizado está sendo aplicado em seu cotidiano profissional.

5.4.2 Quanto à transição da escola para o mercado de trabalho

Para se compreender como se deu a transição da escola para o mercado de trabalho, os egressos foram questionados quanto ao tempo que eles demoraram se tornar empregados, após a conclusão do curso e, se caso se encontrassem em situação de desemprego, durante quanto tempo eles procurariam um trabalho. Os dados da tabela 17 revelam as respostas desses questionamentos.

Tabela 17: Medidas descritivas das variáveis quantitativas referentes aos percursos educacional e profissional

Variável	Campus	N*	Média	Valor-p
Meses até o primeiro emprego (n=42)	Bambuí	19	3,78	0,058
	Januária	19	6,31	
	Uberaba	4	2,25	
Há quanto tempo procura emprego (n=9)	Bambuí	5	9,80	0,680
	Januária	3	7,33	
	Uberaba	1	6,00	

Fonte: dados da pesquisa.
Nota: *Número de egressos (N).

Os dados da tabela 17 revelam que, no Campus de Bambuí, 34,5%, (19) dos seus egressos conseguiram o primeiro emprego após a conclusão do curso. Levaram em média 3,78 meses para se inserirem no mercado de trabalho e 9,1%, (cinco) dos que ainda estavam desempregados estão há 9,8 meses procurando emprego.

Em Januária, 24,4%, ou seja, 19 egressos levaram, em média, 6 meses para começarem a trabalhar, depois que se tornaram tecnólogos e três ainda estavam, no momento da pesquisa, há pouco mais de 7 meses procurando uma oportunidade de emprego.

Já no Campus de Uberaba, a proporção dos egressos que procurava seu primeiro emprego é menor, quatro, ou seja, cerca de 6,7% e esses demoraram, em média, 2 meses para colocarem em prática sua profissão. Somente 1,7% dos tecnólogos desse campus relataram que estavam procurando emprego há cerca de 6 meses. Assim, é possível concluir que, embora os tecnólogos de todos os campi não apresentassem grandes dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho, essas foram ainda menores para os egressos provenientes do Campus Uberaba.

Os relatos das entrevistas também evidenciaram como se deu a passagem da escola para o mercado de trabalho dos egressos dos três campi estudados.

> Não tive dificuldade para começar a trabalhar. O pessoal que realmente conhece o curso, na hora que vê que a pessoa tem conhecimento técnico a respeito do assunto não gera restrição e nenhum tipo de dificuldade para contratação. (Entrevistado B1).
>
> Para mim, foi complicado entrar no mercado de trabalho. Quando eu saí do curso eu estava muito crua. Então eu fazia uma entrevista para trabalho e via que o que eu precisava para ser contratada tinha que correr atrás, porque era coisa que eu não tinha visto no decorrer do curso, apesar de que nenhum curso você consegue ver tudo, mas deu para perceber que determinadas disciplinas poderiam ter sido mais aprofundadas. Depois da conclusão que eu percebi isso. (Entrevistado B2).
>
> Foi uma transição muita tranquila, depois que formei, fiquei só 3 meses no trabalho anterior, já passei no concurso. (Entrevistado J1).
>
> Para mim, foi muito fácil, eu já trabalhava como técnico dentro do instituto, depois fui contratada por uma empresa terceirizada. (Entrevistado U2).

A partir das análises das entrevistas realizadas com os egressos, percebe-se que não houve grandes dificuldades de inserção profissional para esses jovens. Com exceção de um entrevistado, todos relataram que a passagem da escola para o mercado de trabalho aconteceu de forma muito tranquila e rápida.

5.4.3 Quanto aos fatores de influência no tempo de formação até o emprego

Como observado na tabela 12, a maioria dos egressos estava trabalhando quando concluiu o curso, porém, para aqueles que estavam sem trabalhar, 21,8%, foi realizada uma

regressão utilizando o modelo de Cox[49], para checar os fatores que influenciaram no tempo de formação até conseguir o trabalho.

Assim, foram utilizadas diversas variáveis que poderiam exercer tais influências, sendo elas: do perfil do egresso (sexo, campus, cor/raça, estado civil, possuir filho, tipo de ensino fundamental e médio, idade na época em que concluiu o curso); do capital cultural (utilização das variáveis relativas ao *background* familiar: escolaridade dos pais e renda média familiar); do capital social (como conseguiu o emprego) e do capital humano (vale ressaltar que todos eram recém-formados, estavam no mesmo nível de ensino (graduação)). Assim, foi analisado nesse capital apenas se possuía ou não o curso técnico.

A tabela 18 seguinte demonstra o resultado da aplicação das regressões de Cox univariadas para as variáveis anteriormente selecionadas.

Tabela 18: Regressões de Cox univariadas para o tempo até conseguir trabalho após a conclusão do curso

Variáveis	Conseguiu Trabalho		Valor-p	R.R.
	Não	Sim		
Sexo = Feminino	32,0%	68,0%	-	1,000
Sexo = Masculino	21,6%	78,4%	0,135	1,585
Campus = IFNMG – Campus Januária	27,6%	72,4%	-	1,000
Campus = IFMG – Campus Bambuí	25,9%	74,1%	0,256	1,428
Campus = IFTM – Campus Uberaba	16,7%	83,3%	0,045	2,816
Cor = Não Branco	25,0%	75,0%	-	1,000
Cor = Branco	26,5%	73,5%	0,503	1,220
Estado Civil = Não Casado	21,4%	78,6%	-	1,000
Estado Civil = Casado	27,1%	72,9%	0,263	1,475
Não Possui Filhos	26,4%	73,6%	-	1,000
Possui Filhos	22,2%	77,8%	0,740	1,080
Escolaridade Pai = Sem Ensino Médio completo	33,3%	66,7%	-	1,000
Escolaridade Pai = Com Ensino Médio completo	20,0%	80,0%	0,635	1,158
Escolaridade Mãe = Com Ensino Médio completo	28,6%	71,4%	-	1,000
Escolaridade Mãe = Sem Ensino Médio completo	23,1%	76,9%	0,288	1,379
Ensino Fundamental = Maior parte na Rede Pública	27,3%	72,7%	-	1,000
Ensino Fundamental = Maior parte na Rede Particular	14,3%	85,7%	0,411	1,440

[49] O modelo de regressão de Cox (1972) permite a análise de dados em que a resposta é o tempo até a ocorrência de um evento de interesse, ajustando por outras variáveis.

Continuação...

Variáveis	Conseguiu Trabalho		Valor-p	R.R.
	Não	Sim		
Ensino Médio = Maior parte na Rede Particular	50,0%	50,0%	-	1,000
Ensino Médio = Maior parte na Rede Pública	22,2%	77,8%	0,212	1,926
Renda Média Familiar = Até 6 salários mínimos	31,4%	68,6%	-	1,000
Renda Média Familiar = Mais que 6 salários mínimos	18,5%	81,5%	0,328	1,041
Obtenção do Trabalho = Não indicação	60,0%	40,0%	-	1,000
Obtenção do Trabalho = Indicação	47,9%	52,1%	0,368	1,630
Curso Técnico = Não	24,2%	75,8%	-	1,000
Curso Técnico = Sim	27,6%	72,4%	0,920	1,030
Idade na época*	23,4 (4,64)	25,1 (7,19)	0,653	0,986

Fonte: dados da pesquisa.
Nota: *Para a variável "Idade na época", foram exibidas as médias e os desvios-padrão, devido à sua característica quantitativa.

Como ilustrado na tabela 18, verifica-se que apenas as variáveis: sexo, campus e escola em que frequentaram o ensino médio atingiram um nível de significância de 25%, ou seja, apresentaram valores de p menores que 0,250. Assim, as mesmas foram submetidas, como mostra a tabela 08, à regressão de Cox Múltipla e ao método Backward (no qual, a cada passo, a variável com menor significância no modelo é retirada, até que restem apenas variáveis significativas. Nesse método, adotou-se um nível de 5% de significância).

Tabela 19: Modelos de Cox multivariado para o tempo até conseguir trabalho, após a conclusão do curso

Variáveis	Regressão de Cox Múltipla		Regressão de Cox *Stepwise*	
	Valor-p	R.R.	Valor-p	R.R.
Sexo = Feminino	-	1		
Sexo = Masculino	0,205	1,498		
Campus = IFNMG – Campus Januária	-	1	-	1
Campus = IFMG – Campus Bambuí	0,234	1,453	0,256	1,428
Campus = IFTM – Campus Uberaba	0,051	2,882	0,045	2,816
Ensino Médio = Maior parte na Rede Particular	-	1		
Ensino Médio = Maior parte na Rede Pública	0,120	2,300		

Fonte: Dados da pesquisa.
Nota: Teste de Proporcionalidade dos Riscos (Modelo Cox Stepwise): Valor-p = 0,211.

Após ajustar a regressão de Cox múltipla e aplicar o método Backward (procedimento de retirar, por vez, a variável de maior valor-p, sendo esse procedimento repetido até que restem no modelo somente variáveis significativas), verificou-se que o risco de conseguir emprego, após a conclusão do curso dos egressos de Uberaba foi 2,81vezes maior que o dos egressos de Januária. Não se observou diferenças significativas entre os riscos de conseguir emprego, após a conclusão do curso dos egressos de Januária e Bambuí (Valor-p = 0,256) e Bambuí e Uberaba (Valor-p = 0,185).

Esses dados vão ao encontro ao citado anteriormente, o de que Uberaba é a região que mais se emprega entre os campi estudados, apenas 1,7% dos seus egressos estão desempregados. É importante ressaltar que a localização do campus em uma cidade/região mais rica (em relação aos demais campos estudados) favorece as maiores chances do egresso conseguir trabalho, conforme demonstrado na regressão.

É importante salientar que para o primeiro emprego, para aqueles recém-formados, os capitais cultural, social e humano não foram importantes, nem o perfil do egresso. Somente a sua localização.

Com o Valor-p de 0,211, não existem evidências de falha da suposição de riscos proporcionais para o modelo final.

5.4.4 Quanto aos sentidos atribuídos ao trabalho

As concepções de trabalho apresentadas pelos jovens egressos não fugiram do padrão de conceitos atribuídos ao termo apresentados por autores como Guimarães (2005), Sabino e Bezerra (2011) e por Pimenta (2001). Assim, os sentidos mais direcionados ao termo pelos representantes desta pesquisa foram de necessidade, independência, crescimento e autorrealização, como é possível perceber na fala de alguns deles.

> Hoje eu vejo o meu trabalho não só como uma fonte de abastecimento financeiro para eu manter minha vida (lazer, alimentação, saúde, esporte etc.), mas também é uma atividade que eu gosto de fazer, é uma atividade prazerosa sim, pelo que eu consigo fazer, pelos desafios que tem, pelos ganhos de conhecimentos, toda hora você está aprendendo uma coisa nova. (Entrevistado B1).

> Trabalho para mim é tudo. É ter sua renda é fonte de realização. Eu tenho muito prazer em trabalhar na minha área, quero qualificar mais nesta área e estar sempre evoluindo. (Entrevistado B2).
> Eu acho assim... [...] trabalho é você gostar do que faz, eu amo aquilo que faço e procuro assim trabalhar bem para ser reconhecido pelo que faço. O trabalho representa, para mim, realização de sonhos, independência

> financeira, qualidade de vida não só para mim como para meus familiares. (Entrevistado J1).
>
> Defino o meu trabalho como minha realização pessoal, considero ele como minha segunda casa. Representa minha independência financeira. (Entrevistado J2).
>
> O trabalho para mim é tudo, inclusive financeiramente, é ele que me sustenta, vivo e preciso dele pra sustentar minha família manter minhas coisas, lazer, viagens. Ah! não deixa de ser também uma necessidade, né? Eu gosto muito do que faço, então o trabalho também é uma atividade que me dá prazer. (Entrevistado J3).

