

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-graduação em Sociologia

Frederico Henrique Galves Coelho da Rocha

**EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR, CREDENCIALISMO E
DISCRIMINAÇÃO: um estudo qualitativo sobre a inserção
profissional dos tecnólogos em Belo Horizonte.**

Belo Horizonte – 2012

Frederico Henrique Galves Coelho da Rocha

**EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR, CREDENCIALISMO E
DISCRIMINAÇÃO: um estudo qualitativo sobre a inserção
profissional dos tecnólogos em Belo Horizonte.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais,
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre
em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Augusto Pereira Prates

Belo Horizonte

2012

ROCHA, F. H. G. C. Expansão do ensino superior, credencialismo e discriminação: um estudo qualitativo sobre a inserção profissional dos tecnólogos em Belo Horizonte. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais, como pré-requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovada por:

Orientador, Prof. Dr. Antônio Augusto Pereira Prates (UFMG - DSOA)

Prof. Dr. Jerônimo Oliveira Muniz (UFMG - DSOA)

Prof. Dra. Rita de Cássia Fazzi (PUC – MINAS)

Belo Horizonte

2012

Agradecimentos

Agradeço a todos os que colaboraram para a realização deste trabalho. Agradeço à CAPES pelo suporte financeiro, à UFMG, e aos professores do Departamento de Sociologia e Antropologia pelo ensino e por possibilitarem todo o aprendizado ao longo destes anos. Agradeço também a todas as pessoas que participaram das entrevistas. Agradeço ao pessoal do LAPEST (Laboratório de Pesquisa em Sociologia do Trabalho) por terem me iniciado na prática da pesquisa científica durante a graduação. Agradeço em especial aos professores Jorge Alexandre Barbosa Neves e à Flávia Pereira Xavier.

Agradeço muitíssimo e especialmente ao Professor Antônio Augusto Pereira Prates pela orientação e por ter compartilhado comigo um pouco de sua bagagem acadêmica.

Agradeço aos colegas da saudosa turma “M” pelo companheirismo e convivência durante a graduação e aos colegas da turma de mestrado.

Agradeço à minha linda esposa, Erica Neves, pelo apoio incondicional nestes primeiros meses de casados, por dar mais alegria e beleza aos meus dias enquanto escrevia a dissertação. “Linda, amo você!”. Agradeço ao meu pai, Rubens, pelo sustento, apoio e principalmente pela amizade durante toda a minha vida. Agradeço à minha mãe, Sheila, pelo carinho, abrigo, conversas e tudo o mais (é muita coisa boa!). Agradeço também ao meu padrasto, Paulo, pelo companheirismo e apoio na caminhada. Agradeço aos meus irmãos, Felipe, Fernando e Alessandra, que tornam a minha vida muito mais rica e gostosa. Agradeço também em especial à minha avó, Doraíde, aos meus tios, tias e a todos os meus parentes. Em especial aos meus sogros, Saul e Jane, e ao meu cunhado, Daniel, que me acolheram como parte da família.

Agradeço ao Deus Triuno, que nos acolheu em Cristo, pela dádiva da criação em toda a sua beleza e complexidade, por ter redimido a nossa vida e nos dado uma esperança viva por meio da sua graça.

*“Só quem não se importa com a realidade pode se dar ao luxo de ser simplista.” Clave
Staple Lewis (1898-1963).*

Sumário

AGRADECIMENTOS

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS, TABELAS E MAPAS

RESUMO

ABSTRACT

1. INTRODUÇÃO	10
2. EXPANSÃO DO ENSINO E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL.....	14
2.1 EXPANSÃO EDUCACIONAL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA	14
2.2 DIVERSIFICAÇÃO INSTITUCIONAL DO ENSINO SUPERIOR	21
2.3 OS CURSOS TECNOLÓGICOS NO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	29
2.4 PANORAMA E CONTEXTUALIZAÇÃO DE BELO HORIZONTE	39
3. EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO	44
3.1 EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO NA PESQUISA SOCIOLÓGICA.....	45
3.2 AS DIMENSÕES POLÍTICA E CULTURAL DOS DIPLOMAS.....	51
3.3 DEBATE TEÓRICO E PESQUISA EMPÍRICA SOBRE O EFEITO DAS CREDENCIAIS	54
4. METODOLOGIA.....	57
4.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	57
4.2 A COLETA DOS DADOS E A APLICAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	58
4.3 DIMENSÕES DE ANÁLISE	60
5. ANÁLISE DOS DADOS	63
5.1 O PESO DO DIPLOMA DE TECNÓLOGO NO ACESSO À OCUPAÇÃO ATUAL	63
5.2 AVALIAÇÃO DOS TECNÓLOGOS SOBRE O PAPEL DO CURSO NA FORMAÇÃO DE HABILIDADES TÉCNICAS E COGNITIVAS	65
5.3 PERCEPÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO POR PARTE DOS TECNÓLOGOS.....	69
5.4 OPINIÃO DOS GERENTES SOBRE AS HABILIDADES TÉCNICAS E COGNITIVAS DOS BACHARÉIS/TECNÓLOGOS	71
5.5 OPINIÃO DOS GERENTES SOBRE A FORMAÇÃO DE HABILIDADE TÉCNICAS E COGNITIVAS COM RELAÇÃO AO TIPO DE IES	74
5.6 CREDENCIALISMO E DISCRIMINAÇÃO.....	78
6. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	85
ANEXOS	91
ANEXO I – QUESTIONÁRIO COM CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS E SOCIOECONÔMICAS APLICADO JUNTO AOS EGRESSOS	91
ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE COM OS EGRESSOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA EM BELO HORIZONTE.	94
ANEXO III – QUESTIONÁRIO COM CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS E SOCIOECONÔMICAS APLICADO JUNTOS AOS GERENTES DE RECURSOS HUMANOS.....	98
ANEXO IV – ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE COM OS GERENTES DE RECURSOS HUMANOS DE EMPRESAS PRIVADAS EM BELO HORIZONTE	100

LISTA DE GRÁFICOS, TABELAS E MAPA

GRÁFICOS:

GRÁFICO 1 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS TECNOLÓGICOS POR MODALIDADE DE ENSINO - BRASIL - 2001-2009.....	35
GRÁFICO 2 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS TECNOLÓGICOS POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2001-2009.....	36
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DE CURSOS SUPERIORES POR GRAU ACADÊMICO EM BELO HORIZONTE – 2010.....	40
GRÁFICO 4 – CURSOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS EM BELO HORIZONTE – 2010.....	41
GRÁFICO 5 – CURSOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS EM BELO HORIZONTE – 2010.....	42

TABELAS:

TABELA 1 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2004-2009.....	34
TABELA 2 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA – BRASIL – 2004-2009.....	34
TABELA 3 – COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA ESTUDADA NA PESQUISA QUALITATIVA.....	59

MAPAS:

MAPA 1 – DISPERSÃO GEOGRÁFICA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA NA RMBH.....	43
--------------------------------------------------------------------------------	----

Resumo

ROCHA, F. H. G. C. Expansão do ensino superior, credencialismo e discriminação: um estudo qualitativo sobre a inserção profissional dos tecnólogos em Belo Horizonte. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Dissertação de mestrado em sociologia.

Pesquisas têm apontado que a expansão e a diversificação do sistema de ensino superior brasileiro foram acompanhadas por uma hierarquização das IES que potencialmente afeta o prestígio das ocupações dos indivíduos e gera uma valorização diferencial das credenciais no mercado de trabalho (Prates, 2007, 2010). Além disso, diversos autores demonstraram que o recrutamento de profissionais com formação no ensino superior envolve grande ênfase no caráter cultural de suas credenciais (Brown, 1995; Murphy, 1998; Diprete, 1989; Larson, 1977). Neste estudo, investigamos em que medida há uma valorização diferencial dos diplomas de ensino superior em termos do grau acadêmico (tecnólogo versus bacharelado) no mercado de trabalho em Belo Horizonte. Concluímos que os empregadores depositam mais confiança no diploma de bacharelado do que no de tecnólogo quando se trata do recrutamento para posições de mais prestígio dentro da firma. E que, em conformidade com as proposições da tese credencialista, os empregadores se fundamentam em grande medida em crenças e atitudes culturais que não tem relação direta com uma avaliação objetiva de produtividade, como, por exemplo, as avaliações de desempenho individual que são realizadas nas empresas.

Palavras-chave: Expansão educacional, diversificação institucional, credencialismo, discriminação.

Abstract

ROCHA, F. H. G. C. *Expansion of Higher Education, Credentialism and Discrimination: a qualitative study on the employability of post-secondary vocational degree holders in a Brazilian capital city*. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Dissertação de mestrado em sociologia.

Some researchers have shown that the expansion and diversification of the higher education system in Brazil was followed by a hierarchy of institutes that potentially affects the prestige of individual's occupation and the differential valuing of credentials in the labor market (Prates, 2007, 2010). In addition, several authors have pointed that the recruitment of professionals with higher education is influenced by the cultural aspect of their credentials (Brown, 1995; Murphy, 1988; Diprete, 1989; Larson, 1977). In this academic work we have investigated to what extent there is a differential valuing of higher education qualifications in terms of academic degree (bachelor's versus technologist) in the labor market in Belo Horizonte. We have concluded that employers rely more on the bachelor's degree than on the technologist when it comes to recruiting higher positions in the firm. And that, in accordance with the proposition of credentialism, employers are based largely on the beliefs and cultural attitudes that have no direct relationship with an objective evaluation of productivity, for example, the individual performance evaluations conducted in firms.

Key-words: Educational expansion, institutional diversification, credentialism, discrimination.

1. INTRODUÇÃO

A expansão educacional ao longo do século XX foi acompanhada pelo fenômeno da diversificação institucional. Este processo possibilitou a universalização do acesso nos níveis primários e secundários de ensino nos países de economia avançada, que foi seguida por uma forte expansão da educação terciária. Há muito debate acerca de como isso tem afetado as desigualdades sociais nestes países. De um lado, surgem teorias como a baseada na metáfora do “sonho desviado” (diverted dream) de Brint e Karabel (1989), que propõem que a diversificação institucional preserva o status de elite daqueles indivíduos nascidos nas classes privilegiadas. De outro, alguns autores alegam que mesmo que a expansão se dê pela diferenciação das instituições ela permite uma maior eficiência e inclusão ao aumentar o número de vagas disponíveis em novos segmentos dos sistemas educacionais (Dourgherty, 1988; Shavit, Arum e Gamoran (2007).

No caso brasileiro testemunhamos uma expressiva expansão das instituições de ensino superior (IES) antes mesmo do acesso universalizado aos níveis básicos da educação. Este processo foi historicamente conduzido ou gerado em resposta aos interesses das elites e das classes sociais privilegiadas. Já na década de 1990 quando as políticas educacionais enfatizam prioritariamente os níveis básicos, a expansão e privatização da educação superior levam a uma multiplicação acelerada das IES, principalmente através de faculdades privadas menos seletivas e de menor prestígio. De maneira que se consolida no país uma hierarquização por categoria administrativa. A literatura sociológica a esse respeito tem apontado que isto potencialmente afeta os destinos ocupacionais dos egressos, aprisionando aqueles oriundos de IES de baixo

prestígio em ocupações na base da hierarquia social, com possibilidades reduzidas e limitadas de ascensão social.

Entretanto, possuir um diploma superior no Brasil ainda é um forte traço de distinção social. No início do século XXI a taxa bruta de acesso da população à educação terciária, na faixa entre 18 e 24 anos, era de apenas 15%. Enquanto em outros países europeus e latino-americanos as taxas eram bem maiores, como, por exemplo, 51% da França, 47% da Itália, 36% da Argentina e 30% do Chile (Prates, 2010).

Edmundo Campos Coelho (1999) explorou historicamente as dimensões institucionais da legitimação do diploma no Brasil. Em seu ensaio sobre a constituição das profissões liberais durante o período que vai do império (1822) à república nova (1930), o autor demonstra como este processo acabou por transformar as diferenças sociais em hierarquias, lançando as bases para o monopólio das instituições de ensino no país. Edmundo Coelho (1999) apresentou criticamente o “ethos” da cultura do bacharel no Brasil, demonstrando como a valorização do diploma atingiu o ápice na década de 1930 com a regulamentação das profissões.