Os relatos citados mostram que o trabalho para esses jovens não está associado exclusivamente a uma condição para ganhar a vida, nem somente encontra-se relacionado ao seu sentido instrumental; mas também é vinculado às "satisfações intrínsecas que dele possam retirar" (PAIS, 2005, p. 20). Uma vez que os pesquisados mencionam sua importância para adquirirem melhor qualidade de vida para si e para seus familiares, incluem nisso o lazer, a prática de esportes e as viagens por exemplo.

5.5 RELAÇÃO DO TECNÓLOGO COM A ACEITAÇÃO SOCIAL DO CURSO

Nesta subseção, procurou-se conhecer como está acontecendo a valorização do tecnólogo no mundo trabalho e se esse profissional recebe algum tratamento diferenciado, levando em consideração o tipo de formação recebida e a diversidade de graduações existentes no ambiente ou na empresa onde os egressos exercem suas atividades profissionais.

Adianta-se de antemão que os relatos dos entrevistados evidenciam que não existe, por parte das empresas onde trabalham, nenhum indício de tratamento diferenciado com o tecnólogo, no sentido de menosprezar suas capacidades profissionais e sua remuneração, em comparação a outros profissionais que não pertencem à mesma categoria profissional.

> Quanto ao mercado não existe distinção, nem discriminação. A única distinção que tem, às vezes, é a própria pessoa que fez o bacharelado, ele, às vezes, sente que fez alguma coisa a mais que o tecnólogo e faz questão de expor isso, mas, na prática, quando você vai para o mercado de trabalho, não tem distinção, a remuneração é a mesma, o que importa ali para o empregador é o seu conhecimento prático sua capacidade de trabalho. (Entrevistado B1).
>
> Há de fato uma discriminação, por parte das próprias pessoas que estão concorrendo a um cargo a um emprego, não por parte das empresas, elas não querem saber se o cara tem bacharelado [...] elas querem um profissional

> prático, que tenha conhecimento para resolver seus problemas. (Entrevistado J2).
>
> Nas empresas que eu já trabalhei, todas como CLT, nunca vi nenhum tratamento diferenciado com o tecnólogo. Até porque, antes de entrar no trabalho, você faz uma espécie de prova para ver mais ou menos a sua qualificação. Eles não se preocupam muito com o que você fez, onde você estudou, basicamente, eles estão preocupados com o que você irá dar conta de fazer. (Entrevistado U2).

Conforme demonstrado na fala dos egressos, as empresas estão mais preocupadas com as capacidades do profissional para o trabalho, com o saber fazer e não tanto com a sua formação. Essa situação comprova que somente o diploma não assegura um diferencial na competição por um trabalho, a competição, atualmente se estabelece, como afirmou Paiva (2001, p. 187), em torno dos parâmetros mais práticos da qualificação, pelos quais se valoriza a capacidade de desempenho do indivíduo para determinadas tarefas e funções.

Entretanto, ficou evidente que existe subestimação dos tecnólogos, por parte dos próprios colegas, que possuem títulos de graduações mais tradicionais, como o bacharelado, revelando que ainda persistem, na sociedade atual, traços do que Victor Spathelf[50] chamou de síndrome do "status" e do "prestígio", a qual foi trazida à discussão por Dore (1982, p. 60). Essa síndrome traduzia um "problema socioeducacional" incluso nos valores sociais de diversas culturas e revelava o preconceito com os cursos superiores de curta duração, ou cursos não tradicionais, transmitindo a ideia de que somente a universidade, onde eram ministrados os cursos clássicos e tradicionais, seria capaz de transmitir valores educacionais aceitos pela sociedade.

Como já mostrado anteriormente, é grande a participação dos egressos de que trata esta pesquisa em concursos públicos. Porém, conforme a fala de um dos entrevistados, quando se trata de processo seletivo para atuação na área acadêmica, ou para ingresso em programas de pós-graduação *lato sensu*, existe "preconceito" contra o tecnólogo.

> Vou falar primeiro do acadêmico, foi uma coisa que eu sofri muito, existe demais, isso está muito claro para todos os tecnólogos, que existe um preconceito acadêmico contra a gente, que não procede [...]. Eu tentei ingressar num programa de pós-graduação [...] e eu fui nitidamente excluído do processo por causa do título. Eu tive uma troca de e-mail com a pessoa do programa porque estava escrito no edital, só serão aceitos no processo de

[50] Encontra-se em Dore (1982). Victor Spathelf foi assessor americano em cursos de curta duração, no Brasil, convidado pelo MEC por meio do convênio com a United States Agency for International Development (USAID, Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). De sua visita ao Brasil, em 1973, deixou um relatório analisando a política de implantação de cursos superiores curtos, o qual foi traduzido pelo MEC.

> mestrado ou doutorado, alunos oriundos de graduação plena, nem existe mais graduação plena no Brasil há mais de dez anos, e somente tecnólogos de nível superior. O que é um tecnólogo de não nível superior? Eu não sei o que é isso, todos os tecnólogos são de nível superior e isso estava escrito no edital de uma universidade extremamente tradicional [...]. Como é que você vai falar que não tem preconceito com o tecnólogo, quando alguém de uma universidade super tradicional teve a preocupação de sentar e escrever num edital que não serão aceitos tecnólogos de nível não superior? Quer dizer a pessoa que trabalha com a educação tem um desconhecimento gigantesco e, além disso, preocupou-se em dizer que não queriam tecnólogos, a verdade é essa. Tirando essa questão do processo seletivo para ingresso no programa de pós-graduação strito sensu que eu já vi alguns casos, nos demais, como concurso público ou iniciativa privada, nunca vi nenhum tratamento diferenciado, nenhum caso de discriminação com o tecnólogo. (Entrevistado B3).

A fala do entrevistado B3 registra que, mesmo que o tecnólogo já tenha assegurado o direito de participação em processos seletivos de diversas áreas, ainda existe desconhecimento do perfil desse profissional, bem como de suas capacidades dentro da área acadêmica, demonstrando resistência, por parte de instituições de ensino que oferecem cursos de graduação mais tradicionais, à presença do tecnólogo.

5.6 QUANTO À REALIZAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS NOS DIAS ATUAIS

Buscou-se, também, conhecer a visão atual dos tecnólogos quanto ao CST em ADS e saber se ao relacioná-lo à sua realidade profissional e de vida, eles optariam novamente pela realização desse curso.

> O curso de ADS, ele é mais voltado para desenvolvimento de *software*, certo? Hoje provavelmente não. O mercado de *software* na hora que você vai optar pelo curso tem o mercado principal daquele curso. Hoje se eu fosse um estudante que estaria iniciando agora, eu não iria optar por esse curso não. Seria na área de informática em outra vertente, não na área de análise e desenvolvimento, [...]. No caso, faria engenharia, optaria ou por engenharia civil ou engenharia de produção que também está muito em alta. E esses cursos têm a opção do curso em bacharel ou tecnólogo, muito provavelmente eu optaria pelo curso de tecnólogo. (Entrevistado B1).

> Sim, faria novamente. (Entrevistado B2).

> Não faria. Eu sempre quis ir para a academia, eu vejo claramente que o tecnólogo não é bem aceito na academia. Eu tive que correr muito atrás para conseguir ser professor, por ser tecnólogo. (Entrevistado B3).

> Sim. Com toda a certeza, este curso me ajudou muito. (Entrevistado U1).

> Sim. Ainda porque hoje o curso está bem melhor que antes. (Entrevistado U2).
>
> Com certeza. É um curso que eu recomendo para todo mundo que goste da área, não é um curso para qualquer pessoa, tem que ter afinidade. (Entrevistado J1).
>
> Então, pensando no mercado, eu faria novamente. Agora pensando de forma acadêmica não, eu faria um curso de bacharelado, porque o que eu percebo em conversa com colegas bacharéis, que trabalham na instituição, é que eles próprios deixam claro até para os alunos que o curso de bacharel é mais importante, que o de tecnologia na hora de um processo seletivo para mestrado ou doutorado, eles deixam claro que os bacharéis estudam para fazer ciências, o foco deles não é o mercado de trabalho diretamente, é fazer pesquisa e pesquisa, deixam claro para a gente e para os alunos. (Entrevistado J2).
>
> Com certeza! Porque é uma área que eu passei a gostar muito, e é o que me ajuda hoje em dia. (Entrevistado J3).

Nota-se que existe uma divisão de opiniões quanto à questão anteriormente levantada, todavia, a maioria dos entrevistados disse fazer novamente a opção pelo curso, um relato demonstrou preferência por cursos de tecnologia na área de informática, embora, em vertente diferente daquela do CST em ADS.

Os egressos que já se identificaram com outras áreas profissionais, no caso desta pesquisa: a área acadêmica, disseram que, considerando a realidade atual, não optariam por um CST. Observou-se que um egresso justifica sua não opção pelo curso exclusivamente pelo tipo de trabalho exercido atualmente, deixa em evidência que se a situação fosse contrária, ele optaria novamente pelo curso, considerando que suas atividades estariam diretamente relacionadas com o mercado de trabalho. Isso implica em dizer que mesmo os tecnólogos que, por algum motivo, não fariam novamente o CST em ADS, deixam transparecer uma visão positiva em relação ao curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a crise instalada no modelo de produção em massa do sistema taylorista/fordista, sucessivas transformações impostas pelo toyotismo, com base na acumulação flexível, associadas às inovações tecnológicas e às exigências de um mercado globalizado, deram início ao processo de reestruturação do modelo de produção capitalista.

Dentro da lógica da flexibilização e diante das exigências do mercado de trabalho, novas habilidades, além do conhecimento técnico, passam a ser requisitos básicos para o indivíduo obter um bom emprego, caracteriza-se aqui a "subsunção formal-intelectual do trabalho ao capital" (ALVES, G., 2007, p. 247). Assim, observa-se o estreitamento da relação estabelecida entre educação, trabalho e indivíduo.

Nesse contexto, a configuração do sistema político neoliberalista, na década de 1990, caracterizado pela transição de "uma situação de mais Estado e menos mercado para a orientação de mais mercado e menos Estado" (BRUM, 2012, p. 95), colocou a educação como o principal fator para o desenvolvimento econômico, principalmente pelas suas capacidades de qualificação de mão de obra.

Ainda, conforme Brum (2012, p. 95), mesmo que o modelo de organização econômica e política do Neoliberalismo tenha preconizado como ponto de partida a criação de igualdades de oportunidades para educação e trabalho, por exemplo, o ponto de chegada estaria relacionado diretamente com o talento, esforço e mérito de cada indivíduo em particular. Ou seja, percebe-se aqui a intenção do Estado de transferir para o indivíduo a responsabilidade de desenvolver seus próprios meios para se manter qualificado e produtivo aos olhos do mercado.

Como já reinterado por Silva (2006, p. 12), as escolas, seguindo a doutrina neoliberal, têm a obrigação de, junto à preparação de seus alunos para a competitividade, transmitir as ideias de excelência do livre mercado e da livre iniciativa. Inseridas nesse contexto, as políticas educacionais, voltadas especificamente para a formação profissional, sob as ordens mercadológicas, absorvem para si os termos de empregabilidade e competência.

Tal situação contribuiu para o surgimento do presente estudo, o qual procurou analisar o processo de inserção e manutenção de egresso do CST no mundo do trabalho. Assim, a partir da investigação dos perfis social, econômico, acadêmico e profissional e de outros fatores relacionados à relação escola e trabalho dos egressos que realizaram o CST em ADS, ofertados em três institutos federais mineiros, procurou-se delinear alguns objetivos

específicos para melhor compreender a atual realidade dessa população de tecnólogos no mercado de trabalho.