Recentemente, nas duas últimas décadas, o surgimento dos cursos superiores de graduação tecnológica e sua rápida expansão levantam novos questionamentos sobre o fenômeno da diversificação institucional e da valorização dos diplomas, bem como seus resultados no mercado de trabalho e no processo de estratificação social no Brasil. Neste sentido, o principal objetivo deste trabalho foi investigar em que medida há uma valorização diferencial dos diplomas de ensino superior em termos do grau acadêmico (tecnólogo versus bacharelado) e em relação à categoria administrativa das IES (pública versus privada).

Diversos autores que se inserem na tradição da teoria sociológica weberiana sobre o processo de credencialismo chamam atenção no sentido de que o recrutamento para gerentes, e em geral, de profissionais com formação no ensino superior envolve grande ênfase no caráter cultural de suas credenciais (Brown, 1995; Murphy, 1998; Diprete, 1989; Larson, 1977). De modo que a valorização diferencial do diploma ocorreria de forma ainda mais enfática quando se refere às posições mais altas nas hierarquias ocupacionais ou em posições nas organizações burocráticas que envolvam certo grau de poder e autonomia na tomada de decisões.

A expansão dos cursos de graduação tecnológica ainda é muito recente no Brasil e não dispomos de muitos dados censitários ou amostrais em nível nacional que possibilitem uma série de análises quantitativas. Contudo, para além dessas limitações, nos propusemos aqui a realizar um estudo qualitativo sobre a inserção profissional dos tecnólogos em Belo Horizonte, pretendendo alcançar uma descrição mais compreensiva (no sentido weberiano do termo) desse processo. Assim como também captar e apontar alguns aspectos das relações sociais que geralmente passam despercebidos nas pesquisas quantitativas, como os mecanismos através dos quais as dimensões políticas e culturais dos diplomas afetam a inserção e a trajetória das pessoas no mercado de trabalho.

Neste sentido, realizamos entrevistas em profundidade com egressos dos cursos tecnológicos de IES privadas da região metropolitana (RMBH) e com gerentes e coordenadores de recursos humanos em empresas privadas na mesma localidade. Utilizamos também alguns dados secundários no intuito de contextualizar o problema na RMBH. Como o censo da educação superior de 2010 realizado pelo MEC/INEP e

estudos do DIEESE com base na pesquisa de emprego e desemprego (PED) para o município.

Na seção a seguir dissertamos sobre a temática da expansão do ensino e a desigualdade social no Brasil. Começamos com uma perspectiva histórica, em que apresentamos algumas observações e pesquisas sobre a relação entre expansão educacional e crescimento econômico, bem como o contexto macroeconômico da transição da escola para o trabalho ao longo do século XX no país. Em seguida nos baseamos na literatura sociológica sobre o fenômeno da diversificação institucional no ensino superior e debatemos acerca de seus efeitos na desigualdade e na estratificação social. E por fim, após um breve histórico do sistema de ensino superior brasileiro, relatamos o surgimento dos cursos de graduação tecnológica, e damos um panorama da temática no município de Belo Horizonte.

Na seção 3 dissertamos sobre a relação entre educação e mercado de trabalho na pesquisa sociológica, com destaque para as teorias que se inserem na tradição da sociologia weberiana sobre credencialismo. Discutimos teoricamente as dimensões cultural e política dos diplomas, e apresentamos algumas pesquisas empíricas sobre os efeitos das credenciais no mercado de trabalho e nas organizações burocráticas.

Na seção 4 reapresentamos de forma mais específica a definição do problema de pesquisa, e a metodologia sobre a coleta dos dados, a aplicação das entrevistas e as dimensões de análise adotada neste estudo.

Na seção 5 apresentamos a análise das entrevistas com os resultados do estudo qualitativo. E, em seguida, a conclusão e as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

2. EXPANSÃO DO ENSINO E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL

2.1 EXPANSÃO EDUCACIONAL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Ao longo do século XX, principalmente após a segunda guerra mundial, a educação de massa nos níveis primários e secundários tornou-se uma instituição global intimamente relacionada com ideologias de construção nacional (Meyer, Ramirez, e Soysal, 1992). Como demonstram os autores, as expectativas generalizadas acerca dos efeitos da expansão educacional sobre a produtividade econômica se mostraram inconsistentes, sobretudo em relação à educação terciária. Em alguns países, como no caso dos Estados Unidos, pesquisadores constataram que a expansão do ensino superior não teve praticamente nenhuma relação com o crescimento econômico (Walters e Rubinson, 1984). Rubinson e Ralph (1984) ainda propuseram que os avanços técnicos produzem algum efeito na expansão escolar somente em conjunturas históricas críticas, quando a competição por status nas escolas primárias transferem-se para as camadas superiores dos sistemas de ensino, que por sua vez se tornam estratificados.

Tais observações sobre a relação entre crescimento econômico e expansão educacional, ou melhor, sobre a relativa independência entre estes dois fenômenos, parecem ser consistentes com o caso brasileiro. Segundo Adalberto Cardoso (2008) ao longo das décadas de 1940 a 1980 enquanto o PIB do país aumentou 15 vezes a média de anos de escolaridade da PEA manteve-se relativamente estável¹. Em seu trabalho o

¹ Utilizando os dados das PNADs de 1982 e 1996 o autor demonstra ainda que apesar de ter ocorrido uma ascensão na mobilidade educacional na medida em que se aprofundou o processo de urbanização, isto se

autor procura descrever o pano de fundo macroestrutural no qual se desenvolveram as transições da escola para o trabalho ao longo da segunda metade do século XX. Baseando-se nos Censos Demográficos de 1970 a 2000 Cardoso sustenta a ideia de que, no Brasil, se configurou um padrão “desenvolvimentista” de inserção ocupacional. Isto é, o percurso social dos jovens brasileiros durante quase todo o período foi marcado por uma pequena importância da educação na configuração de suas oportunidades iniciais de vida. Esse padrão poderia ser distinguido de outro, que ele chama de padrão “fordista” de transição, típicos dos países de capitalismo avançado e caracterizado por forte controle, por parte da família e do Estado, dos processos gerais de qualificação para o trabalho, nos quais a escola teve lugar central, sendo o principal fator de mobilidade social e de geração de oportunidades. Muito diferente, portanto, da maneira como ocorreu no Brasil, conforme sintetizado nas palavras do autor.

“No Brasil, os baixíssimos níveis de escolaridade da grande maioria dos trabalhadores encontraram condições de demanda compatíveis, e a baixa escolaridade não configurou obstáculo à inserção ocupacional”
(Cardoso, 2008)

Ainda de acordo com o autor esse padrão desenvolvimentista de transição da escola para o trabalho que se configurou no Brasil foi rompido na década de 1990. Contudo, de uma forma bem peculiar, resultando na persistência das desigualdades e na frustração das expectativas daqueles jovens que passavam a despender mais tempo e mais anos na educação formal. Devido ao processo de reestruturação econômica iniciada com o programa do Plano Real em 1994 e ao processo de expansão escolar que reduziu o valor das credenciais educacionais a maioria dos jovens brasileiros teve seus

deu de forma muito lenta e acompanhada de substancial permanência entre uma geração e outra. O que contribuiu para manter sempre baixa a escolaridade global.

projetos de inserção ocupacional frustrados ou postergados. Segundo Cardoso tal rompimento foi marcado, principalmente, por três características na transição da escola para o trabalho – o adiamento da entrada dos jovens no mercado de trabalho, o desemprego no início das trajetórias de vida, e o conseqüente aumento da competição pelas posições de mercado². À medida que a escola foi ganhando um papel de destaque nas chances de inserção ocupacional dos jovens trabalhadores, as oportunidades no mercado de trabalho se tornaram mais restritas, surgiram novas barreiras ao primeiro emprego, alongando a transição que se deu de forma mais lenta em relação às gerações anteriores. De forma resumida nas palavras do autor.

“De um lado ocorre o aumento da importância da educação como mecanismo de inserção ocupacional e, de outro, a expansão do sistema educacional reduz o valor das credenciais educacionais de todos os segmentos.” (Cardoso, 2008)

Seguindo esse mesmo raciocínio o autor aponta no sentido de um fechamento gradativo das posições superiores da hierarquia social aos não portadores de diploma universitário, combinado com o aumento da proporção de indivíduos formados no ensino superior, o que parece indicar um aumento da competição por estas posições.

Estes constrangimentos macroestruturais que incidiram de forma bem enfática sobre o crescimento e agravamento do desemprego juvenil no país na década de 1990 ainda permanece. Segundo estudos do DIEESE, a proporção de desempregados entre os jovens de 16 a 24 anos chegou a 45% do total em 2005. Mesmo apesar de uma leve

² Ainda utilizando os microdados das PNADs de 1981 a 2005, o autor demonstrou que houve uma deterioração das condições de acesso às melhores posições de classe por parte dos mais escolarizados (11 anos), mas sem diploma de ensino superior. O que indica uma diminuição no efeito da escolaridade em nível secundário nos destinos de classe.

diminuição na taxa de desemprego da população adulta (6,1%, em 2005) o desemprego dos jovens aumentou (19,1%, em 2005), o que impediu uma queda da taxa geral³. Uma alternativa possível para contornar tal situação crítica de desemprego juvenil seria a priorização por parte do governo em fomentar a abertura e a expansão de novas unidades escolares de ensino vocacional. Medida que tem sido adotada amplamente pelo governo nacional⁴, assim como foi adotado historicamente ao longo do século XX no contexto internacional⁵. Contudo há muita controvérsia em relação ao impacto do ensino vocacional nos resultados educacionais e profissionais alcançados pelos jovens (Frenesda, 2009). Segundo Betina Frenesda:

“Por um lado, ele é defendido como uma alternativa eficiente para reduzir o desemprego juvenil. Por outro lado, ele é acusado de aprisionar os jovens provenientes das classes baixas em ocupações sem perspectivas de crescimento e que impedem o acesso futuro dos mesmos a níveis educacionais mais elevados, reduzindo as chances de mobilidade social.” (Frenesda, 2009)

Parte desta controvérsia deve-se ao fato de que os arranjos institucionais no que se refere ao vínculo entre os sistemas escolares e o mercado de trabalho podem variar significativamente entre os países, segundo o contexto político-econômico, e até mesmo entre regiões e setores da economia. Müller e Gangl (2003; apud Frenesda, 2009) classificam tais arranjos institucionais variando entre os tipos OLM (*Occupational*

³ Disponível em: http://portal.mte.gov.br/politicas_juventude/apresentacao.htm

⁴ Veja, por exemplo, o programa intitulado “Brasil Profissionalizado” lançado em 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

⁵ Veja por exemplo, Shavit e Müller (2003) e Frenesda (2009).

Labor Market) ou ILM (*Internal Labor Market*). O primeiro se caracteriza de forma predominante pela concomitância da educação geral com o ensino profissional de nível técnico no ensino médio, traçando o perfil dos estudantes segundo habilidades específicas para determinadas ocupações existentes no mercado de trabalho. O treinamento para o trabalho se dá institucionalmente por meio do ensino formal baseado na escola ou em programas de aprendizagem (*apprenticeship program*). Já o segundo é caracterizado pela prioridade dada ao ensino generalista no ensino médio, onde habilidades acadêmicas gerais são apreendidas e o treinamento para o trabalho ocorre “on-the-job”. De um modo geral estes dois sistemas existem na maioria dos países, mas o que muda de um para o outro é a ênfase e a prioridade, assim como a proporção de indivíduos em cada um dos ramos do sistema de ensino. O sistema alemão é o caso típico de OLM, e o francês e o americano são típicos de ILM (Gangl e Müller, 2003; apud Frenesda, 2009)⁶.

⁶ Shavit e Müller (2003) também aplicam uma tipologia de contextos institucionais que caracterizam o vínculo entre qualificações educacionais e ocupações no mercado de trabalho. Os autores se apoiam no estudo de Maurice, Sellier e Silvestre (1982; apud Shavit e Müller, 2003), que num estudo comparativo entre Alemanha e França desenvolveram um quadro teórico geral para o estudo das ligações entre as qualificações educacionais e a alocação dos indivíduos no mercado de trabalho. A partir de uma análise detalhada sobre a organização do trabalho, o recrutamento para os empregos, e os padrões de mobilidade em empresas nos dois países, estes autores sustentam que a maneira pela qual as qualificações são produzidas no sistema educacional e seus usos subsequentes pelos empregadores resultam em um sistema específico complexo nas relações entre as qualificações e os empregos. Dessa maneira o sistema alemão se caracterizaria como sendo padronizado ao longo de um “espaço qualificacional”, e o sistema francês seria padronizado em um “espaço organizacional”. Na Alemanha, as qualificações vocacionais seriam usadas pelos empregadores para organizar os empregos e o processo de alocação das pessoas, enquanto na França a educação não teria essa relação direta com o lugar de trabalho e as qualificações profissionais seriam obtidas principalmente “on-the-job”. Dessa maneira os autores concluem que, como as habilidades específicas a cada organização não são frequentemente reconhecidas por outros empregadores, a associação entre a educação e os empregos tenderia a ser mais fraca na França do que na Alemanha. Shavit e Müller (2003) aplicam esta tipologia como um insight para a construção de uma variável dicotômica em seu estudo comparativo entre trinta países, “*From School to Work*”, com o objetivo de

Desde a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, o governo brasileiro tem incentivado e anunciado investimentos estratégicos na educação técnica e profissional. Tais políticas e ações implementadas desde então foram intensificadas ao longo da primeira década do século XXI, e, posteriormente com a lei 11.892 de 2008, instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e transformando ou englobando os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Os Institutos Federais tem como carro chefe a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, sendo que pelo menos 50% das vagas deve ser obrigatoriamente destinado a esta modalidade, 20% das vagas deve ser destinado a cursos de licenciatura, e programas especiais de formação pedagógica. E os 30% restantes podendo ser distribuídos segundo o interesse e a necessidade de cada um dos IFs entre cursos de graduação tecnológica, bacharelado, pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*⁷.

Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2003, existiam 2.789 escolas que ofereciam cursos de educação profissional de nível médio, com aproximadamente 589 mil alunos. Em 2005, essa

demonstrar o enraizamento institucional do processo de estratificação social. Dessa maneira eles assumem que a hipótese segundo a qual as firmas adaptam a organização do trabalho, as políticas de recrutamento de pessoal, e seus programas de treinamento aos resultados e às características dos sistemas educacionais pode ser estendida para outros países. Onde o foco principal do sistema educacional é a educação generalista, como na Irlanda e nos EUA, e as habilidades relacionadas ao trabalho são ensinadas “on-the-job” os “skills” tendem a ser específicos a cada firma. Diferentemente, onde os sistemas educacionais produzem habilidades diretamente relacionadas aos trabalhos, as firmas tendem a adaptar o processo de produção às habilidades disponíveis ofertadas pela educação formal. Consequentemente, nestes países, a organização do trabalho é similar entre as firmas e os trabalhadores podem se mover mais facilmente entre as organizações, com uma probabilidade menor de sofrerem alguma desvalorização de seus investimentos educacionais quando se deslocam entre os empregadores (Shavit e Müller, 2003).

⁷ Informação disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm

modalidade de ensino foi oferecida em 3.294 escolas e abrangeu cerca de 750 mil alunos⁸. Conforme retratam os dados do censo escolar a educação profissional de nível técnico no ensino médio é ofertada por estabelecimentos públicos (federal, estadual e municipal) e privados (particular, confessional, comunitário e filantrópico). Sendo que em 2005 71,2% deles eram privados, 19,9% estaduais, 4,7% federais e 4,2% municipais. Em relação às matrículas conforme a dependência administrativa dos estabelecimentos, as instituições particulares apresentavam o maior número de alunos (em torno de 56,8%); seguidas pelas escolas da rede estadual, com 27,4% de alunos, da rede federal com 12,5%, e as municipais com aproximadamente 3,2% do total das matrículas. De um modo geral, percebe-se uma trajetória de expansão dessa modalidade de ensino, sendo que o número de matrículas em 2007 era cerca de 780 mil e em 2010 chegou a um total de 1.140.388 matrículas⁹.

Contudo, o país está ainda longe de configurar-se enquanto um sistema binário na educação secundária, segundo os moldes de países como a Alemanha, caracterizados por um contexto institucional OLM, conforme descrito acima. A este respeito como afirma Frenesda (2009), baseando-se nos dados da PNAD de 2007:

“O valor das credenciais educacionais estará sempre vulnerável ao funcionamento do mercado, mas o Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer para superar o seu gargalo educacional, pois a média da educação da PEA é cerca de 8 anos de estudo, sendo que 40% da PEA não concluiu o ensino fundamental.” (Frenesda, 2009)

⁸ Dados retirados do censo escolar de 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

⁹ Conforme o resumo técnico do censo da educação básica de 2010, do INEP/MEC - BRASIL

2.2 DIVERSIFICAÇÃO INSTITUCIONAL DO ENSINO SUPERIOR

Toda essa discussão sobre expansão educacional e o fenômeno da transição da escola para o trabalho relaciona-se com uma questão mais ampla sobre o impacto da expansão e da diversificação institucional dos sistemas de ensino, comumente por meio de um processo de hierarquização dos mesmos, que afeta as oportunidades dos egressos no mercado de trabalho. Assim também como em relação ao efeito da origem social na manutenção das desigualdades e do processo de estratificação social.

Diferentemente do que ocorre nos níveis primários e secundários do sistema educacional brasileiro, Prates (2007) demonstra que em relação à educação terciária o sistema privado de ensino no Brasil constitui-se como o equivalente funcional de *lower-tier* dos sistemas de ensino superior da Europa e dos EUA. Como sustenta o autor “embora a experiência da expansão do ensino superior no Brasil seja diferente, em termos do modo institucional, do padrão europeu, em termos de consequências sobre a estrutura de desigualdade, o caso brasileiro segue as mesmas linhas de desenvolvimento da experiência internacional” (Prates, 2010. P.139). Os modelos de expansão, conforme estudado por Prates (2010), denominados de modelos de “mercantilização e diferenciação” ampliaram de forma significativa em praticamente todo o mundo as chances de acesso ao ensino superior dos segmentos mais pobres das sociedades ocidentais, mas, ao mesmo tempo, preservaram o caráter elitista das universidades tradicionais de pesquisa e ensino. Tal política de expansão produziu um sistema de ensino superior com acesso estratificado por classe social. E, como demonstra o autor, no caso brasileiro, embora o padrão institucional de diferenciação tenha sido distinto do

européu ou do americano, suas consequências em termos de estratificação do acesso tem sido semelhantes ao padrão internacional.

Enquanto a educação primária e secundária tem se tornado praticamente universal na maioria das sociedades economicamente avançadas, nós estamos testemunhando uma rápida expansão e mudança no nível terciário. Na medida em que a fronteira da educação no nível secundário tem se deslocado para a educação superior alguns estudiosos têm argumentado que a expansão, especialmente quando se dá através de uma diferenciação hierárquica desvia os membros das classes mais baixas para as IES de baixo status (Brint e Karabel, 1989). Por outro lado, outros têm ressaltado que até mesmo o ensino pós-secundário de baixo status representa um aumento das oportunidades, resultando na inclusão das classes menos favorecidas (Dougherty, 1988).

Como podemos ver uma das questões mais debatidas sobre a expansão educacional é se tal fenômeno reduz a desigualdade provendo mais oportunidades para as pessoas de classes mais baixas ou aumentam a desigualdade expandindo as oportunidades desproporcionalmente para aqueles que já são privilegiados. A expansão do ensino superior e sua relação com a estratificação social merece uma investigação especial, pois a educação superior é requisito mínimo de acesso para as posições gerenciais e profissionais no mercado de trabalho.

Como mostraram empiricamente Müller, Gangl e Raffé (2003; apud Frenesda, 2009) a expansão educacional em muitos países europeus durante os anos 1990 foi acompanhada pela criação de empregos qualificados e pelo aumento da proporção de ocupações profissionais, anulando o possível efeito da inflação de credenciais no mercado de trabalho. Ao contrário do que ocorreu no Brasil, conforme demonstrado por Cardoso (2008) e considerado anteriormente.

Outra questão importante que merece ser destacada refere-se à extensão pela qual a expansão dos sistemas de ensino superior é suportada pelo financiamento privado baseado no funcionamento de mercado ou mais exclusivamente por recursos públicos. Embora sistemas baseados no mercado provavelmente resultem em maior expansão global, as mensalidades cobradas podem dificultar a participação das classes mais baixas. Segundo Walters (2000; apud Shavit et al., 2007) a literatura sobre expansão do ensino superior nos Estados Unidos tende a ignorar esta distinção, tomando a expansão completamente como uma resposta historicamente inevitável à demanda de consumidores, desconsiderando a dimensão política do processo de expansão educacional.

EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DAS IES: INCLUSÃO OU MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES

Shavit, Arum e Gamoran (2007) realizaram um estudo comparativo dos sistemas de ensino superior de quinze países de economia avançada, onde a expansão nos níveis secundário e terciário alcançou uma ampla parcela da sociedade. Os autores procuraram examinar como as desigualdades de classe no acesso à educação superior variam entre os sistemas com diferentes níveis de expansão, diversificação institucional, e nas lógicas de alocação dos alunos em instituições públicas versus privadas.

Baseando-se no estudo de Meek et al (1996) os autores classificaram os sistemas de ensino superior em três tipos, segundo o modo de diferenciação – unificado, binário e diversificado.

No primeiro tipo a educação terciária é oferecida primariamente por um único tipo de instituição, usualmente uma universidade com grande ênfase em pesquisa. Estes

sistemas tendem a ser bastante rígidos, geralmente são controlados pelas elites profissionais que não são inclinados a encorajar a expansão, seja através de suas próprias universidades ou pela criação de novas. Alguns poucos sistemas ao redor do mundo permaneceriam com este formato. No estudo comparativo dos autores somente os sistemas italiano e checo seriam estritamente unificados.

O segundo tipo é nomeado de binário porque consistem de dois tipos principais de instituições, as acadêmicas e as vocacionais. Geralmente as instituições de segundo nível da educação terciária assumem a forma de ensino semiprofissional ou vocacional, como no caso das “Fachhochschulen” na Alemanha. Já os sistemas do terceiro tipo, denominados como diversificados, consistem de uma mistura de instituições que são estratificadas de acordo com o prestígio, os recursos e o grau de seletividade de alunos e professores. O principal exemplo seria o sistema americano, que consiste em universidades com grande ênfase em pesquisa de alto prestígio, um segundo nível de faculdades públicas e privadas de quatro anos, e muitas outras faculdades de dois anos. Alguns sistemas diversificados também são classificados como binários no sentido de que as faculdades de segunda linha oferecem principalmente a formação vocacional ou profissional.

Dessa maneira Shavit, Arum e Gamoran (2007) compararam a porcentagem de indivíduos com acesso ao ensino superior (em termos de critérios de elegibilidade e de matrícula) e o nível de desigualdade no acesso (mensurado através da média de regressões logísticas com base na ocupação e na educação dos pais dos indivíduos) segundo o modo de diferenciação. Os autores ainda comparam a porcentagem e a desigualdade de acesso segundo os níveis das IES (primeiro nível e segundo nível). O primeiro nível corresponde às universidades acadêmicas e/ou às faculdades com

programas de quatro anos com critérios mais rígidos e maiores exigências de acesso. E o segundo nível corresponde a todas as faculdades com programas de dois anos, tanto vocacional quanto acadêmico, assim como as faculdades politécnicas no Reino Unido, as *Fachhochschulen* na Alemanha, os *instituts universitaires technologiques* (IUT) na França, bem como as IES similares nos demais países.

Como conclusão os autores relatam, em primeiro lugar, que seus resultados são consistentes com a hipótese conhecida como “desigualdade mantida ao máximo” (Maximally Maintained Inequality – MMI) de Raftery e Hout (1993). Esta hipótese afirma que as desigualdades entre dois ou mais estratos sociais em relação à razão de chances de atingir um determinado nível de educação persiste até que os estratos mais favorecidos tenham alcançado o ponto de saturação, que é definida como o ponto em que praticamente todos os indivíduos das classes de origem social mais vantajosa obtêm o nível educacional em consideração. Dessa maneira os autores confirmam a proposição de que o grupo social mais favorecido é tipicamente melhor equipado para tirar mais vantagens de qualquer nova oportunidade educacional, e assim as desigualdades por classes persistem ou até mesmo aumentam na medida em que as oportunidades são expandidas. E somente quando a classe mais privilegiada alcança a saturação em um determinado nível de educação é que futuras expansões desse nível podem contribuir com a redução das desigualdades.