A análise dos dados pessoais dos egressos revelou a predominância do sexo masculino no CST em questão, bem como mostrou um equilíbrio quanto à participação de brancos e pardos no respectivo curso. Os informantes da pesquisa são, em sua grande maioria, financeiramente independentes, solteiros e sem filhos. O que implica dizer que a aquisição do *status* de adulto, nesse caso, está se materializando exclusivamente pelas questões financeiras e não pela constituição da família.

As particularidades da origem social e econômica dos egressos revelaram que esses são provenientes de uma classe trabalhadora sem grandes qualificações e detentora de um nível cultural, social e econômico de pouca representatividade. Essa situação, a nosso ver, foi decisiva para que todo o percurso escolar de nível fundamental, médio e superior fosse definido em escolas públicas. O que nos leva a acreditar que a herança do capital cultural é capaz de, até certo ponto, definir o destino das pessoas.

Há a conclusão, também, de que a maioria dos tecnólogos procura ascender o seu nível de capital humano por meio da continuação dos estudos em programas de pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, mostrando que está consciente das necessidades de capacitações e qualificações como condições de sobrevivência no mercado de trabalho e como forma de manter a sua empregabilidade.

Realizadas a investigação e a comparação da situação profissional dos egressos do CST em ADS, afirma-se que o índice de empregabilidade desses egressos, nos três institutos federais mineiros que participaram da pesquisa, é alto. Principalmente quando os resultados quantitativos revelaram que 94,3% da amostra total estavam trabalhando no momento da aplicação do questionário. A análise comparativa por campus, considerando o percentual de analistas de sistemas exercendo suas atividades profissionais, dentro do mercado de trabalho, mais precisamente no setor terciário, colocou em destaque o campus de Uberaba. Neste, quase a totalidade de seus egressos encontrava-se trabalhando ou trabalhando e estudando, seguido pelo campus de Januária, com um percentual expressivo de seus egressos na mesma situação.

Mesmo que o campus de Bambuí tenha registrado um quantitativo menor de egressos que permaneciam empregados ou, na condição de trabalhadores-estudantes, cerca de 89%, foi evidenciado que também há uma satisfatoriedade quanto à empregabilidade dos tecnólogos oriundos desse campus.

A maioria dos egressos está atuando no mercado de trabalho das mesorregiões que envolvem sua origem institucional. Tal situação deixa subentender que houve, por parte das

instituições, uma aproximação com o setor de produção, no sentido de conhecer os arranjos produtivos locais, antes de implantarem o curso analisado, pois pelo que já foi apresentado, no decorrer da pesquisa, as demandas do mercado de trabalho regional, em particular do aluno e da sociedade, foram atendidas com a oferta do CST em questão.

Esse quadro corrobora, de antemão, com uma das hipóteses levantadas no início da pesquisa, que relaciona os CST com a empregabilidade: os CST são planejados, conforme as demandas do mundo do trabalho e com as particularidades da região, onde a instituição de ensino, que os oferece, está inserida. Assim, o tecnólogo, formado no CST em ADS, nos institutos federais de ensino de Minas Gerais, consegue grande inserção/manutenção no mercado de trabalho.

A observância do vínculo empregatício dos egressos revelou que a maioria deles representa a categoria dos funcionários públicos concursados e de trabalhadores com registro em carteira. Assim, a inserção no mercado de trabalho se concretizou, em sua maioria, no segmento formal e em pequena proporção no segmento informal.

Pode-se afirmar, também, que, embora manifestassem o desejo, foi irrisória a quantidade de tecnólogos empreendedores, ou seja, que abriram seu próprio negócio. Diante dessa informação, chega-se à interpretação de que não existe uma simetria entre as propostas da Educação Profissional, como as voltadas para o desenvolvimento do espírito empreendedor, com as reais condições de sobrevivência do pequeno empresário, dentro do mercado de trabalho, de tal modo, a assumir a responsabilidade pela própria empregabilidade como dono de um negócio ou de uma empresa, o que não se configurou na opção mais viável para os egressos deste estudo.

O recorte salarial deixou evidente que existe uma diversificação de rendimentos mensal entre os atores da amostra estudada, quando se leva em consideração a análise de algumas variáveis.

Ao considerar o campus de origem, constata-se que a maioria dos pesquisados que recebem entre três a seis salários mínimos, encontra-se em Januária. Quando a renda atinge os nove salários são os egressos de Bambuí que mais a detêm. Observa-se um aspecto interessante referente ao campus de Uberaba: mesmo que seja o que mais emprega e esteja inserido na mesorregião de maior média salarial para nível superior, em comparação com os outros dois, é o campus que possuiu o menor quantitativo de egressos, recebendo dentro ou acima da média salarial, estabelecida pela RAIS, nas mesorregiões de Minas Gerais.

Na comparação dos rendimentos pelos tipos de vínculo empregatício, nota-se que os tecnólogos funcionários públicos auferem as maiores médias salariais, e a proporção desses

tende a aumentar de forma igual ao aumento da faixa salarial. Logo ficam os celetistas estabilizados na faixa máxima de três salários mínimos ou em pequenas proporções nas médias de maiores rendimentos. A partir desse dado e com base em outros estudos, como o de Albrecht e Krawulski (2011), constata-se que tais atrativos salariais justificam o interesse dos tecnólogos pelo cargo público, mesmo que seja para cargos inferiores ao de sua formação.

A origem institucional dos egressos exerceu influência no fato de o diploma da graduação tecnológica ter garantido aumento salarial aos que já trabalhavam antes da conclusão do curso. Mais uma vez o IFNMG – Campus Januária se destacou, tanto na análise envolvendo somente o campus, quanto na análise conjunta com outras categorias de variáveis envolvendo, por exemplo: o capital humano, capital cultural e capital social. Por um lado, provou-se que, após a aplicação das regressões logísticas e da utilização do método de *Stepwise*, a chance do diploma ter garantido aumento salarial para os egressos do campus de Januária representou o triplo de chances de ter garantido o mesmo aumento para os egressos do campus de Bambuí. Por outro, percebe-se nitidamente a influência do perfil do egresso, do capital cultural e do capital humano, quando se trata de um rendimento superior a seis salários. Assim, infere-se que os homens têm mais chances de receberem os maiores salários, bem como aqueles que têm pais com o ensino médio concluído e que também possuem renda familiar superior aos seis salários. Já as contribuições do capital humano, no sentido de melhorar as chances de aumento salarial, não se materializaram de forma associada com os investimentos nos estudos, mas, sim, de forma relacionada com o tempo de formação, de experiência e com a quantidade de empregos que o tecnólogo já possuiu.

A opinião dos nossos informantes sobre a relação estabelecida entre a escola e o mundo do trabalho demonstrou a satisfatoriedade dos mesmos quanto à formação profissional obtida, com o CST em ADS, ao se relacionarem com o mercado de trabalho, principalmente nos quesitos referentes à alta disponibilidade de vagas e à contribuição da formação tecnológica, para inserção no mundo do trabalho. As entrevistas e os questionários sinalizaram que o processo de transição da escola para o mercado de trabalho dos tecnólogos aconteceu de forma bastante tranquila e sem muita demora. Uberaba foi o campus que mostrou maior rapidez na integração dos egressos no mercado de trabalho, seguido por Bambuí e Januária.

A checagem dos fatores de influência no tempo de formação até conseguir o primeiro emprego para os 21,8% de egressos, que não trabalhavam antes de concluir o curso, revelou que somente a origem institucional exerceu influência nesse tempo. Assim, ficou esclarecido que os tecnólogos do campus de Uberaba, devido à sua localização geográfica (região mais

rica que as demais estudadas) têm o dobro de chances de conseguirem emprego, após a conclusão do curso, em relação aos de Januária, por exemplo.

Cabe relembrar que não foi detectado, no relato dos egressos (entrevistas), nenhum empecilho por parte das empresas em relação à contratação de tecnólogos, à sua valorização e quanto à sua remuneração em comparação com outros profissionais graduados em cursos mais tradicionais. Por outro lado, evidencia-se que há certa dificuldade de reconhecimento desse profissional entre os próprios colegas de trabalho com outras titulações.

Nesse momento, constata-se que uma parte da segunda hipótese traçada no presente estudo, que trata da aceitação social do curso, foi refutada e a outra foi corroborada. A refutação está relacionada ao fato de não se evidenciar, nos relatos dos informantes desta pesquisa, situação que nos induza a entender que exista subutilização da força de trabalho do tecnólogo, bem como o desconhecimento do perfil deste profissional, por parte das empresas onde o mesmo exerce suas atividades profissionais.

Já a corroboração está vinculada ao desconhecimento do tipo de formação e do perfil profissional dos tecnólogos, por parte de outros profissionais, bacharéis, por exemplo, que subestimam a formação tecnológica por uma de suas características mais marcantes, que a diferencia das graduações tradicionais, a curta duração dos cursos. Compreende-se a ideia do enraizamento de uma cultura conservadora, em que os valores educacionais mais prestigiados pela sociedade se originam das universidades que ofertam os cursos, já, tradicionalmente reconhecidos, estigmatizando a qualidade dos cursos de áreas tecnológicas.

Outra constatação é a de expressivo quantitativo de participantes deste estudo, que associou a escolha do CST em ADS às suas condições financeiras, reafirmando que a Educação Profissional e Tecnológica se configurou na principal via de expansão das possibilidades de acesso à educação superior, para os filhos de trabalhadores desprovidos de nível econômico de grandes representações, que também escreveram sua trajetória educacional em escolas públicas e, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de ir além do nível médio de ensino.

Reitera-se, a partir das interpretações das informações obtidas nesta investigação, que o curso superior de tecnologia analisado foi determinante para a efetivação da mobilização social de nossos informantes. O esboço dessa mobilidade social se faz sentir na interferência direta da formação tecnológica no processo de inserção profissional da amostra investigada que, mesmo acontecendo, de forma diferenciada, diante da existência de variáveis que tornaram mais rápida ou mais demorada a entrada no mercado de trabalho para uns em

relação a outros, foi capaz de assegurar melhores condições de emprego, de salários e de qualidade de vida para muitos que, até então, não poderiam alimentar tais expectativas.

Ao se considerar especificamente este estudo, é possível afirmar que a Educação Profissional, conforme especificado pela LDB, em seu artigo 39, conduziu o desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva. Entretanto, um aspecto deve ser ressaltado: a inserção no mercado de trabalho tende a se pré-determinar em consonância com o discurso da empregabilidade, que carrega semanticamente uma ideia de potencial, de algo que pode ser, mas que não necessariamente será.

Tal situação revela o lado falacioso dos ideais das políticas educacionais profissionalizantes de inserir e preparar o jovem para o exercício profissional. Ao passo que elas se submetem aos interesses mercadológicos, contribuindo para a minimização das políticas geradoras de emprego, ao mesmo tempo, em que coloca a situação de emprego ou de desemprego como responsabilidade individual de cada cidadão.

Assim, teoricamente, estabelece-se uma relação diretamente proporcional entre o investimento em formação e as chances de inserção profissional no mercado de trabalho. Interpretação muito simples, caso não seja considerado o momento histórico e as condições socioeconômicas do indivíduo e da região onde ele reside, bem como a sua rede de relacionamentos, as quais podem condicionar o seu modo de ser, de agir, de pensar e de trabalhar.