Contudo, os autores chamam atenção no sentido de que a expansão e a diversificação do ensino superior estão intimamente correlacionadas. E apontam que a principal conclusão do trabalho deles é qualificar os sistemas de ensino superior diversificados como mais inclusivos e menos desiguais do que os sistemas binários. Os sistemas diversificados apresentam maior taxa de matrículas e menos desigualdade do

que os sistemas binários em todos os níveis da educação superior. E, embora a diferença nas razões de chance por origem de classe no acesso às instituições de ensino superior de primeiro nível seja menor nos sistemas unificados, os sistemas diversificados oferecem mais acesso à educação superior em geral.

Dessa maneira os autores decidem rejeitar a proposição de que a diversificação institucional funcionaria principalmente de maneira a desviar os indivíduos das classes mais baixas para as IES de baixo prestígio. Com isso Shavit, Arum e Gamoran (2007) concluem que as evidências são muito mais fortes em relação à inclusão e afirmam que o trabalho deles confere uma nova interpretação a uma série de achados empíricos, como o trabalho de Shavit e Blossfeld (1993) que caracterizam casos de aumento nas taxas de matrículas globais e estabilidade na razão de chances na transição educacional para os próximos níveis como uma situação de “desigualdade persistente” (persistent inequality). Pelo contrário, segundo os autores, quando a desigualdade de acesso nas transições educacionais se mantém estável ao invés de aumentar em um sistema educacional em expansão, tal sistema deve ser considerado como mais inclusivo na medida em que permite o acesso em maior proporção para os indivíduos de todos os estratos sociais.

Já com relação à privatização dos sistemas de ensino superior, os autores observaram uma associação tanto com a inclusão quanto com o desvio, que segundo eles ocorreriam em montantes iguais. Onde o ensino superior é largamente financiado por recursos privados, a taxa de matrículas excede à dos sistemas com mais recursos públicos. Pois na medida em que as universidades e faculdades de fundos privados dependem das taxas de inscrição para a receita elas se transformam em caçadores de clientes. As instituições privadas também podem engajar-se em atividades de geração de

demanda, como a publicidade e o desenvolvimento de programas especializados que atendam a grupos bem definidos de clientes potenciais. No entanto, algumas IES procuram aumentar o seu status, ou seja, se engajam em várias atividades com a intenção de aumentar seu prestígio em termos de atratividade como uma faculdade de boa qualidade tanto no que se refere aos seus professores quanto em relação aos estudantes, o que geralmente se dá por meio da exclusão social no processo de seleção dos alunos através da elevação dos critérios de admissão e do aumento das mensalidades.

Realmente, como afirmam Shavit, Arum e Gamoran (2007), embora a diferenciação seja comumente considerada como uma consequência da expansão, ela também pode contribuir para a expansão, na medida em que novas vagas ficam disponíveis em novos segmentos dos sistemas educacionais. Considerando a diferenciação desta perspectiva poderíamos concluir que a diferenciação permite uma maior inclusão e conseqüentemente reduz as desigualdades sociais.

Contudo, questionamos aqui se os resultados citados acima são suficientes para rejeitar o trabalho daqueles autores ligados à tradição da sociologia do conflito (Trow, 1970; Brint e Karabel, 1989) que há muito tempo já vem apontando que um sistema de ensino superior diferenciado preserva o status de elite daqueles indivíduos nascidos nas classes privilegiadas.

Já em relação ao caso brasileiro, conforme demonstrado por Prates (2007), a expansão do ensino superior tem seguido até então uma “lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade”. O autor relatou que, em nível global, a expansão do acesso ao ensino superior não foi suficiente para eliminar o grande impacto da herança familiar no alcance educacional e ocupacional como um todo. E que, no caso específico

do Brasil, o título de ensino superior, distintamente do que acontece no contexto mundial¹⁰, parece ser acompanhado pelo aumento do efeito da origem de classe no alcance ocupacional dos indivíduos. Este achado empírico é de certo modo reforçado pelo estudo mais recente de Torche e Ribeiro (2010) sobre o papel da educação nas tendências da mobilidade social ao longo do último quarto de século no país. Segundo os autores, na última década do século XX, apesar da permanência no ritmo de fluidez da mobilidade social, há uma tendência de declínio dos retornos financeiros da escolaridade, e em consonância o efeito da origem e do background social de classe nos destinos ocupacionais não somente para de diminuir (como ocorreu na década de 1970), mas volta a aumentar, inclusive para os trabalhadores com escolaridade de nível superior, indicando que o mercado de trabalho no Brasil não funciona de forma mais meritocrática para aqueles trabalhadores com qualificações mais altas em relação aos trabalhadores desqualificados.

De fato, como demonstrou Prates (2010), a estrutura do ensino superior tem sido transformada na medida em que se expande, tanto internacionalmente quanto no Brasil. Sistemas que eram quase exclusivamente constituídos por universidades com grande ênfase em pesquisa tem se expandido por meio de IES de baixo status menos seletivas, e grande parte do aumento nas matrículas se deve aos indivíduos provenientes das classes mais baixas que tem encontrado novas oportunidades de acesso ao ensino superior (Prates, 2010). Tais sistemas tem se tornado hierarquicamente diferenciados de tal maneira que estas novas oportunidades podem acabar por oferecer diplomas menos valorizados em relação às demais.

Conforme propõe o autor a estratificação do ensino superior distribui o status das IES em forma de uma pirâmide. De cima para baixo, no topo da hierarquia teríamos

¹⁰ A esse respeito ver o trabalho de Michael Hout (1988).

as tradicionais instituições universitárias de ensino, extensão e pesquisa; em seguida, instituições universitárias com ênfase em ensino; e na base, instituições não universitárias de perfil vocacional. De modo que as universidades tradicionais proporcionam muito mais vantagens para seus alunos, quando comparados aos alunos da IES não universitárias.

Recentemente Faleiros (2011), baseando-se nos dados da PNAD de 2007, também sugeriu que no Brasil as hierarquias do sistema de ensino superior (principalmente em relação às diferenças institucionais no eixo público-privada) tendem a influenciar o destino ocupacional de seus egressos, especificamente no que se refere ao prestígio das ocupações. Faleiros (2011) apontou na direção de que a maior diferença estaria entre as IES federais tradicionais de ensino e pesquisa na modalidade bacharelado e as demais IES na modalidade tecnológica. Mas também chamou atenção no sentido de que há uma diferença significativa quando comparado o grau acadêmico no nível tecnológico em relação ao nível bacharelado até mesmo entre as IES privadas.

2.3 OS CURSOS TECNOLÓGICOS NO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Historicamente o ensino superior no Brasil nasce com o intuito de suprir as necessidades do Estado, formando profissionais para a burocracia e também profissionais liberais (Cunha, 1980). Edmundo Campos Coelho (1999), em seu ensaio sobre a constituição das profissões tradicionais (medicina, advocacia e engenharia) ao longo do século XIX e das primeiras décadas do século XX, explorou de forma brilhante as relações sociais que lançaram as bases institucionais para a definição da posição dos grupos profissionais na sociedade brasileira. Edmundo Coelho (1999)

rejeita a antinomia entre autonomia profissional, relativa ao mercado, e regulação estatal, demonstrando como as profissões tradicionais foram elementos importantes na própria formação do Estado brasileiro. Conforme resumido nas palavras do autor:

“A forma adequada de entender a relação entre Estado e profissões seria em termos de um processo histórico no qual as profissões emergem como uma condição de formação do Estado e a formação do Estado como uma condição maior de autonomia profissional”.
(Coelho, 1999. P. 54)

O autor enfatiza a dimensão institucional deste processo em sentido amplo, apontando historicamente como isto se refletiu na regulação e estratificação ocupacional posterior. Resumindo o argumento de Wanderley Guilherme dos Santos (1979), Edmundo Coelho (1999) argumenta como “a regulação ocupacional foi a estratégia selecionada pela elite dirigente no pós-1930 para reorganizar a esfera da acumulação como prévia condição para implementar políticas sociais de natureza preventiva, compensatória ou social *strictu sensu*. A extensão da cidadania ocorreu, pois, associada a um sistema de estratificação ocupacional definido por norma legal. Os direitos de cidadão circunscreveram-se ao âmbito daqueles que a lei vinculava a ocupações por ela reconhecidas e definidas, e o conceito de “cidadania regulada” precisamente descreve este tipo de cidadania dependente de regulação ocupacional”.

Dessa maneira podemos perceber que no início do século XIX tanto a formação do Estado brasileiro quanto o desenvolvimento do ensino superior esteve ligado à formação profissional, e que esse processo fundou historicamente as bases institucionais da distinção por credenciamento e consequente estratificação ocupacional no Brasil. Neste

período o ensino superior era ministrado por escolas isoladas, e não por universidades, característica que se configuraria como uma tendência do sistema (Cunha, 1980).

O ensino superior privado especificamente, como demonstrou Barreyros (2008), emerge no Brasil a partir da República, na medida em que a Constituição de 1891 “descentralizou o ensino superior, que era exclusivo do poder central, delegando-o também para os governos estaduais e permitiu a criação de instituições privadas” (Sampaio, 2000, p. 37; apud Barreyros, 2008). Como mostra a autora essas instituições ainda eram criadas pelas elites locais, às vezes com o apoio de governos estaduais.

Já o modelo “universidade” surgiu no país somente no início do século XX e respondia às iniciativas de uma elite intelectual laica que defendia a ideia da instituição como “pluralidade de organização universitária; a autonomia administrativa, pedagógica e financeira diante do Estado; a inclusão de museus e institutos de pesquisa ao lado das faculdades; a criação da escola normal superior e de faculdades de Ciências e/ ou Letras; a criação do “espírito universitário” pela contiguidade geográfica dos edifícios, integração dos cursos entre si e dos alunos com os professores; a atuação no sentido da renovação da cultura brasileira pela pesquisa científica, o incentivo às obras de cultura e à extensão, divulgando conhecimentos técnicos, científicos e artísticos” (Cunha, 1980, p. 203. Apud Barreyros, 2008). Essa visão diferenciava-se, portanto, do modelo de formação profissional que tinha se desenvolvido até então.

Contudo, foi somente no período após o primeiro Governo Vargas, caracterizado como desenvolvimentismo (industrialização, urbanização crescente, ingresso de capitais e empresas estrangeiras, migração, ascensão social das classes médias), que resultou na geração de uma demanda maior de escolarização em todos os graus, que se deu o primeiro rompante de crescimento do ensino superior, sobretudo depois de 1945. Até a

década de 1960 o crescimento do ensino superior ocorreu de modo desordenado e fora do controle governamental, consistindo principalmente na criação de institutos isolados. (Cunha, 1983; apud Barreyros, 2008). Também aconteceu nesta época a criação de universidades estaduais, surgidas de anexação de instituições privadas e da federalização dessas mesmas universidades, assim como a incorporação de instituições privadas na rede federal (Sampaio, 2000). Foi também nestes anos que aconteceu o surgimento das instituições católicas, com a criação da primeira delas no Rio de Janeiro em 1944, dando início ao surgimento das futuras PUCs. Segundo Sampaio (2000) essas instituições se conformavam “antes como um setor semigovernamental do que estritamente privado, tendo dependido, em maior ou menor grau de financiamento estatal”.

Após a implantação do regime militar em 1964, durante a década de 1970 o governo também promoveu uma forte expansão do ensino superior, mesmo apesar dos ensinos primários e secundários estarem longe de apresentarem acesso universalizado. A matrícula no ensino terciário cresceu a uma taxa impressionante de 12% por ano durante a década enquanto a educação primária cresceu somente 3,6% (Castro, 1989; apud Torche e Ribeiro, 2010). Enquanto no mundo industrializado a educação superior se expandiu somente após os níveis básicos de ensino ter atingido uma ampla cobertura, o padrão foi diferente no Brasil (Castro, 1989; apud Torche e Ribeiro, 2010). Segundo o autor, este padrão “invertido” de crescimento foi uma resposta por parte do regime autoritário às pressões de uma elite brasileira, que exigia mais oportunidades de escolarização para seus filhos.

Esse crescimento foi realizado predominantemente pela iniciativa privada, não confessional, com o apoio do Estado e fora dos grandes centros urbanos, produzindo-se

um “sistema dual” no país, as grandes universidades e as faculdades isoladas, sendo nestas últimas onde as classes médias conseguiam o diploma que lhes permitiria sua ascensão social (Barreyros, 2008). Mas, como demonstra a autora, o processo de expansão e privatização da educação superior brasileira ocorreu de forma mais enfática somente na década de 1990. Sobretudo durante o governo FHC quando “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que regulamentou a Constituição, permite a criação de instituições privadas *stricto sensu*”.

Dessa maneira o sistema federal de ensino superior no Brasil passa a ser integrado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) mantidas pela União e as criadas e mantidas pela iniciativa privada. São públicas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público, e privadas, as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. As privadas distinguem-se em com ou sem finalidade de lucro. As primeiras são as particulares em sentido estrito e as privadas sem fins lucrativos são as comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Ainda segundo Barreyros (2008) o artigo 45 da LDB permitiu a diversificação das IES, na medida em que “sua regulamentação pelo Decreto nº 2.306/97 do Presidente da República tornou possível a criação de diferentes organizações acadêmicas autorizadas a ministrar educação superior”. As novas formas – centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores – “podem educar sem precisar desenvolver as funções indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão que as universidades devem cumprir, como postula a Constituição (art. 207)”.

Como afirma a autora, dessa forma “o Centro Universitário gozava de autonomia para criar novos cursos sem o ônus da indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão que é mais cara”. Barreyros (2008) ainda chama atenção para a flexibilização

dos requisitos de ingresso, sendo que “já não são apenas os vestibulares senão “processos seletivos” que permitem a admissão (art. 44, inc. II)”.

Este breve histórico da educação superior contextualiza a especificidade do processo de diferenciação institucional ocorrido no país. Como resume Castro (2000, apud Prates, 2010), “ao contrário de outros sistemas em que a diferenciação se dá por tipo de instituição – *universities, colleges e community colleges*, como no caso americano ou *universités, grande écoles e instituts*, como no caso francês, no caso brasileiro, a diferenciação dá-se mais por dependência administrativa”.

Enquanto o sistema de ensino superior brasileiro continua se expandindo atualmente, podemos constatar a predominância das instituições privadas, correspondendo à 89,4% do número total de IES (Tabela 1). E da organização acadêmica Faculdades, com participação percentual de 85% do total de IES no ano de 2009 (Tabela 2).

TABELA 1 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2004-2009.

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4

Fonte: Censo da Educação Superior: MEC/Inep/Deed.

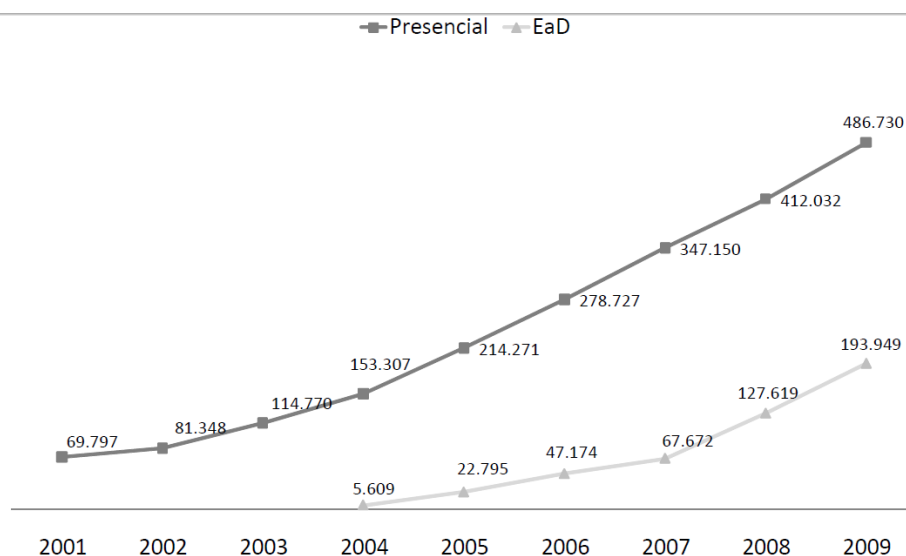
TABELA 2 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA – BRASIL – 2004-2009

Ano	Total	Universidades	%	Centros Universitários	%	Faculdades	%	Institutos Federais e CEFETs	%
2004	2.013	169	8,4	107	5,3	1.703	84,6	34	1,7
2005	2.165	176	8,1	114	5,3	1.842	85,1	33	1,5
2006	2.270	178	7,8	119	5,2	1.940	85,5	33	1,5
2007	2.281	183	8,0	120	5,3	1.945	85,3	33	1,4
2008	2.252	183	8,1	124	5,5	1.911	84,9	34	1,5
2009	2.314	186	8,0	127	5,5	1.966	85,0	35	1,5

Fonte: Censo da Educação Superior: MEC/Inep/Deed.

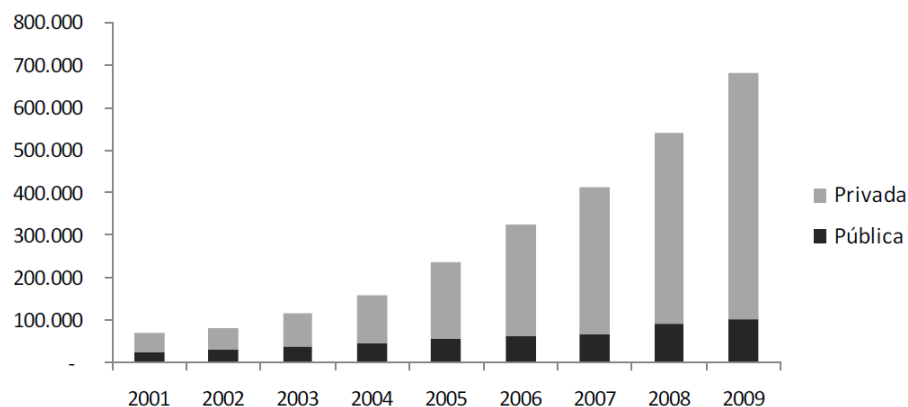
Recentemente a diversificação institucional tem ocorrido principalmente através da criação dos cursos de graduação tecnológica. Estes cursos tem sido responsáveis pela maior parte da expansão do sistema de ensino superior brasileiro, pelo menos desde 2005 (Gráfico 1). Sendo que o crescimento no número de matrículas nos cursos tecnológicos é mais acentuado nas IES privadas do que nas públicas (Gráfico 2).

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS TECNOLÓGICOS POR MODALIDADE DE ENSINO - BRASIL - 2001-2009.



Fonte: Censo da Educação Superior: MEC/Inep/Deed.

GRÁFICO 2 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS TECNOLÓGICOS POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2001-2009



Fonte: Censo da Educação Superior: MEC/Inep/Deed.

As políticas educacionais voltadas para as instituições de ensino superior (IES) no Brasil na atualidade tem dado grande ênfase à criação dos cursos de graduação tecnológica. Regulamentados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1999, esses cursos representam mais uma alternativa de ensino superior no país. A publicação do MEC do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia no ano de 2006, reeditado em 2009, surge como mais uma medida para fomentar a criação desses novos cursos superiores. O Catálogo elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) atualmente apresenta denominações, sumário de perfil do egresso, carga horária mínima e infra-estrutura recomendada de 98 graduações tecnológicas organizadas em 10 eixos. De acordo com o MEC, conforme exposto no próprio catálogo:

“Com esta iniciativa ganham os estudantes, os pais, os professores, as instituições de ensino, as empresas, enfim, a sociedade por ter à disposição permanente um instrumento que relaciona os cursos superiores de tecnologia, trazendo informações essenciais sobre o perfil profissional do tecnólogo - o qual irá inspirar a trajetória formativa. Com isto fornece subsídios importantes para decisões vocacionais, matrizes curriculares e estratégias de formação (...) **este catálogo induz o desenvolvimento de perfis profissionais amplos, com capacidade de pensar de forma reflexiva, com autonomia intelectual** e sensibilidade ao relacionamento interdisciplinar.”
(Brasil, 2009; grifo meu.)

Como está implícita a expectativa do governo brasileiro é que a expansão do ensino superior no país funcione como um mecanismo de redução das desigualdades educacionais, provendo aos indivíduos que se matriculam nesses cursos o “desenvolvimento de perfis profissionais amplos, com capacidade de pensar de forma reflexiva, com autonomia intelectual”, reduzindo as desigualdades no mercado de trabalho. Contudo como vimos na literatura acima a expansão do ensino superior no país tem sido acompanhada por uma diversificação institucional, que se hierarquiza e potencialmente pode afetar de forma diferencial os destinos ocupacionais dos indivíduos. Tal questão se coloca de forma ainda mais enfática ao levarmos em consideração que nos últimos anos a expansão no nível terciário tem ocorrido principalmente através da criação de novos cursos de graduação tecnológica no setor privado. Conforme colocado por Prates (2010):

“A questão que permanece é, será que este treinamento vocacional ao mesmo tempo em que viabiliza o acesso das camadas mais pobres da população ao ensino terciário, não constitui, também, um obstáculo, pelo tipo de formação exclusivamente centrada na especialização técnica, ao

acesso aos postos de trabalho com mais autonomia profissional e com mais prestígio?” (Prates, 2010. P. 143)

Como destacou Adalberto Cardoso (2008) o aumento global da escolaridade no Brasil teve um efeito paradoxal, pois piorou as condições de inserção no mercado de trabalho para os jovens de todos os perfis educacionais. Esta situação, segundo o autor, poderia ser explicada pelo ritmo mais lento de crescimento dos postos de trabalho em comparação com o crescimento da PEA, aumentando a competição pelas posições existentes, principalmente para as coortes mais jovens¹¹. Conforme o diagnóstico do autor, portanto, parece ter ocorrido um aumento dos requisitos educacionais para o acesso aos empregos em geral no país ao longo das duas últimas décadas, em sintonia com os avanços no alcance educacional da população.

Como ressaltaram Torche e Ribeiro (2010) a crescente competição por posições escassas provocadas pela crise econômica nas décadas de 1980/90 parece ter levado a um ressurgimento da influência direta do background de classe no sucesso econômico e ocupacional dos indivíduos, inclusive daqueles com nível superior. Como ressaltam os autores:

“Também não há indicação de que o mercado de trabalho para os trabalhadores altamente qualificados seja mais meritocrático e deixe menos espaço para o uso de redes sociais, capital cultural, ou outros fatores relacionados à origem de classe.” (Torche e Ribeiro, 2010. Trad. Minha)