Se for retomado, especificamente, o debate em torno do caráter individualista do termo empregabilidade, não se deve isentá-lo de críticas. Ao transferir para o próprio indivíduo a responsabilidade pela formação, gera-se um sentimento de constante insegurança quanto à sua situação de emprego, que dependerá da forma como cada um, em particular, irá se portar diante do que o mercado de trabalho exige.

É importante ressaltar que não se deve desconsiderar os avanços, as conquistas e o fortalecimento das políticas educacionais em torno dos cursos superiores de tecnologia, desde as suas origens, de forma a equipará-los, no mercado de trabalho, às graduações de caráter tradicionais, melhorando o acolhimento e o relacionamento de seus egressos no setor de produção, bem como sua aceitação social. Mesmo não havendo, para alguns segmentos sociais, muita compreensão dos objetivos, das propostas e do perfil dos profissionais formados nesses cursos, ficou bastante evidente que foi, por meio deste que muitos encontraram a oportunidade de se desenvolverem econômico, social e culturalmente nesse mundo cada vez mais imprevisível.

Ademais, considerando a diversidade de áreas ou, como especifica o catálogo, de eixos de formação profissional tecnológica, novos estudos precisam ser realizados no sentido de:

- investigar e comparar a atuação do tecnólogo proveniente de cursos de diferentes eixos de formação;
- pesquisar de maneira comparativa como que o mercado de trabalho e a sociedade avaliam os CST com e sem o reconhecimento de um conselho de classe.

Todavia fica aqui em questionamento: considerando o Brasil, um país marcado pelas desigualdades sociais e misérias, será possível a oferta de uma educação que proporcione a formação de um cidadão capaz de gozar de todos os seus direitos civis e políticos?

A resposta ao questionamento acima se relaciona à necessidade de preparar as instituições de ensino de forma específica para a oferta de uma educação capaz de formar sujeitos autônomos, com senso crítico e com o domínio da arte de pensar e de agir conscientemente. Assim, os indivíduos terão acesso a uma educação ideal para o tipo de trabalhador que o mercado exige, com o diferencial de não favorecer as desigualdades e a exclusão social dos inúmeros cidadãos brasileiros na prática imprescindível da cidadania.

REFERÊNCIAS

AGRESTI, A. *Categorical data analysis.*New York: Wiley, 2002.

ALBERTO, Maria Angélica. A noção de empregabilidade nas políticas de qualificação e educação profissional no Brasil nos anos 90. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, set. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200004&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 20 de mar. 2013.

ALBRECHT, Priscila A. T; KRAWULSKI, Edite. Concurseiros e a busca por um emprego estável: reflexões sobre os motivos de ingresso no serviço público. *Cad. Psicol. Soc. Trab.*, São Paulo, v. 14, n. 2, dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151637172011000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 mar. 2015.

ALMEIDA, Sidalina; ROCHA, Cristina. O sistema de aprendizagem e as transações de jovens da escola ao mundo do trabalho. A relação com o saber: formas e temporalidades identitárias. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 31, p. 83-103, 2010. Separata.

ALVES, Giovanni. Reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade. In: _____. *Dimensões da reestruturação produtiva* - Ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007. cap. 10, p. 245-256.

ALVES, Natália. E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 2, p. 59-68, jan./abr. 2007a.

_____. *Inserção profissional e formas identitárias:* percursos dos licenciados da Universidade de Lisboa. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) — Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007b.

ANDRADE, Andréa de Farias Barros. *Cursos superiores de tecnologia*: um estudo de sua demanda sob a ótica dos estudantes. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2009.

ANDRADE, Rita. *Teoria do capital humano e a qualidade da educação nos estados brasileiros*. 2010. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Economia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em:<www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25425/000750994.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 abr. 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS TECNÓLOGOS - ANT. *Cartilha do tecnólogo*: o caráter e a identidade da profissão. Brasília: Confea, 2010.

AZEVEDO, Joaquim. Entre a escola e o mercado de trabalho: um olhar crítico sobre as transições. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4644/1/ENTRE%20A%20ESCOLA%20E%20O%20MERCADO%20DE%20TRABALHO.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2013.

BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

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

BOLFARINE, Heleno; BUSSAB, Wilton O. *Elementos de amostragem.* São Paulo: Blucher, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79.(3. ed. 2001).

BRADBURN, Norman M.; WANSINK, Brian; SUDMAN. Seymour.*Asking questions:* the definitive guide to questionnaire design — for market research, political polls, and social and health questionnaires. Revised Edition. Hoboken, N. J.: Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2004.

BRAGA, Divane F. S. L. *Reestruturação produtiva e empregabilidade*: dois estudos de casos com gerências intermediárias no setor químico. 2001. 184f. Dissertação (Mestrado em Administração) — Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2152>. Acesso em: 28 jan. 2013.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil* (10 de novembro de 1937). Atendendo às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 03 out. 2013.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de *1997.* Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos do 39 ao 42 referentes à educação profissional da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 04 mai. 2011.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 02 out. 2013.

_____. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da união, das autarquias e das fundações públicas federais. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm>. Acesso em: 03 dez. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 abr. 2011.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Lei nº 12.852, de 5 agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 03 out. 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil],* Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.> Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (2010).* Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5362&Itemid>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2009. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*: um novo modelo de educação profissional e tecnológica. Concepções e Diretrizes*.* 2010a. *Disponível em:* <portal.mec.gov.br/index.php?Itemid&gid=6691&option=com...>. *Acesso em: 18 jun. 2013.*

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC*)*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional/objetivos-e-iniciativas>. Acesso em: 22 jun.2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. *Cursos Superiores de Tecnologia*. Belo Horizonte: Mai Editora S. A., 1974.

_____. Parecer CNE/CES nº 436, de 02 de abril de 2001. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2 de abril de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2011.

_____. Parecer CNE/CP nº 03, de 03 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2011.

_____. Parecer CNE/CP nº 29, de 03 de dezembro de 2002. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo.*Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 3 de dezembro de 2002b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer292002.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2011.

BRITO, Lucia E. P; FRANÇA, Robson L. Reestruturação capitalista: as indissociáveis reconfigurações do cenário político e do mundo do trabalho. In: FRANÇA, Robson Luiz. (Org.). *Educação e trabalho:* políticas públicas e a reformação para o trabalho. Campinas: Alínea, 2010. cap.2, p. 31-56.

BRUM, Argemiro J. *O desenvolvimento econômico brasileiro*. Petrópolis: Vozes; Ijuí: Unijuí, 2012.

BUENO, Sinésio Ferraz. *Pedagogia sem sujeito*: qualidade total e neoliberalismo na educação. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

CARVALHO, Emerson Rildo Araújo. Desenvolvimento humano e a taxa de retorno da educação. 2007. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/8343>. Acesso em: 30 abr. 2015.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do pisa como instrumento de regulação. *Educ. Soc*., Campinas , v. 30, n. 109, p. 1009-1036, dez. 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 abr. 2015.

CARVALHO, Pedro Carlos. *Empregabilidade*: a competência necessária para o sucesso no novo milênio. 7. ed. Campinas: Alínea, 2011.

CASE, Thomas A.; CASE, Silvana; FRANCIATO, Claudir. *Empregabilidade:* de executivo a consultor bem sucedido. São Paulo: Makron Books, 1997.

CAVALLINI, Marta. Petrobras abrirá 9 mil vagas até 2013. *O Globo*, São Paulo, 07 set. 2009. Caderno Concursos e Emprego. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Concursos_Empregos/0,,MUL1293330-9654,00-PETROBRAS+ABRIRA+MIL+VAGAS+ATE.html>. Acesso em: 28 nov. 2010.

_____. Petrobras prevê novo concurso neste ano e passa a aceitar tecnólogos. *O Globo*, São Paulo, 14 jul. 2011. Caderno Concursos e Emprego. Disponível em: <http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2011/07/petrobras-preve-novo-concurso-neste-ano-e-passa-aceitar-tecnologos.html>. Acesso em: 14 jan. 2014.

CÓDIGO Penal Brasil. OAS. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/mla/pt/bra/pt_bra-int-text-cp.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2014.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO - CFA. Sistema CFA/CRAs registra tecnólogos em Administração. *Boletim do CFA*, Ano IX, n. 41, dez. 2009. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/download/boletim41.pdf>. Acesso em: 27 set. 2012.

COSTA, Leonel C. A; MELLO, Luís. I. A. *História do Brasil*. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa:* métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educ. Soc*., Campinas , v. 31, n. 113, p. 1099-1120, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2015.

DORE, Rosemary. *Formação de técnicos de nível superior no Brasil*: do engenheiro de operação ao tecnólogo. 1982. 342f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1982.

_____. *Gramsci,* o Estado e a escola. Ijuí: Unijuí, 2000. 488p.

_____. et al. Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais: organização dos IFs, políticas para o trabalho docente, permanência/evasão de estudantes e transição para o ensino superior e para o trabalho. *Projeto 89*. OBEDUC - Núcleo em Rede UFMG, CEFET-MG e PUC Minas (em andamento), Edital nº 38/2010 - CAPES/INEP. Brasil, set. 2010.

EFROYMSON, M.A. Multiple regression analysis. In: RALSTON, A.; WILF, H. S. (Ed.). *Mathematical methods for digital computers*. New York: John Wiley & Sons, 1960.

FERNANDES, Cláudia Monteiro. *Juventude em transição para o mundo do trabalho.* 2006.121f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade da Bahia, Salvador, 2006.
Disponível em: <http://www.ppgcs.ufba.br/site/db/trabalhos/392009172032.pdf>. Acesso em: 27 out. 2013.

FERREIRA, Pedro Roberto. Política e sociedade: as formas do Estado. In: TOMAZI, Nelson Dacio (Coord.). *Iniciação à Sociologia*. São Paulo: Atual, 2000. cap. 9. p. 131-154.

FERRETTI, Celso João. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação.* Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. Parte III, Estudo Dois. p. 97-118.

FOREQUE, Flávia; FALCÃO, Márcio. Petrobras é condenada a pagar 5 milhões por barrar tecnólogos em concurso. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 02 fev. 2014. Caderno Economia. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2014/02/1408893-petrobras-e-condenada-a-pagar-r-5-mi-por-barrar-tecnologos-em-concurso.shtml>. Acesso em: 08 mar. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas de formação técnico-profissional. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, mar./ago.1999. Disponível em:<http://www.senac.br/informativo/bts/252/boltec252c.htm> Acesso em: 22 maio 2014.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso*: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Adeus à escola pública - a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: _____. (Org.). P*edagogia da exclusão* − crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2010. cap. 8. p. 215-238.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação.* Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. Parte II, Estudo Três. p. 45-59.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Cristina Guimarães; OLIVEIRA, Euzira Lúcia. *Curso Superior de Tecnologia como instrumento de inserção no mercado de trabalho*: o caso do Norte Fluminense. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_532.pdf> Acesso em: 15 jul. 2013.

GONÇALVES, Rafael. *Educação tecnológica e empregabilidade:* acompanhamento do egresso da FATEC-SP. 2007. 185f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) — Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo, 2007.

GRAMSCI, Antonio**.** *Quaderni del carcere.*Edizione critica dell'Istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Torino: Giulio Einaudi, 1975.

GREGÓRIO, José Renato Bez. O papel do Banco Mundial na contrarreforma da educação superior no Brasil: uma análise dos documentos que precederam o REUNI. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN14Joserenato.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

GUIA do estudante. Vestibular 2006. A formação certa para você: do bacharelado ao tecnológico, existe uma modalidade de curso que se encaixa em seu perfil. São Paulo: Abril, 2006.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira*: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto da Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.

HELAL, Diogo Henrique. Flexibilização organizacional e empregabilidade individual: proposição de um modelo explicativo. *Cad. EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, mar.2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512005000100006&lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2013.

HIRATA, Guilherme Issamu; MACHADO, Ana Flávia. *Conceito de informalidade/formalidade e uma proposta de tipologia*. Disponível em: <http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/04Nota2.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2014.

HOSMER, David W.; LEMESHOW, Stanley. *Applied logistic regression.* New York: Wiley, 2000.

HULLEY, S. B. et al. *Delineando a pesquisa clínica*: uma abordagem epidemiológica. Porto Alegre: Artmed, 2006.

IFMG. Instituto Federal de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009 – 2013. Disponível em: <www.ifnmg.edu.br>. Acesso em: 23 abr. 2012.

IFNMG. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009 – 2013. Disponível em: <http://januaria.ifnmg.edu.br/images/arquivos/pdf/institucional/pdi-ifnmg.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2012.

ILIEVA, J.; BARON, S.; HEALEY, N. M. Online surveys in marketing research: pros and cons. *International Journal of Marketing Research*, 2002.

JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony J.; TURNER, Lisa A. Toward a definition of mixed method research. *Journal of Mixed Methods Research*, v. 1, n. 2, p. 112-133, 2007.

JUNIOR, E. P.A; PILATTI, L. A. Empregabilidade do profissional formado nos cursos superiores de tecnologia do CEFET-PR: estudo de caso em médias e pequenas empresas da região do norte do Paraná. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ*., Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 429-446, jul./set.2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 fev. 2010.

JUNIOR, José Celso Cardoso; NOGUEIRA, Roberto Passos. Ocupação no setor público brasileiro: tendências recentes e questões em aberto. *Revista do Serviço Público*, Brasília, p. 237-260, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.trers.jus.br/arquivos/NOGUEIRA_Ocupacao_setor_publico.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.

KIPNIS, Bernardo. *Elementos de pesquisa e a prática do pesquisador*. São Paulo: Moderna; Brasília: UNB, 2005.

KYRILLOS, Sérgio L. Empregabilidade e educação para empreendedores. *Sinergia*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 141-146, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12889724/empregabilidade-e-educacao-para-empreendedores-ifsp>. Acesso em: 05 fev. 2014.

LEMOS, A. H. C; RODRIGUES, D. A; MONTEIRO, V. C. Empregabilidade e sociedade disciplinar: uma análise do discurso do trabalho contemporâneo à luz de categorias foucaultianas. *Organ. Soc*., Salvador, v. 18, n. 59, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302011000400002&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2013.

LIMA, Antônio Bosco. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. In: FRANÇA, Robson Luiz (Org.). *Educação e trabalho:* políticas públicas e a reformação para o trabalho. Campinas: Alínea, 2010. cap. 1, p. 11-30.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 14, n.1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a10.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2014.

LIMA, Márcio Javan. Camelo de. Neoliberalismo e educação. *Studia Diversa*, CCAE-UFPB, v. 1, p. 44-61, out. 2007. Disponível em: <http://www.ccae.ufpb.br/public/studia_arquivos/arquivos_01/marcio_javan_01.pdf>.Acesso em: 09 abr. 2011.

LIMESURVEY. Disponível em: <http://www.limesurvey.org/en/download>. Acesso em: 09 fev. 2014.

LOPES, Reginaldo. Projeto de Lei nº 2245/2007. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=714291F88FE49808349ACDE0750DD580.proposicoesWeb1?codteor=514249&filename=Tramitacao-PL+2245/2007>. Acesso em: 10 de março de 2014.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.* Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARX, Karl. *O capital* – crítica da economia política. Livro Primeiro, Tomo I. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MATTAR, Fauze Najib. *Pesquisa de marketing*: metodologia e planejamento. 5. ed. v. 1, São Paulo: Atlas, 1999.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito administrativo brasileiro*. 16. ed. São Paulo: Malheiros Editores Ltda., 1990.

MINARELLI, José Augusto. *Empregabilidade:* o caminho das pedras. 6. ed. São Paulo: Gente, 1995.

MIRANDA, Camila Maximiano. O estado e as políticas de qualificação profissional implantadas no sistema prisional. In: LIMA, A. B; PALAFOX, G. H. M. (Org.). *Estado e políticas públicas em tempos de reformas*. Campinas: Alínea, 2010. cap. 3, p. 49-65.

NAGELKERKE, N. J. D. A note on a general definition of the coefficient of determination. *Biometrika*, p. 691-2, 1991.

NERI, Aguinaldo A. *Gestão de RH por competências e a empregabilidade*. Campinas: Papirus, 1999.

NEVES, Jorge Alexandre; FERNANDES, Danielle Cireno. Estrutura ocupacional, autoridade gerencial e determinação de salários em organizações fordistas: o caso da indústria de transformações no Brasil.*Revista de Administração Contemporânea*, v. 6, n. 1, p. 127-140. jan./abr. 2002.

NEVES, Tatiana F. S. Ensaios sobre o desemprego: qualidades de um "novo trabalhador?*Imaginário*, São Paulo, v. 12, n. 13, p. 123-141, dez. 2006.

NORONHA, Eduardo G. "Informal", ilegal, injusto: percepções do mercado de trabalho no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 53, out. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n53/18081.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2014.

OLIVEIRA, Adélia Doralice. *As múltiplas determinações da exoneração no serviço público* (Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2000-2010). 2013. 250f. Tese (Doutorado em Educação) − Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n53/18081.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014.

OLIVEIRA, Ana Cristina S. B. *A evolução do processo produtivo e as novas competências do trabalhador:* um estudo das instituições formadoras e as empresas do setor industrial. 2001. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação,Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000238410>. Acesso em: 28 jan. 2013.

OLIVEIRA, Ramon. Empregabilidade. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (Org.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro, 2006. p. 141-146.

OCDE. ORGANIZAÇÃO para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Brasil − Country Note─Panorama sobre a Educação 2013: indicadores OCDE. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/Brazil_EAG2013%20Country%20Note%20(PORT).pdf>. Acesso em: 25 set. 2013.

_____.Como os países estão educando os jovens no nível exigido para ter um emprego e um salário dignos? Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/INDICADORES%20EDUCACIONAIS%20EM%20FOCO%20N%C2%B07.pdf>. Acesso em: 29 set. 2013.

_____. Lançamento 'Investimentos na Juventude: Brasil'. Disponível em: <http://www.oecd.org/about/secretary-general/lanamento-investimentos-na-juventude-brasil.htm>. Acesso em: 02 out. 2013.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates:* jovens, trabalho e futuro. 2. ed. Porto: Ambar, 2005. (Coleção Enciclopédia Moderna, n. 3, Série Sociologia)

PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de “capital humano”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 185-191, jul. 2001.

PETROBRAS - Petróleo Brasileiro S. A. Processo seletivo público para preenchimento de vagas e formação de cadastro em cargos de nível superior e de nível médio. Edital nº 1 PETROBRAS/PSP-RH-1/2012, de 21 de março de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 mar. 2012. Disponível em: <http://www.cesgranrio.org.br/pdf/petrobras0112/petrobras0112_edital.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2013.

PICCININI, V. C.; OLIVEIRA, S. R.; RÜBENICH, N. V. Formal, flexível ou informal? Reflexões sobre o trabalho no Brasil. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2005/GPR/2005_GPRB2373.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2014.

PIMENTA, Melissa de Mattos. *Jovens em transição:* um estudo sobre a transição para a vida adulta entre estudantes universitários em São Paulo. 2001. 192f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1243/1/tese.pdf>. Acesso em: 01 set. 2013.

SABADINI, Maurício de Souza; NAKATANI, Paulo. Desestruturação e informalidade no mercado de trabalho no Brasil. Disponível em: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec8/Datos/documentos/comunicaciones/Laboral/Souza%20Mauricio.PDF>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SABINO, Ana Izabela; BEZERRA, Leila Maria P. Olhares juvenis sobre o emprego: possibilidades de efetivação de seus projetos futuros? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE VIOLÊNCIA E CONFLITOS SOCIAIS: ILEGALISMO E LUGARES MORAIS, 3., 2011,Fortaleza-CE.Disponível em: <http://www.lev.ufc.br/iiiseminario/wp-content/uploads/2013/06/OLHARES-JUVENIS-SOBRE-O-TRABALHO-POSSIBILIDADE-DE-EFETIVA%C3%87%C3%83O-DE-SEUS-PROJETOS-DE-FUTURO.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2014.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira. *Transição da formação técnica de nível médio para o ensino superior:* trajetórias de alunos egressos da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais. 2014. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

SALVADORI, Angela; BONI, Maria Ignês. A reforma da educação profissional nos anos 90: uma análise sobre as propostas e práticas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO − EDUCERE "SABERES DOCENTES" − Edição Internacional, 7., 2007, Curitiba. VOSGERAU, Sant'Anna et al. (Org.). *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2007. p.926 -937.

SAMPAIO, Inayá Maria. Trabalho e educação: paradoxos na formação do trabalhador. In: FRANÇA, Robson Luiz (Org.). *Educação e trabalho:* políticas públicas e a reformação para o trabalho. Campinas: Alínea, 2010. cap.8, p. 149-186.

SANTOS, D.; JIMENEZ, S.; SEGUNDO, M. D. M. Sorria! Você está sendo "educado para o trabalho": uma análise crítica da expansão da graduação tecnológica brasileira. In: SANTOS, D.; JIMENEZ, S.; VIANA, C. M. Q. Q. (Org.). *Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo.* Fortaleza: Eduece, 2013. Segunda Parte, p. 289-310.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. Políticas Públicas. Coletâneas. Volume 1. Brasília: ENAP, 2006.

SCHNEIDER, Maria Clara Kaschny. *Modelo de avaliação da gestão de instituição de cursos superiores de tecnologia*. 2005.207f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) — Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS4768.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2013.

SCHULTZ, Theodore William. *O capital humano*: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, M. V; LIMA, I. R. S. Desemprego juvenil e políticas de educação profissional no contexto da reestruturação produtiva. In: LIMA, A. B; PALAFOX, G. H. M. (Org.). *Estado e políticas públicas em tempos de reformas*. Campinas: Alínea, 2010. cap. 7, p. 139-160.

_____. Globalização e educação. In: SILVA, M. V; CORBALÁN, M. A. (Org.). *Dimensões políticas da educação contemporânea*. Campinas: Alínea, 2009. cap. 4. p. 67-94.

SILVA, Tomaz Tadeu. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*–visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1996. cap. 1. p. 9-29.

SIMÕES, S.; PEREIRA, M. A. M. A arte e a ciência de fazer perguntas: aspectos cognitivos da metodologia de *survey* e a construção do questionário. In: AGUIAR, N. (Org.). *Desigualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. p. 241-261.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 16, jul./dez., 2006.

SOUZA, Herbert Glauco de. *Contra-hegemonia:* um conceito de Gramsci? 2013. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOUZA, Juliana Brito. *Política de expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia*: nova face da educação profissional e tecnológica. 2012. 222f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SOUZA, Luciene Maria. Estado e políticas públicas educacionais: reflexões sobre as teses neoliberais. In: FRANÇA, Robson Luiz. (Org.). *Educação e trabalho:* políticas públicas e a reformação para o trabalho. Campinas: Alínea; 2010. cap. 3. p.57-71.

SOUZA, Nali de Jesus; OLIVEIRA, Júlio César. Relações entre geração de conhecimento e desenvolvimento econômico. *Análise Revista de Administração Pública da PUCRS*, v. 17, n. 2, p. 211-223, jul./dez.2006.

SPOSITO, Marília P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira:* análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto da Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita −neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão*-crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2010. cap. 9. p. 239-256.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wunsch**.** Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 385-414, mar./abr.2010.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122010000200009>. Acesso em: 13 abr. 2013.