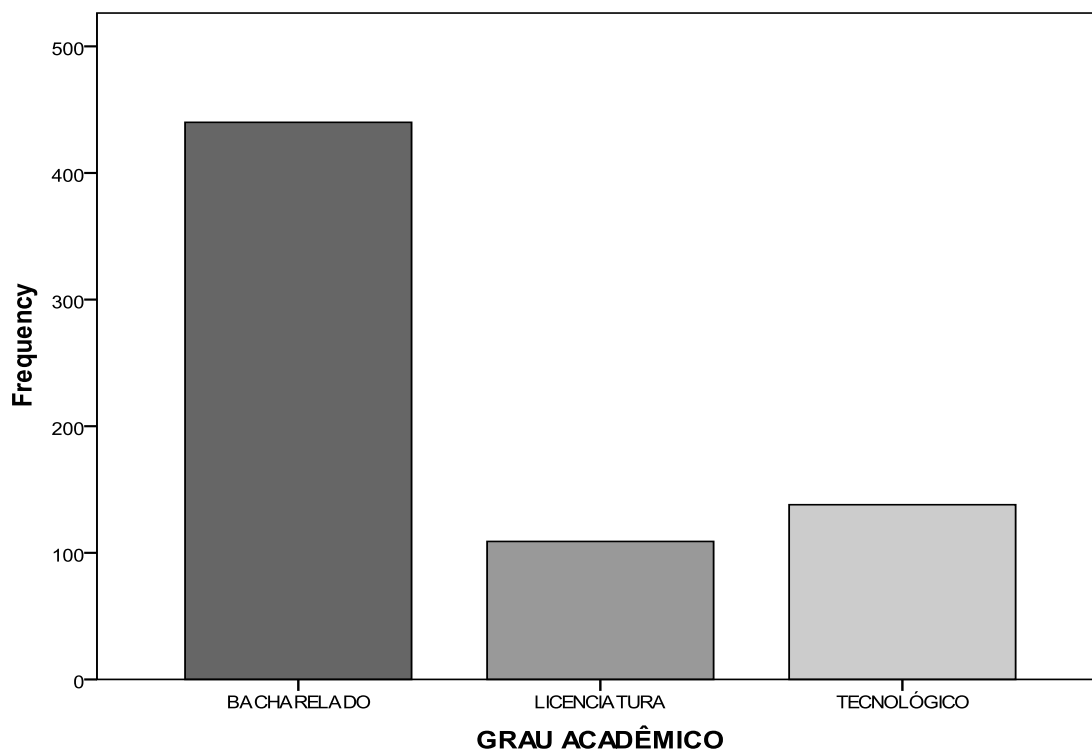
¹¹ Cardoso (2008) baseando-se nas PNADs de 1981 e 2005 demonstrou que a média de anos de estudo dos jovens de 25 anos nascidos em 1956 e que estavam nas classes superiores era de 11,3. Nas classes médias urbanas, era de 9,7 anos. Para os jovens na mesma idade nascidos em 1980, os valores tinham saltado para 13,2 e 11,5, respectivamente. E também nas classes baixas urbanas o aumento na média de anos de estudo foi expressivo, de 5,4 anos para a coorte de 1956 para 9,2 anos no caso da coorte de 1980.

Neste sentido, como também sugerem os autores, é preciso desenvolver análises que examinem de forma focalizada os processos específicos através dos quais a discriminação por origem social ocorre no Brasil, tais como o uso de redes sociais no processo de contratação e/ou a existência de “*gatekeepers*” nas instituições burocráticas. É neste sentido que pretendemos contribuir neste estudo com uma maior compreensão destes processos discriminatórios no mercado de trabalho, bem como explorarmos os possíveis efeitos não antecipados da expansão e diversificação do ensino superior na inserção profissional e na valorização das credenciais.

2.4 PANORAMA E CONTEXTUALIZAÇÃO DE BELO HORIZONTE

Também ocorreu nos últimos anos uma proliferação da oferta de cursos de graduação tecnológica na região metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Embora os cursos superiores no grau de bacharelado ainda sejam predominantes no município, os cursos tecnológicos em 2010 já haviam superado os cursos no grau de licenciatura, conforme podemos ver no gráfico abaixo.

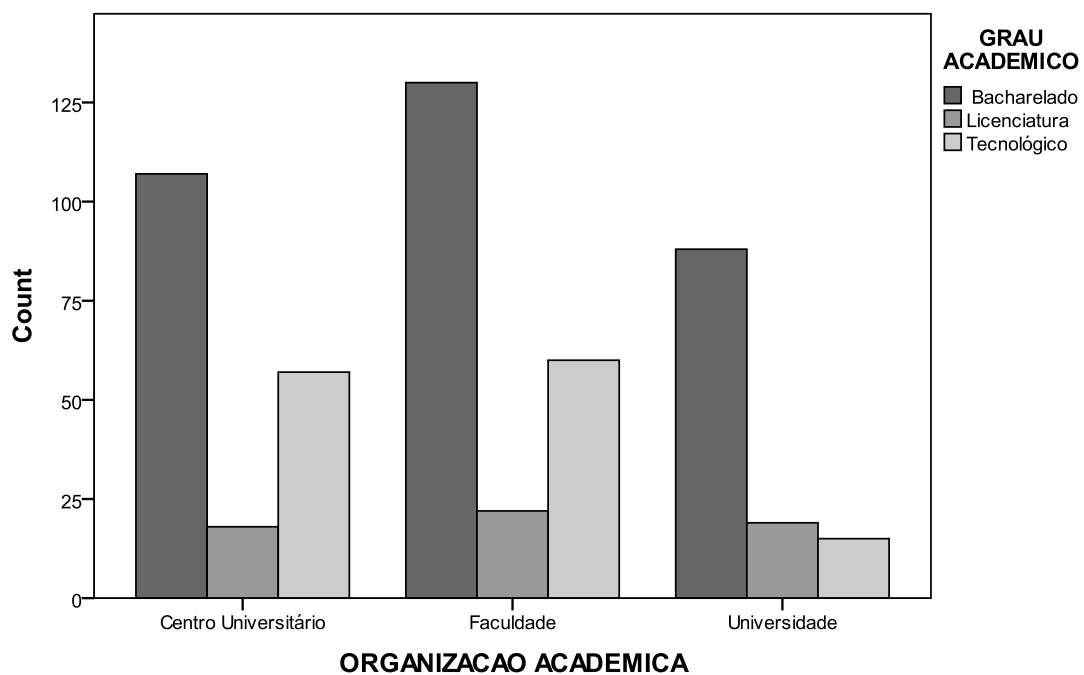
GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DE CURSOS SUPERIORES POR GRAU ACADÊMICO EM BELO HORIZONTE – 2010



Fonte: Censo da Educação Superior 2010 – MEC/INEP

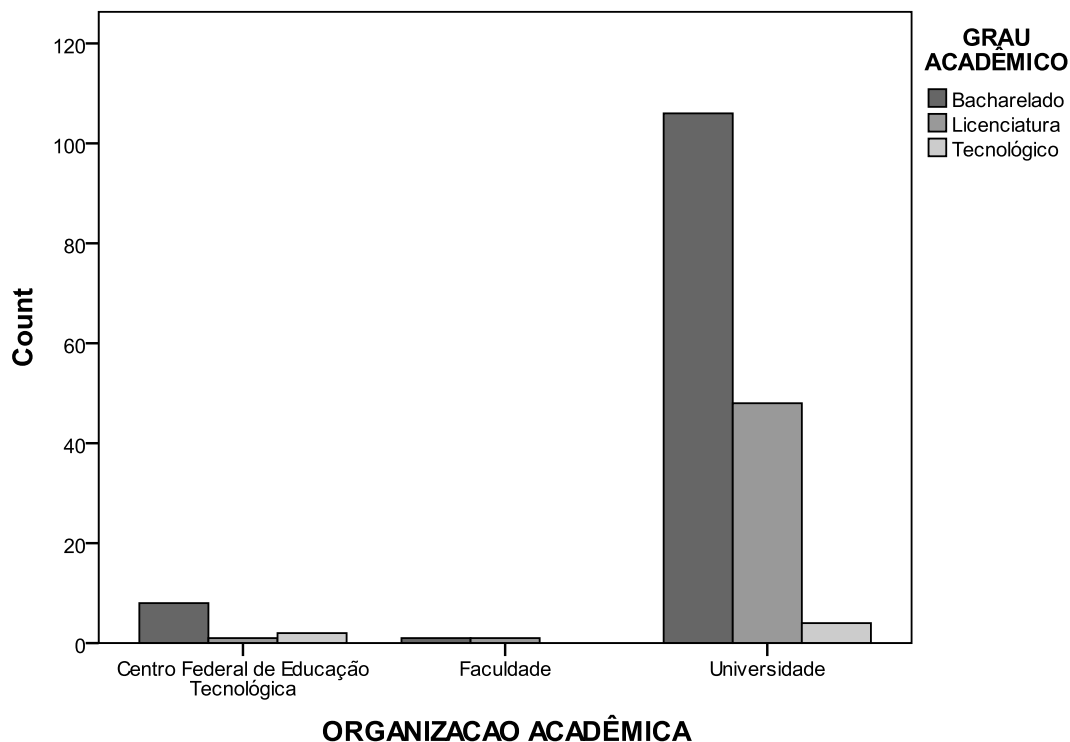
Segundo os dados do censo da educação superior de 2010 realizado pelo INEP-MEC, a maioria dos cursos de graduação tecnológica em Belo Horizonte é ofertada por IES privadas, sobretudo por aquelas constituídas como organizações acadêmicas no formato de faculdade ou de centros universitários (Gráfico 4), caracterizadas pela literatura como IES de menor prestígio. Sendo que os cursos tecnológicos são praticamente inexistentes nas IES públicas (Gráfico 5), sobretudo nas universidades, caracterizadas como IES de maior prestígio. Os gráficos abaixo mostram isso.

GRÁFICO 4 - CURSOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS EM BELO HORIZONTE - 2010



Fonte: Censo da Educação Superior 2010 – MEC/INEP

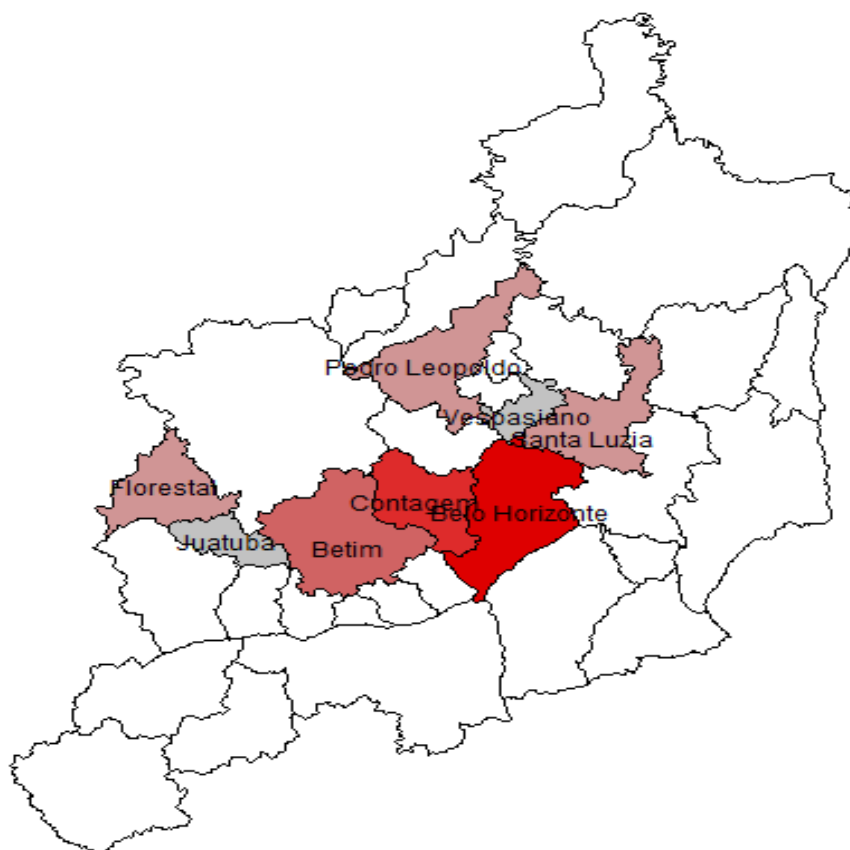
GRÁFICO 5 - CURSOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS EM BELO HORIZONTE - 2010



Fonte: Censo da Educação Superior 2010 – MEC/INEP

Por exemplo, durante o período em que foram realizadas as entrevistas do presente estudo, outubro a dezembro de 2011, existiam 210 cursos de graduação tecnológica, presenciais, em atividade, reconhecidos pelo MEC na RMBH. A maioria deles (174) localizados em Belo Horizonte, 19 em Contagem, 9 em Betim, e o restante em cidades circunvizinhas à capital. Dentre eles somente 6 cursos eram ofertados por instituições de ensino superior públicas (1 na UFMG; 3 na UEMG e 2 no IF de Florestal). Estes dados estão representados no mapa abaixo, que destaca a concentração dos cursos tecnológicos em Belo Horizonte.

Mapa 1 - Dispersão geográfica dos cursos de graduação tecnológica na RMBH



Fonte: e-MEC – 2011.