_____; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional.*Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ*., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59. p. 207-228, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ULYSSEA, Gabriel. Informalidade no mercado de trabalho brasileiro: uma resenha da literatura. *Revista de Economia Política*, v. 26, n. 4 (104), p. 596-618, out./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v26n4/08.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2015.

UM OLHAR de gênero sobre o Programa Ciência sem Fronteiras. *Observatório de gênero*, 2013. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/um-olhar-de-genero-sobre-o-programa-ciencia-sem-fronteiras/at_download/file> Acesso em: 22 abr. 2014.

UNESCO. Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Políticas Públicas de/para/ com as juventudes*. Brasília, jul. 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf>. Acesso em: 29 set. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A ─ QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO PARA O EGRESSO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE MINAS GERAIS.

Questionário

I─ Perfil do(a)Participante

1. Idade: ____ anos

2. Sexo:
   1 ( ) Feminino
   2 ( ) Masculino

3. Onde concluiu o curso superior de Tecnologia?
   1 ( ) IFMG ─Campus Bambuí
   2 ( ) IFNMG ─Campus Januária
   3 ( ) IFTM ─ Campus Uberaba

4. Quando concluiu o curso?
   1 ( ) __ semestre de 20___

5. Em relação à sua cor/raça, como você se considera?
   1 ( ) Sem declaração
   2 ( ) Branco(a)
   3 ( ) Preto(a)
   4 ( ) Pardo(a)
   5 ( ) Amarelo(a) ─Ex.: japonês, coreano, chinês etc.
   6 ( ) Indígena

6. Estado civil atual:
   1 ( ) Solteiro(a)
   2 ( ) Casado(a)
   3 ( ) Mora com um(a) companheiro(a)
   4 ( ) Viúvo(a)
   5 ( ) Separado(a), divorciado(a), desquitado(a)

6 ( ) Outro. Qual?_____

7. Você tem filhos?

1 ( ) Não

2 ( ) Sim. Quantos? _____

II– Situação Socioeconômica

8. Qual a ocupação atual do seu pai?

1 ( ) Desempregado

2 ( ) Aposentado

3( ) Empregado com carteira assinada

4 ( ) Empregado sem carteira assinada

5 ( ) Funcionário público concursado (municipal, estadual, federal)

6 ( ) Autônomo/prestador de serviços

7 ( ) Contrato temporário

8 ( ) Estagiário remunerado/bolsista

9 ( ) Proprietário de empresa/negócio

10 ( ) Não se aplica: pai falecido.

11 ( ) Não sei.

12 ( ) Outra. Qual?_____

9. Qual a ocupação atual de sua mãe?

1 ( ) Desempregada

2 ( ) Aposentada

3 ( ) Empregada com carteira assinada

4 ( ) Empregada sem carteira assinada

5 ( ) Funcionária pública concursado (municipal, estadual, federal)

6 ( ) Autônoma/prestadora de serviços

7 ( ) Contrato temporário

8 ( ) Estagiária remunerada/bolsista

9 ( ) Proprietária de empresa/negócio

10 ( ) Não se aplica: mãe falecida.

11 ( ) Não sei.

12 ( ) Outra. Qual?_____

10. Qual o grau de escolaridade do seu pai?

1 ( ) Nunca estudou.

2 ( ) Ensino Fundamental incompleto (1ª a 8ª série)

3 ( ) Ensino Fundamental completo (1ª a 8ª série)

4 ( ) Ensino Médio incompleto

5 ( ) Ensino Médio completo

6 ( ) Ensino Superior incompleto

7 ( ) Ensino Superior completo

8 ( ) Pós-Graduação

9 ( ) Não se aplica: pai falecido.

10 ( ) Não sei.

11. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

1 ( ) Nunca estudou.

2 ( ) Ensino Fundamental incompleto (1ª a 8ª série)

3 ( ) Ensino Fundamental completo (1ª a 8ª série)

4 ( ) Ensino Médio incompleto

5 ( ) Ensino Médio completo

6 ( ) Ensino Superior incompleto

7 ( ) Ensino Superior completo

8 ( ) Pós-Graduação

9 ( ) Não se Aplica: mãe falecida.

10 ( ) Não sei.

12. Qual o tipo de escola em que você cursou o Ensino Fundamental?

1 ( ) Somente em escola pública

2 ( ) Maior parte em escola pública

3 ( ) Somente em escola particular

4 ( ) Maior parte em escola particular

13. Qual o tipo de escola em que você cursou o Ensino Médio?

1 ( ) Somente em escola pública

2 ( ) Maior parte em escola pública

3 ( ) Somente em escola particular

4 ( ) Maior parte em escola particular

14. Rendimento mensal de sua família?

1 ( ) Até 1 salário mínimo - R$ 724,00

2 ( ) De 1 a 3 salários mínimos - R$ 725,00 - R$ 2.174,00

3 ( ) De 3 a 6 salários mínimos - R$ 2.175,00 - R$ 4.349,00

4 ( ) De 6 a 9 salários mínimos - R$ 4.350,00 - R$ 6.624,00

5 ( ) De 9 a 12 salários mínimos - R$ 6.625,00 - R$ 8.699,00

6 ( ) De 12 a 15 salários mínimos - R$ 8.700 - R$ 10.874,00

7 ( ) Mais de 15 salários mínimos - mais de R$ 10.875,00

8 ( ) Nenhuma renda

15. Em relação à sua situação financeira, você se considera:

1 ( ) Dependente financeiramente de familiar(es) ou de outra(s) pessoa(s)

2 ( ) Independente financeiramente

16. Qual o seu rendimento mensal? Caso tenha mais de um trabalho, considerar a soma das rendas.

1 ( ) Não estou trabalhando. (IR PARA QUESTÃO 18)

2 ( ) Até 1 salário mínimo - R$ 724,00

3 ( ) De 1 a 3 salários mínimos - R$ 725,00 - R$ 2.174,00

4 ( ) De 3 a 6 salários mínimos - R$ 2.175,00 - R$ 4.349,00

5 ( ) De 6 a 9 salários mínimos - R$ 4.350,00 - R$ 6.624,00

6 ( ) De 9 a 12 salários mínimos - R$ 6.625,00 - R$ 8.699,00

7 ( ) De 12 a 15 salários mínimos - R$ 8.700 - R$ 10.874,00

8 ( ) Mais de 15 salários mínimos - mais de R$ 10.875,00

17. Em qual cidade e estado você realiza o seu trabalho principal?

_____

III ─ Percurso Educacional e Profissional

18. Você frequentou algum curso técnico de nível médio antes ou depois do curso tecnológico de nível superior?

    1 ( ) Não

    2 ( ) Sim. Qual(is) o(s) nome(s) do(s) curso(s) técnico? _____

19. Após a conclusão do curso superior, como estava sua situação de trabalho?

    1 ( ) Já trabalhava antes de concluir o curso. (IR PARA A QUESTÃO 20a)

    2 ( ) Consegui meu primeiro emprego. (IR PARA A QUESTÃO 20b)

    3 ( ) Procurei emprego e não encontrei. (IR PARA A QUESTÃO 20c)

    4 ( ) Abri minha própria empresa/negócio. (IR PARA A QUESTÃO 21)

    5 ( ) Não procurei emprego. (IR PARA A QUESTÃO 21)

20. a - Quando você concluiu o curso superior, o diploma te garantiu um aumento salarial?

    1 ( ) Não

    2 ( ) Sim

20b. Quantos meses levou para conseguir o primeiro emprego?

_____ meses

20c. Durante quantos meses procurou emprego?

_____ meses

21. Há quanto tempo você trabalha/trabalhou na sua área de formação do curso de Tecnologia? Caso nunca tenha trabalhado na área em que concluiu o curso Tecnólogo, marque "0" para ano e mês.

    _____ano(s)_____mês(meses)

22. Quantos trabalhos/empregos você já teve desde que concluiu o curso Tecnólogo? (Considerar trabalhos/empregos: com e sem carteira assinada, autônomo/prestador de serviços, emprego público (concursado ou contratado), proprietário de empresa/negócio)

    1 ( ) Um

    2 ( ) Dois

3 ( ) Três

4 ( ) Quatro

5 ( ) Cinco

6 ( ) Mais de Cinco

7 ( ) Nenhum

23. Atualmente, você está:

1 ( ) Apenas trabalhando. (IR PARA QUESTÃO 23a)

2 ( ) Trabalhando e estudando. (IR PARA QUESTÃO 23a)

3 ( ) Apenas estudando. (IR PARA QUESTÃO 33)

4 ( ) Nem trabalhando, nem estudando. (IR PARA QUESTÃO 33)

23a. Como você obteve o seu trabalho?

1 ( ) Indicação de colega

2 ( ) Indicação de conhecido(s)

3 ( ) Currículo

4 ( ) Concurso

5 ( ) Negócio/empresa pertencente à família

6 ( ) Outro

24. Você possui mais de um trabalho?

1( ) Sim

2( ) Não

25. No seu trabalho atual, você realiza alguma outra função que não esteja relacionada especificamente às funções do Tecnólogo?

1( ) Sim

2( ) Não

26. Em relação ao seu vínculo empregatício principal, você está:

1 ( ) Empregado (a) com carteira assinada

2 ( ) Empregado (a) sem carteira assinada

3 ( ) Funcionário (a) público (a) concursado (a) (municipal, estadual, federal)

4 ( ) Funcionário (a) público (a) contratado (a) (municipal, estadual, federal)

5 ( ) Autônomo (a)/prestador (a) de serviços

6 ( ) Contrato temporário

7 ( ) Estagiário (a) remunerado/bolsista

8 ( ) Proprietário (a) de empresa/negócio

9 ( ) Outro. Qual?_____

27. Qual a sua carga horária semanal de trabalho em sua atividade principal?_____horas.

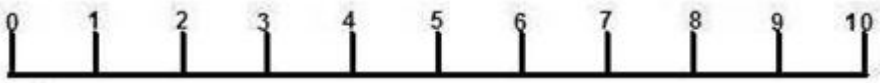
28. Em qual setor econômico você exerce sua profissão?

1 ( ) Setor Primário (agricultura, pecuária, mineração, extrativismo vegetal e caça)

2 ( ) Setor Secundário (indústria)

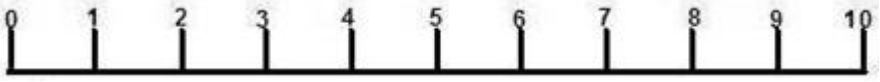
3 ( )Setor Terciário (serviços em geral: comércio, educação, informática etc.)

29. Qual a relação entre a área profissional do curso superior que você concluiu e o seu trabalho atual? (Marque um número na escala de 0 a 10, sendo 0 igual a Nada relacionada e 10 igual a Totalmente relacionada)



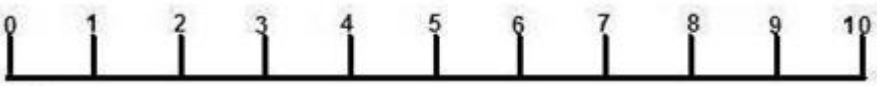
Nada relacionada — Totalmente relacionada

30. O seu aprendizado teórico e prático no Curso Superior Tecnológico é aplicado na sua prática profissional? (Marque um número na escala de 0 a 10, sendo 0 igual a Pouco aplicado e 10 igual a Muito aplicado)



Pouco aplicado — Muito aplicado

31. Qual o seu grau de satisfação em relação à sua atividade profissional como Tecnólogo? (Marque um número na escala de 0 a 10, sendo 0 igual a Muito insatisfeito e 10 igual a Muito satisfeito)

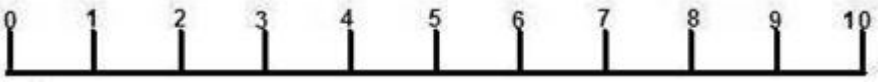


Muito insatisfeito — Muito satisfeito

32. Como você considera a disposição de vagas de emprego para os Tecnólogos no mundo do trabalho? (Marque um número na escala de 0 a 10, sendo 0 igual a Muito baixa e 10 igual a Muito alta)

Muito baixa Muito alta

33. Como você visualiza a contribuição da formação de Tecnólogo para sua inserção no mundo do trabalho?(Marque um número na escala de 0 a 10, sendo 0 igual a Nada útil e 10 igual a Muito útil)



Nada útil Muito útil

34. Em relação aos estudos, o que você fez ou está fazendo após a conclusão do curso superior? (Pode marcar mais de uma alternativa, se for o caso)

1 ( ) Não continuei os estudos após a graduação.
2 ( ) Outra graduação de modalidade diferente (Bacharelado/Licenciatura)
3 ( ) Outra graduação da mesma modalidade (Tecnólogo)
4 ( ) Pós-Graduação (especialização)
5 ( ) Mestrado
6 ( ) Doutorado
7 ( ) Curso de capacitação/atualização

IV ─ MOTIVOS para a escolha do Curso Superior de Tecnologia

Para cada possível motivo de sua escolha pelo Curso Superior de Tecnologia relacionado ao TRABALHO, dê uma nota de 0 a 10, sendo 0 igual a "Não influiu na escolha do curso" e 10 igual a "Influiu totalmente na escolha do curso ".

		Não influiu na escolha do curso 0										Influiu totalmente na escolha do curso 10
35.1	Possibilidade de melhorar na profissão escolhida											
35.2	Mudança de emprego											
35.3	Valorização da profissão no mercado de trabalho											
35.4	Possibilidade de ter um bom salário											
35.5	Exigência da empresa em que trabalha(va)											
35.6	Facilidade dos concluintes dessa modalidade de curso para conseguir emprego											

Para cada possível motivo de sua escolha pelo Curso Superior de Tecnologia relacionado às CARACTERÍSTICAS DO INSTITUTO E DO CURSO, dê uma nota de 0 a 10, sendo 0 igual a "Não influiu na escolha do curso" e 10 igual a "Influiu totalmente na escolha do curso ".

		Não influiu na escolha do curso 0										Influiu totalmente na escolha do curso 10
36.1	Qualidade da instituição de ensino (Instituto Federal)											
36.2	Existência de parceria do Instituto com empresas para estágio											
36.3	Localização do Instituto											
36.4	Gratuidade do curso											
36.5	Qualidade e credibilidade do curso											
36.6	Duração menor do curso de Tecnólogo											

Para cada possível motivo de sua escolha pelo Curso Superior de Tecnologia relacionado às DEMANDAS DE FORMAÇÃO E AFINIDADE, dê uma nota de 0 a 10, sendo 0 igual a "Não influiu na escolha do curso" e 10 igual a "Influiu totalmente na escolha do curso ".

		Não influiu na escolha do curso 0										Influiu totalmente na escolha do curso 10
37.1	Aperfeiçoamento profissional ou aquisição de novos conhecimentos e habilidades											
37.2	Necessidade de obtenção de diploma de curso superior											
37.3	Afinidade ou gosto pela área/profissão											

Para cada possível motivo de sua escolha pelo Curso Superior de Tecnologia relacionado a FATORES PESSOAIS / FAMILIARES, dê uma nota de 0 a 10, sendo 0 igual a "Não influiu na escolha do curso" e 10 igual a "Influiu totalmente na escolha do curso ".

		Não influiu na escolha do curso 0										Influiu totalmente na escolha do curso 10
38.1	Realização pessoal											
38.2	Sugestão de outra pessoa (professor, família ou colega)											
38.3	Imposição da família											

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O EGRESSO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE MINAS GERAIS

1- O que mais influenciou na sua escolha pelo Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas?

2- Como você visualiza, hoje, a disposição do mercado de trabalho para a admissão de profissionais tecnólogos?

3- A formação acadêmica do Instituto Federal onde você realizou o curso foi adequada a suas atribuições profissionais no seu local de trabalho?

4- Existem na Empresa ou Instituição onde você trabalha profissionais formados em outros tipos de graduação?

5- A Empresa ou Instituição onde você trabalha compreende o perfil profissional do Tecnólogo?

6- Suas atividades profissionais estão relacionadas às competências adquiridas com o seu curso?

7- Você já percebeu algum tipo de tratamento diferenciado entre o Tecnólogo e outros profissionais, onde você trabalha ou já trabalhou, no que se refere à ocupação de cargos e remuneração? Especifique.

8- No seu local de trabalho, você exerce funções que não sejam próprias do Tecnólogo?

9- A conclusão do curso trouxe algum tipo de melhoria para a sua vida profissional? Especifique.

10- Como você avalia a sua passagem da escola para o mercado de trabalho?

11- Como você define o trabalho? O que ele representa para você?

12- Você pretende ou já pretendeu realizar algum tipo de empreendimento relacionado com a sua área de formação?

13- Considerando os dias atuais, você optaria por um Curso Superior de Tecnologia? Porquê?

14- Há algum comentário, contribuição ou sugestão que você gostaria de fazer em relação à Instituição de conclusão do curso ou sobre a sua formação acadêmica?

APÊNDICE C─ CARTAS DE ANUÊNCIA

Magnífico Reitor do Instituto Federal de Minas Gerais,
Prof. Caio Mário Bueno Silva

Eu, Giuliano Viana de Alkmim, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, convido esta instituição de ensino a participar de uma pesquisa intitulada "Empregabilidade dos Egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Diferentes Regiões do Estado de Minas Gerais. O Caso do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas", sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Rosemary Dore Heijmans.

Com esta pesquisa, pretendemos compreender como o egresso do Curso Superior de Tecnologia está vivenciando sua formação profissional. Acreditamos que ela seja importante, porque permitirá que os próprios egressos, profissionais atuantes, expressem suas experiências e tensões vivenciadas no ambiente de trabalho, podendo também revelar como se concretizaram suas expectativas quanto ao relacionamento da educação profissional com o mercado de trabalho.

Esclarecemos que a presente pesquisa caracteriza-se como mista (quantitativa e qualitativa), tendo como principal estratégia de pesquisa o *survey* (levantamento), em que os participantes da mesma serão os egressos do Curso Superior de Tecnologia (CST) em Análise e Desenvolvimento de Sistemas dos Institutos Federais no Estado de Minas Gerais nos anos de 2006 até 2013. Os campi que fornecerão os sujeitos serão: IFMG ─ Campus Bambuí, IFNMG ─ Campus Januária e IFTM ─ Campus Uberaba, todos já com egressos no mercado de trabalho. O direcionamento do estudo de forma específica para este curso está vinculado à prática docente deste pesquisador nos períodos letivos que constituem o curso no campus de Januária.

A escolha pelos Institutos acima citados está associada ao fato de oferecem o CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, e por estarem situados em diferentes regiões do estado de Minas Gerais, o que permitirá uma análise comparativa da realidade de cada campus envolvido na pesquisa.

De forma a contemplar os objetivos deste trabalho, serão utilizados como instrumentos de coleta de dados um questionário eletrônico e uma entrevista semiestruturada, a serem aplicados aos egressos do referido CST. Será feita uma amostra estratificada proporcional,

com o objetivo de assegurar a representatividade das instituições envolvidas, considerando o número de formados em cada instituição.

Assim, solicitamos ao Magnífico Reitor a autorização institucional para que o pesquisador possa ter acesso aos arquivos escolares com o propósito de elaborar um banco de dados, registrando e-mail e ou telefone dos egressos, para que seja estabelecido contato com os mesmos. Salientamos que tanto a participação deste Instituto na pesquisa como a de seus egressos será feita de forma voluntária.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo a coleta de dados com seres humanos. As conclusões desta pesquisa serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis por este estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho do Magnífico Reitor, agradecemos antecipadamente a atenção, ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Em caso de dúvida, o Instituto poderá entrar em contato com os responsáveis por este projeto por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP 31270 901.

_____

Assinatura do orientador da pesquisa
Profa. Dra. Rosemary Dore Heijmans
Telefone: (031) 3409-6173
e-mail: rosepierreheijmans@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Belo Horizonte - MG

_____

Assinatura do pesquisador
Giuliano Viana de Alkmim
Telefone: (38) 9135-0654
e-mail: giuviana@yahoo.com.br
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Belo Horizonte – MG

CARTA DE ANUÊNCIA

Diante do exposto eu, Prof. Caio Mário Bueno Silva, Reitor do Instituto Federal de Minas Gerais, Carteira de Identidade nº _____, telefone _____, declaro que li este documento, conheci as diretrizes do projeto da pesquisa "Empregabilidade dos Egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Diferentes Regiões do Estado de Minas Gerais. O Caso do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas", entendi as informações fornecidas pelos pesquisadores responsáveis e me sinto esclarecido para participar da pesquisa. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido e, por isso, firmo o presente Termo de Consentimento.

_____

Assinatura do Reitor

Belo Horizonte, _____/_____/_____.

Magnífico Reitor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro,
Prof. Ms. Roberto Gil Rodrigues Almeida

Eu, Giuliano Viana de Alkmim, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, convido esta instituição de ensino a participar de uma pesquisa intitulada " Empregabilidade dos Egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Diferentes Regiões do Estado de Minas Gerais. O Caso do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas", sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Rosemary Dore Heijmans.

Com esta pesquisa, pretendemos compreender como o egresso do Curso Superior de Tecnologia está vivenciando sua formação profissional. Acreditamos que ela seja importante, porque permitirá que os próprios egressos, profissionais atuantes, expressem suas experiências e tensões vivenciadas no ambiente de trabalho, podendo também revelar como se concretizaram suas expectativas quanto ao relacionamento da educação profissional com o mercado de trabalho.

Esclarecemos que a presente pesquisa caracteriza-se como mista (quantitativa e qualitativa), tendo como principal estratégia de pesquisa o *survey* (levantamento), em que os participantes da mesma serão os egressos do Curso Superior de Tecnologia (CST) em Análise e Desenvolvimento de Sistemas dos Institutos Federais no Estado de Minas Gerais nos anos de 2006 até 2013. Os campi que fornecerão os sujeitos serão: IFMG─ Campus Bambuí, IFNMG ─ Campus Januária e IFTM ─ Campus Uberaba, todos já com egressos no mercado de trabalho. O direcionamento do estudo de forma específica para este curso está vinculado à prática docente deste pesquisador nos períodos letivos que constituem o curso no campus de Januária.

A escolha pelos Institutos acima citados está associada ao fato de oferecem o CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, e por estarem situados em diferentes regiões do estado de Minas Gerais, o que permitirá uma análise comparativa da realidade de cada campus envolvido na pesquisa.

De forma a contemplar os objetivos deste trabalho, serão utilizados como instrumentos de coleta de dados um questionário eletrônico e uma entrevista semiestruturada, a serem aplicados aos egressos do referido CST. Será feita uma amostra estratificada proporcional, com o objetivo de assegurar a representatividade das instituições envolvidas, considerando o número de formados em cada instituição.

Assim, solicitamos ao Magnífico Reitor a autorização institucional para que o pesquisador possa ter acesso aos arquivos escolares com o propósito de elaborar um banco de dados, registrando e-mail e ou telefone dos egressos, para que seja estabelecido contato com os mesmos. Salientamos que tanto a participação deste Instituto na pesquisa como a de seus egressos será feita de forma voluntária.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo a coleta de dados com seres humanos. As conclusões desta pesquisa serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis por este estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho do Magnífico Reitor, agradecemos antecipadamente a atenção, ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Em caso de dúvida, o Instituto poderá entrar em contato com os responsáveis por este projeto por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP 31270 901.