MERCADO DE TRABALHO NA RMBH

Um estudo do DIEESE (2011), a partir dos dados da Pesquisa de emprego e desemprego (PED), chama atenção para o contexto de interação entre trabalho e educação na RMBH na última década. Comparando os biênios 2001-2002 e 2009-2010 constata-se um aumento no engajamento da população em idade ativa (PIA) no mercado de trabalho. No mesmo período há um sensível declínio da taxa de desemprego na região, passando de 18% da população economicamente ativa (PEA) para 9,3%.

Ainda destaca-se um aumento na escolaridade da PIA, passando de uma média de 8,2 para 9,5 anos, refletindo-se na PEA e consequentemente em uma oferta de trabalho mais “qualificada” na região, que atingiu 9,9 anos no final da década.

Esta conjuntura poderia estar indicando um contexto crescentemente favorável do mercado de trabalho em Belo Horizonte. Contudo, como é ressaltado no estudo, observam-se ritmos diferenciados de crescimento da escolaridade da PEA e dos trabalhadores ocupados, de modo que o nível de instrução avança mais fortemente na oferta do que na demanda de trabalho. Como colocado no estudo, tal descompasso “pode gerar maiores dificuldades de inserção ocupacional para os mais escolarizados e desvio de função, nos casos em que o trabalhador exerce uma função aquém do seu nível de instrução”.

Assim, mesmo apesar das estatísticas de rendimento demonstrar que há uma maior valorização do profissional com maior grau de instrução na RMBH, “pode estar ocorrendo uma ineficiência econômica e social, na medida em que haveria uma subutilização da força de trabalho mais escolarizada e a exclusão daqueles com menos estudos” (DIEESE, 2011).

Dessa maneira parece configurar-se um cenário de crescente competição por postos no mercado de trabalho entre os trabalhadores mais escolarizados, concomitante à expansão dos cursos de graduação tecnológica na RMBH. Tais observações colocam em questão quais serão os resultados da expansão do ensino superior na região, bem como as consequências não antecipadas dessa expansão nos destinos ocupacionais de seus egressos.

3. EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO

3.1 EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO NA PESQUISA SOCIOLÓGICA

Segundo Meyer (2001) há um compromisso difundido a nível global pela promoção da igualdade educacional, que defende e justifica a expansão da escolaridade e a elevação nos requisitos de acesso aos empregos como uma necessidade devido à demanda cada vez mais complexa nos locais de trabalho, ou seja, uma demanda crescente por mão de obra qualificada. A partir deste diagnóstico a igualdade educacional como atributo individual tem sido cada vez mais consolidada como um valor universal. Segundo o autor este pressuposto de cunho liberal e individualista está amplamente difundido não somente nas políticas educacionais do mundo contemporâneo, mas também nas próprias pesquisas sociológicas, que por sua vez, tem contribuindo para a “naturalização” desta ideologia. Segundo o autor isso parece refletir a extraordinária institucionalização dos sistemas de ensino ao redor do mundo. Como ele aponta é necessário estudos que possam compreender os mecanismos sociais que estão produzindo e modificando os sistemas educacionais e suas relações com as instituições envolvidas.

Neste sentido, a teoria sociológica dentro da tradição credencialista apresenta-se enquanto uma alternativa viável, na medida em que vê a expansão dos diplomas educacionais como um fenômeno fundamentalmente cultural, produzindo um processo de estratificação por meio de barreiras no acesso às ocupações e às organizações.

David Brown (2001) fez uma ressalva no sentido de que o argumento credencialista, que se originou na sociologia de Max Weber, tem sido amplamente mal compreendido e confundido com outras perspectivas que estudam a relação entre educação e mercado de trabalho. Segundo o autor, os primeiros escritos de Weber sobre

a estratificação credencial parecem ter passado largamente despercebidos pelos sociólogos da primeira metade do século XX. As teorias estrutural-funcionalistas do meio do século assumiam uma interdependência benigna, harmoniosa e cada vez mais complexa entre educação e economia, na qual a expansão educacional provia habilidades para a crescente demanda de sofisticação técnica no trabalho. Um exemplo seria a incorporação de boa parte da teoria microeconômica, que se desenvolveu como um modelo de tomada de decisão individual, no qual é pressuposto que as pessoas optam por aumentar seus investimentos em “capital humano” no sistema de ensino formal para maximizar suas oportunidades de seleção por empregadores que valorizam tais capacidades produtivas (Becker, 1964; Schultz, 1961). Posteriormente esta proposição da teoria do capital humano tornou-se alvo das principais críticas credencialistas, mas inicialmente poucos sociólogos questionaram onde, neste labirinto de racionalidade econômica, o poder social poderia ser encontrado.

Como podemos mesmo constatar o impulso dominante da análise sociológica nesta temática foi a pesquisa sobre a realização de status socioeconômico e ocupacional, que procurou explicar em larga escala o processo de estratificação social dentro do paradigma individualista da teoria da escolha racional (o estudo clássico e que deu origem a todo um programa de pesquisa nesta linha foi o de Blau e Duncan, 1967). O status ocupacional e educacional é tratado nestes estudos muito mais como variáveis de nível individual do que como relações sociais concretas enraizadas na história e nas lutas políticas.

Na teoria de Max Weber (1981) as credenciais educacionais são vistas essencialmente como construções políticas e culturais de competência e lealdade organizacional que possui pouca relação com demandas técnicas relacionadas à natureza

do trabalho moderno. As “patentes educacionais” institucionalizaram o status honorífico algumas vezes de forma intencional, outras vezes de forma indireta e acidental, como o resultado de várias ações autointeressadas de grupos ocupacionais (como os médicos, os advogados, os engenheiros ou os jornalistas), de organizações públicas civis e militares, das autoridades escolares e de dirigentes governamentais. A relativa independência desses grupos na formulação do conteúdo e das consequências da educação contrasta também de forma acentuada com as teorias marxistas que atribuem um papel preponderante aos capitalistas na manipulação dos sistemas educacionais a favor de seus interesses econômicos e ideológicos.

Podemos dizer que a teoria credencialista e as pesquisas empíricas conduzidas nesta perspectiva lançaram sérias dúvidas tanto sobre as suposições centrais da teoria individualista do capital humano quanto das teorias marxistas estruturalistas da educação. Evitando as noções de que as escolas são apenas instituições meritocráticas que ordenam os indivíduos e os certificam de acordo com suas habilidades técnicas e capacidades produtivas ou de que os sistemas de ensino são uma ferramenta de uma elite capitalista, os teóricos do credencialismo argumentam que a certificação educacional é uma legitimação histórica de vantagens que garantem aos portadores de diplomas o recrutamento em ocupações e organizações. A exigência de credenciais para determinados empregos, portanto, teria mais a ver com a padronização e a garantia de acesso aos indivíduos que passaram por uma mesma educação formal do que com habilidades concretas de trabalho. Neste sentido, a padronização dos processos formais de qualificação, ao reduzir uma variedade de incertezas no recrutamento para os empregos, produz um monopólio ocupacional que é defendido por crenças populares que mascaram a dominação cultural através de ideologias de mérito individual e de competência técnica.

De acordo com David Brown (2001), tem ocorrido uma grande tensão entre as perspectivas marxistas e weberianas no que se refere às relações entre educação e trabalho. As evidências para a hipótese marxista parecem ser mais robustas nos níveis de ensino mais baixo, primário e secundário, onde a necessidade de diplomas para a alocação ocupacional de fato parece ser bem fraca ou inexistente. Já as perspectivas weberianas oferecem explicações mais plausíveis em relação aos diplomas de ensino superior e sobre a inflação de credenciais como um todo.

As perspectivas marxistas ao menos admoestam, em proximidade com as interpretações weberianas, que as instituições educacionais são objetos de conflitos que estão implicados na manutenção das desigualdades sociais¹². Completamente diferente das teorias econômicas mais conservadoras que não conseguem enxergar e não abordam as dimensões de poder no fenômeno da expansão educacional.

A teoria credencialista propriamente weberiana ressurgiu através do trabalho de Randall Collins (1971, 1979). A abordagem de Collins transportou a pesquisa sobre o

¹² Por exemplo, Bowles e Gintis (1998) realizaram uma pesquisa empírica para responder à suposição meritocrática de que a educação formal aumenta o rendimento dos trabalhadores ao transformá-los em pessoas mais espertas, habilidosas e produtivas, conforme defendido amplamente pelas perspectivas do funcionalismo e da economia neoclássica sobre o processo de estratificação social e o funcionamento dos mercados de trabalho nas sociedades modernas industrializadas. Como resposta Bowles e Gintis (1998) apontam no sentido de que a expansão escolar não está diretamente relacionada à urbanização ou ao crescimento econômico, mas à forma da produção industrial. Eles argumentam que os proprietários industriais estão particularmente preocupados com a escolarização compulsória porque acreditam que somente as escolas poderiam garantir um tipo de força de trabalho obediente e estável, da qual depende a prosperidade de seus empreendimentos. Nesse sentido, a escolarização serve para reproduzir o sistema capitalista, na medida em que a escola atua em consonância com as relações de produção. Os estudantes exercem pouco controle sobre o currículo, assim como os trabalhadores sobre seu trabalho, e a divisão do trabalho repete-se na especialização e compartimentação do conhecimento nas escolas.

tema credencialista da simples crítica dos efeitos perniciosos da expansão educacional sobre a mentalidade dos estudantes para a questão central da teoria da estratificação credencialista. A análise institucional das organizações havia rompido com a teoria do capital humano e com modelos estruturalistas para oferecer novos insights sobre os contextos internos e externos das firmas e sobre o enraizamento social dos mercados de trabalho (Baron e Bielby, 1980; Granovetter, 1973; 1995; Meyer e Rowan 1977; Pfeffer e Salancik 1978). Análises históricas e teóricas da produção de conhecimento e de sua monopolização em mercados de trabalho profissionais haviam também desnudado as dimensões políticas da crença na legitimidade educacional do poder profissional (Larson, 1977).

Os primeiros trabalhos de Collins sobre os mercados intelectuais (Ben-David e Collins 1966) e sua crítica dos modelos estrutural-funcionalistas de educação (1971) lançaram as bases para sua obra principal, *the Credential Society* (1979), que se tornou o trabalho seminal desta perspectiva. Combinando análise histórica e sofisticação teórica em demonstrar a competição entre grupos de status (não indivíduos, como na perspectiva do capital humano, da realização de status, e nos modelos de triagem e sinalização¹³) como a causa primária da estratificação credencial em mercados de

¹³ Refiro-me aqui ao trabalho de Lester Thurow (1976). O autor argumenta que o mercado de trabalho caracteriza-se como um mercado de competição por emprego, sendo a educação uma medida indireta da capacidade do treinamento do trabalhador. O salário do indivíduo está baseado na sua posição na “fila” do trabalho e pela distribuição de oportunidades de trabalho na economia. Em outras palavras, o salário é determinado pelas características do trabalho (emprego) e não pela das pessoas, sendo que estas são distribuídas segundo as oportunidades de trabalho e a sua posição relativa na “fila” do trabalho. De acordo com Thurow, a teoria da competição de salário apresenta discrepâncias, porque a renda é desproporcionalmente afetada pela combinação de educação e inteligência e, portanto, mais dispersa. Nos Estados Unidos, no pós-guerra, enquanto a distribuição da educação mudou em direção à igualdade, a distribuição da renda tornou-se mais desigual. Existem salários discrepantes para indivíduos com diferenças atribuídas (sexo, cor/raça) com as mesmas habilidades e também há tendência da queda dos salários por causa do desemprego.

trabalho profissionais e burocráticos. Collins argumentou que estas lutas e os monopólios ocupacionais resultantes referem-se primariamente com a acumulação de capital cultural e exclusão social, muito mais do que devido à competição meritocrática baseada em competências técnicas adquiridas no sistema de ensino formal que são necessárias nos trabalhos. O desenvolvimento interno dos sistemas educacionais, bem como as conexões históricas que esses sistemas estabeleceram com grupos ocupacionais particulares, com suas circunscrições étnicas e de classe, e os movimentos de licenciamento estatal (nas profissões liberais) foram tratados com riqueza de detalhes.