_____

Assinatura do orientador da pesquisa
Profa. Dra. Rosemary Dore Heijmans
Telefone: (031) 3409-6173
e-mail: rosepierreheijmans@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Belo Horizonte - MG

_____

Assinatura do pesquisador
Giuliano Viana de Alkmim
Telefone: (38) 9135-0654
e-mail: giuviana@yahoo.com.br
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Belo Horizonte – MG

CARTA DE ANUÊNCIA

Diante do exposto eu, Prof. Roberto Gil Rodrigues Almeida, Reitor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Carteira de Identidade nº _____, telefone _____, declaro que li este documento, conheci as diretrizes do projeto da pesquisa " Empregabilidade dos Egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Diferentes Regiões do Estado de Minas Gerais. O Caso do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas", entendi as informações fornecidas pelos pesquisadores responsáveis e me sinto esclarecido para participar da pesquisa. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido e, por isso, firmo o presente Termo de Consentimento.

_____

Assinatura do Reitor

Belo Horizonte, _____/_____/_____.

Magnífico Reitor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro,
Prof. Dr. José Ricardo Martins da Silva

Eu, Giuliano Viana de Alkmim, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, convido esta instituição de ensino a participar de uma pesquisa intitulada " Empregabilidade dos Egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Diferentes Regiões do Estado de Minas Gerais. O Caso do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas", sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Rosemary Dore Heijmans.

Com esta pesquisa, pretendemos compreender como o egresso do Curso Superior de Tecnologia está vivenciando sua formação profissional. Acreditamos que ela seja importante, porque permitirá que os próprios egressos, profissionais atuantes, expressem suas experiências e tensões vivenciadas no ambiente de trabalho, podendo também revelar como se concretizaram suas expectativas quanto ao relacionamento da educação profissional com o mercado de trabalho.

Esclarecemos que a presente pesquisa caracteriza-se como mista (quantitativa e qualitativa), tendo como principal estratégia de pesquisa o *survey* (levantamento) onde os participantes da mesma serão os egressos do Curso Superior de Tecnologia (CST) em Análise e Desenvolvimento de Sistemas dos Institutos Federais no Estado de Minas Gerais nos anos de 2006 até 2013. Os campi que fornecerão os sujeitos serão: IFMG ─ Campus Bambuí, IFNMG ─ Campus Januária e IFTM ─ Campus Uberaba, todos já com egressos no mercado de trabalho. O direcionamento do estudo de forma específica para este curso está vinculado à prática docente deste pesquisador nos períodos letivos que constituem o curso no campus de Januária.

A escolha pelos Institutos acima citados está associada ao fato de oferecem o CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, e por estarem situados em diferentes regiões do estado de Minas Gerais, o que permitirá uma análise comparativa da realidade de cada campus envolvido na pesquisa.

De forma a contemplar os objetivos deste trabalho, serão utilizados como instrumentos de coleta de dados um questionário eletrônico e uma entrevista semiestruturada, a serem aplicados aos egressos do referido CST. Será feita uma amostra estratificada proporcional,com o objetivo de assegurar a representatividade das instituições envolvidas, considerando o número de formados em cada instituição.

Assim, solicitamos ao Magnífico Reitor autorização institucional para que o pesquisador possa ter acesso aos arquivos escolares, com o propósito de elaborar um banco de dados, registrando e-mail e ou telefone dos egressos, para que seja estabelecido contato com os mesmos. Salientamos que tanto a participação deste Instituto na pesquisa como a de seus egressos será feita de forma voluntária.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com a Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo a coleta de dados com seres humanos. As conclusões desta pesquisa serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis por este estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho do Magnífico Reitor, agradecemos antecipadamente a atenção, ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Em caso de dúvida, o Instituto poderá entrar em contato com os responsáveis por este projeto por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270 901.

_____

Assinatura do orientador da pesquisa
Profa. Dra. Rosemary Dore Heijmans
Telefone: (031) 3409-6173
e-mail: rosepierreheijmans@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Belo Horizonte - MG

_____

Assinatura do pesquisador
Giuliano Viana de Alkmim
Telefone: (38) 9135-0654
e-mail: giuviana@yahoo.com.br
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Belo Horizonte - MG

CARTA DE ANUÊNCIA

Diante do exposto eu, Prof. Dr. José Ricardo Martins da Silva, Reitor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Carteira de Identidade nº _____, telefone _____, declaro que li este documento, conheci as diretrizes do projeto da pesquisa "Empregabilidade dos Egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Diferentes Regiões do Estado de Minas Gerais. O Caso do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas", entendi as informações fornecidas pelos pesquisadores responsáveis e me sinto esclarecido para participar da pesquisa. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido e, por isso, firmo o presente Termo de Consentimento.

_____

Assinatura do Reitor

Belo Horizonte, _____/_____/_____.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Giuliano Viana de Alkmim, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e Prof.ª Dr.ª Rosemary Dore Heijmans (orientadora), como responsáveis pela pesquisa "Empregabilidade dos Egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Diferentes Regiões do Estado de Minas Gerais. O Caso do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas", estamos convidando você para participar como voluntário deste nosso estudo.

Com este questionário, buscamos compreender como o egresso do Curso Superior de Tecnologia está vivenciando sua formação profissional. Acreditamos que ela seja importante, porque permitirá que os próprios egressos, profissionais atuantes, expressem suas experiências e tensões vivenciadas no ambiente de trabalho, podendo também revelar como se concretizaram suas expectativas quanto ao relacionamento da educação profissional com o mercado de trabalho. Além de, ao seu término, poder beneficiar os Institutos Federais envolvidos na pesquisa, com informações que poderão ser utilizadas para o desenvolvimento de novos modelos de gestão escolar e para redefinição de funções, se for o caso, no sentido de constituir novas competências e responsabilidades com a Educação Profissional e Tecnológica.

Esclarecemos que este questionário pode representar, em algum momento, possível desconforto ou constrangimento para os seus respondentes, assim, tomaremos todas as providências cabíveis a fim de assegurar o bem-estar dos sujeitos envolvidos na mesma. Para participar desta pesquisa, solicitamos a sua colaboração, no sentido de responder ao questionário. Sua participação neste estudo é voluntária, garantido o seu direito de participar ou não da pesquisa ou de se recusar a responder a alguma questão específica, caso sinta-se desconfortável com o conteúdo da mesma, ou de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar-se junto aos responsáveis pela pesquisa e sem que isso lhe gere penalidades.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo a coleta de dados com seres humanos. As divulgações desta pesquisa serão apenas em eventos

ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis por este estudo.

Esclarecemos que não identificamos risco em potencial na participação do estudo nem para a saúde, nem para a vida profissional dos sujeitos e nem para as instituições envolvidas, devido, principalmente, à sua subordinação aos compromissos éticos que permeiam o trabalho científico, garantindo o bem-estar de todos.

Evidencia-se que sua participação na pesquisa dispensa qualquer tipo de gasto, não havendo, portanto, nenhum pagamento de qualquer espécie pela participação na mesma. Ressaltamos também que cada participante receberá uma cópia devidamente assinada deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com os responsáveis por este projeto por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais deverá ser consultado, em caso de dúvidas relacionadas às questões éticas, bem como para obter informações adicionais, pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP 31270 901.

Na certeza de contarmos com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente a atenção, ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Assinatura do orientador da pesquisa
Profa. Dra. Rosemary Dore Heijmans
Telefone: (031) 3409-6173
e-mail: rosepierreheijmans@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Belo Horizonte - MG

Assinatura do pesquisador co-responsável
Giuliano Viana de Alkmim
Telefone: (38) 9135-0654
e-mail: giuviana@yahoo.com.br
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Belo Horizonte - MG

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao clicar no botão abaixo, você estará declarando formalmente que foi informado sobre os procedimentos da pesquisa e que recebeu os esclarecimentos necessários para atender às informações acima, dando seu consentimento, de livre e espontânea vontade, para participar deste estudo.

Próximo >>

APÊNDICE E ─TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Giuliano Viana de Alkmim, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e Prof.ª Dr.ª Rosemary Dore Heijmans (orientadora), como responsáveis pela pesquisa "Empregabilidade dos Egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Diferentes Regiões do Estado de Minas Gerais. O Caso do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, estamos convidando você para participar como voluntário deste nosso estudo.

Com este questionário, buscamos compreender como o egresso do Curso Superior de Tecnologia está vivenciando sua formação profissional. Acreditamos que ela seja importante, porque permitirá que os próprios egressos, profissionais atuantes, expressem suas experiências e tensões vivenciadas no ambiente de trabalho, podendo também revelar como se concretizaram suas expectativas quanto ao relacionamento da educação profissional com o mercado de trabalho. Além de, ao seu término, poder beneficiar os Institutos Federais envolvidos na pesquisa, com informações que poderão ser utilizadas para o desenvolvimento de novos modelos de gestão escolar e para redefinição de funções, se for o caso, no sentido de constituir novas competências e responsabilidades com a Educação Profissional e Tecnológica.

Esclarecemos que esse questionário pode representar, em algum momento, possível desconforto ou constrangimento para os seus respondentes, assim, tomaremos todas as providências cabíveis a fim de assegurar o bem-estar dos sujeitos envolvidos na mesma. Para participar desta pesquisa, solicitamos a sua colaboração, no sentido de responder ao questionário. Sua participação neste estudo é voluntária, garantido o seu direito de participar ou não da pesquisa ou de se recusar a responder a alguma questão específica, caso sinta-se desconfortável com o conteúdo da mesma, ou de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar-se junto aos responsáveis pela pesquisa e sem que isso lhe gere penalidades.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo a coleta de dados com seres humanos. As divulgações desta pesquisa serão feitas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis por este estudo.

Esclarecemos que não identificamos risco em potencial na participação do estudo nem para a saúde, nem para a vida profissional dos sujeitos e nem para as instituições envolvidas, devido, principalmente, à sua subordinação aos compromissos éticos que permeiam o trabalho científico, garantindo o bem-estar de todos.

Evidencia-se que sua participação na pesquisa dispensa qualquer tipo de gasto, não havendo, portanto, nenhum pagamento de qualquer espécie pela participação na mesma. Ressaltamos também que cada participante receberá uma cópia devidamente assinada deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com os responsáveis por este projeto por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais deverá ser consultado, em caso de dúvidas relacionadas às questões éticas, bem como para obter informações adicionais, pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP 31270 901.

Na certeza de contarmos com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente a atenção, ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Profa. Dra. Rosemary Dore Heijmans
Telefone: (031) 3409-6173
e-mail: rosepierreheijmans@*gmail.com*
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Belo Horizonte - MG

Assinatura do pesquisador co-responsável

Giuliano Viana de Alkmim
Telefone: (38) 9135-0654
e-mail: giuviana@yahoo.com.br
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Belo Horizonte - MG

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Diante do exposto, eu, _____ , egresso do curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal _____ – Campus _____, Carteira de Identidade nº _____, telefone _____, declaro que li este documento, conheci as diretrizes do projeto da pesquisa "Empregabilidade dos Egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Diferentes Regiões do Estado de Minas Gerais. O Caso do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas", entendi as informações fornecidas pelos pesquisadores responsáveis e me sinto esclarecido(a) para participar da pesquisa. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido e, por isso, firmo o presente Termo de Consentimento.

_____

Assinatura do Egresso

_____

Local e data