Como propõe Brown (2001) poderíamos enumerar quatro proposições centrais da teoria credencialista:

- 1) O conteúdo e a significância ocupacional das credenciais referem-se mais a atitudes culturais e excludentes do que a habilidades técnicas e cognitivas. Do mesmo modo, em mercados de trabalho credencialistas, os limites e barreiras impostos pela posse do diploma são mais importantes do que os anos de escolaridade ou os conhecimentos técnicos.
- 2) A formalização das credenciais (o valor do diploma em si mesmo) é uma abstração a partir do conhecimento substantivo dos portadores dos diplomas de modo a delimitar quais autoridades podem questionar a competência dos diplomados. Assim, qualificações formais estão ligadas a uma posição de poder em postos de trabalho.
- 3) Os mercados de trabalho ditos profissionais e os mercados burocráticos configuram-se como dois extremos em um continuum sobre a maneira como

as credenciais podem ser utilizadas. No primeiro, as credenciais são monopolizadas por grupos de status ocupacionais competentes como uma forma de exclusão, impondo barreiras culturais ao acesso a determinadas posições. No segundo, as credenciais são usadas pelos empregadores como uma medida da confiabilidade dos candidatos a posições ou cargos que englobam poderes discricionários.

- 4) Historicamente a inflação credencial no topo das hierarquias credencialistas impulsiona a expansão educacional. Podem ocorrer crises em relação à oferta de credenciais, e os Estados podem estar mais ou menos envolvidos na regulação do mercado de credenciais.

Ressaltamos que este último ponto está em sintonia com o modelo de Collins (1979) sobre o processo de expansão competitiva. E que tal proposição a nosso ver se harmoniza com os apontamentos da literatura sociológica acerca do modelo de expansão e diversificação dos sistemas de ensino superior ao longo do século XX nos países europeus e no fim do século no Brasil (Prates, 2007, 2010). Principalmente na medida em que a vanguarda dos grupos de status credencialistas parece estar no ápice da evolução das hierarquias educacionais, seguidos por um nível médio de certificações técnicas vocacionais, e um nível inferior de alfabetização em massa.

3.2 AS DIMENSÕES POLÍTICA E CULTURAL DOS DIPLOMAS

Uma controvérsia central na literatura sobre a relação entre educação e mercado de trabalho refere-se ao conteúdo e ao significado dos diplomas. A teoria credencialista assume significados independentes às dimensões econômicas, culturais e políticas dos diplomas, que podem variar entre os contextos históricos e nacionais específicos. Um dos significados dos diplomas é o exposto pelo argumento econômico, de que as habilidades técnicas incorporadas nos diplomas são produtivas nos lugares de trabalho¹⁴. No entanto, o significado econômico preciso de produtividade é difícil de avaliar, principalmente no setor de serviços. Além disso, como sugeriu Bourdieu (1996), as descrições de competência de um cargo são significativamente os resultados de políticas organizacionais que não devem ser tomadas literalmente.

Max Weber (1999) assumiu como parte das consequências não antecipadas das regras formais nas organizações a capacidade destas regras em obscurecer as bases substantivas das relações sociais de poder. Os diplomas educacionais seriam regras

¹⁴ Os economistas agregaram às noções simplistas sobre a avaliação das habilidades por parte dos empregadores teorias de “filtragem” e “triagem” (Arrow 1973; Thurow 1975). Nessas teorias, as sinalizações educacionais (séries, diplomas, o prestígio das escolas, e assim por diante) e outras marcas de competências serviriam para reforçar os cálculos probabilísticos dos empregadores sobre o futuro desempenho técnico dos candidatos. No processo de triagem, os diplomas poderiam ser utilizados como uma alternativa para cortar um grande número de candidatos, para filtrar os indivíduos menos produtivos dos mais produtivos, eliminarem as pessoas que não tinham habilidades específicas, e para selecionar os candidatos que haviam demonstrado sua capacidade de aprender novas tarefas, mesmo se as tarefas não eram aquelas específicas ao desempenho do trabalho. O problemático é o elemento residual da teoria do capital humano nessas teorias, em que a expansão da educação formal é entendida como sendo automaticamente induzida pela demanda de capacidades técnicas produtivas, assim como pela concepção de racionalidade puramente instrumental na tomada de decisão por parte dos indivíduos. Tanto as teorias de triagem e de sinalização sugerem, embora ambas falhem em explicar adequadamente uma dimensão básica do recrutamento baseado na educação, qual seja, o de que este processo se dá principalmente em condições de incerteza dos empregadores acerca do desempenho futuro dos trabalhadores. A natureza exata de tais incertezas, especialmente suas dimensões políticas, e o controle dos trabalhadores em oposição ao desempenho técnico, são centrais para a teoria credencialista.

formais desse tipo, na medida em que direcionam as pessoas a aceitarem uma abstração da materialização simbólica e cultural do diploma em si como uma representação de algo mais, seja conhecimento e habilidades técnicas e cognitivas ou dignidade. Assim, os portadores de diplomas têm poder sobre os indivíduos que não são credenciados com base em uma reivindicação formal de competência e confiabilidade.

Dessa forma a criação de diplomas padronizados, de regras ligadas às práticas conducentes à sua atribuição, bem como exigências de credenciais para a contratação e/ou promoção representam a abstração do que alguém realmente sabe ou não e a criação de regras administrativas formais de conduta. Um exemplo relacionado ao nosso trabalho aqui seria a regra de que são necessários no mínimo 4 anos de estudos para graduar-se como bacharelado. Como argumentou Stinchcombe (1986, 1990) a percepção da necessidade de reduzir a incerteza organizacional como uma questão técnica e política seria um determinante geral da criação de formalidade e uma causa específica da institucionalização das credenciais educacionais. Uma vez que abstrações formais são estabelecidas elas potencialmente facilitam a comunicação acerca dos graduados entre as organizações e sem a necessidade penosa de verificar cada detalhe para avaliá-los ou ser incomodado por informações e ruídos de fundo, como as notas dos alunos nos históricos escolares e outras documentações. As qualidades abstratas credenciadas que são mantidas e persistem ao longo do tempo anulam a necessidade de tais investigações sobre a retenção de conhecimentos. A generalidade destas abstrações ainda permite a transferência da representação destes conhecimentos substantivos e de seus efeitos práticos para novos objetivos e contextos.

Entretanto essa questão ainda se estende para além da capacidade de executar tarefas conforme desejado pelos empregadores ou agir em conformidade com os

interesses organizacionais. Em contraste com a visão de eficácia técnica das habilidades, a tese do credencialismo ressalta os aspectos políticos e culturais dos “skills” como reivindicações monopolizadas de competências que não estão diretamente ligadas à produtividade.

3.3 DEBATE TEÓRICO E PESQUISA EMPÍRICA SOBRE O EFEITO DAS CREDENCIAIS

Nos Estados Unidos Useem e Karabel (1990) observaram que os diplomas das universidades mais prestigiosas de pesquisa e ensino não somente dão aos graduados uma posição privilegiada em cargos executivos na hierarquia das organizações, mas aumentam as suas chances de ocuparem cargos em diretorias que são interconectadas pelas redes de relacionamento dos indivíduos que frequentam as escolas de elite. A procura por gerentes para o topo da hierarquia recrutava de forma desproporcional indivíduos “generalistas” com diplomas dos cursos de artes liberais. Paul Kingston (1981) também relatou que em programas de MBA de elite nos EUA nem os recrutadores nem os educadores tinham a intenção de encontrar ou preparar candidatos produtivos e tecnicamente qualificados. Pelo contrário, ambas as partes estavam preocupadas com um perfil de “adequação” e de “ajuste” dos candidatos aos empregos.

Alguns estudos nos Estados Unidos ainda observaram vários problemas na determinação da adequação entre as habilidades das pessoas e os requisitos das posições. Em alguns casos os diplomas podem significar mais habilidades do que os indivíduos de fato possuem, e as descrições de cargo podem listar mais ou diferentes habilidades do que são realmente requeridas (Spenner, 1983). Bills (1988) estudou em suas pesquisas as práticas de contratação em uma série de posições organizacionais. O autor constatou que há muitas variações no uso das credenciais educacionais em

conjunto com outras fontes de informação no recrutamento por parte das organizações e, conforme relatou, as credenciais eram muito mais importantes para a contratação dos de fora do que para a promoção nos mercados internos.

Recentemente Bills e Wacker (2003) voltaram a investigar de forma mais específica a valorização das credenciais dos “*colleges*” de dois anos nos EUA, com a intenção de explorar o suporte e o apoio dos empregadores aos seus empregados que mostravam o interesse pelos cursos de educação vocacional. Conforme argumentam os autores nestas situações os diplomas não funcionariam como uma garantia da capacidade e valorização dos trabalhadores para as organizações, sendo que seus desempenhos e produtividade eram observados direta e regularmente por seus gerentes. Ou seja, ao observar os trabalhadores que buscam as credenciais de cursos vocacionais quando não há mais um elemento de incerteza por parte dos empregadores indicaria que a qualificação formal nestes cursos realmente desenvolve os “*skills*” que são valorizados e procurados pelas organizações. Os autores concluem que nos Estados Unidos na primeira década do século XXI há um nível significativo de apoio por parte dos empregadores aos funcionários que demonstram interesse por estes cursos, o que poderia estar indicando uma forte associação entre estes e os “*skills*” que os empregadores valorizam.

Contudo, conforme Brown (1995) sugeriu, quando as habilidades educacionais são valorizadas pelos empregadores, habilidades gerais de comunicação e conhecimento de línguas são as principais habilidades requisitadas pelos empregadores, e essas habilidades em si estão profundamente embutidas em códigos de linguagem culturais excludentes. Neste sentido específico em consonância com os estudos de Bourdieu e Passeron (1977) sobre capital cultural e sobre as competências culturais adquiridas na

educação e na linguagem e nos ritos sociais que fluem de redes sociais restritas e levam a um diferencial de capital econômico.

Dessa maneira, conforme apontado pela literatura, posições discricionárias em burocracias nos setores públicos e privados favorecem o recrutamento de trabalhadores credenciados, confiáveis, que foram impregnados por uma cultura organizacional apropriada estimulada pelos sistemas formais de ensino (Brown, 1995; DiPrete, 1989).

Bourdieu (1984, 1988, 1996) e Bourdieu e Passeron (1977) também tratam o papel simbólico das credenciais na reprodução social de maneira semelhante em que foi destacado o caráter formal dos diplomas, em contraste com as habilidades reais ou predisposições. A educação exclusiva nas *Grandes Écoles* na França e em outros lugares instila uma “cultura geral” mais do que conhecimentos específicos, e os diplomas resultantes levam a posições “intituladas”, mais do que trabalhar de acordo com as responsabilidades claramente definidas (Bourdieu, 1984, 1996). Além do mais, para Bourdieu (1996), a consagração basicamente mágica dos diplomados concede uma identidade de status “essencial”, permanente, que transcende as limitações de tempo e de lugar da competência ordinária.

Em suma, podemos dizer que o mistério que envolve a terminologia usada pelos empregadores na avaliação dos candidatos, como “perfil pessoal”, “ajuste” e “personalidade” ainda está por ser revelado por pesquisas que investiguem os possíveis referenciais empíricos de alusões a capital cultural e da valorização cultural diferencial que é atribuído às credenciais. Isso se aplica principalmente ao Brasil onde praticamente inexistem pesquisas qualitativas neste sentido atualmente.

4. METODOLOGIA

4.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O recrutamento para gerentes, e em geral, de profissionais com formação no ensino superior envolve grande ênfase no caráter cultural de suas credenciais (Brown, 1995; Murphy, 1998; Diprete, 1989; Larson, 1977). E, como demonstrou Prates (2007, 2010), a expansão e diversificação do sistema de ensino superior no Brasil são seguidos por uma hierarquização das IES que potencialmente afeta o prestígio das ocupações dos indivíduos e a valorização diferencial das credenciais no mercado de trabalho.

A partir disso levantamos a hipótese de que os alunos dos cursos de graduação tecnológica, sobretudo daqueles formados em IES privadas, são vistos pelos empregadores nas organizações como profissionais com um perfil técnico e operacional, mas sem capacidade para assumir cargos que exigem tomada de decisão sobre assuntos complexos, o que os aprisionaria em posições de menor prestígio, com baixa valorização. Ao contrário dos indivíduos com diploma de bacharelado, principalmente aqueles formados em IES de alto prestígio.

Em conformidade com a tese credencialista, propomos que, quando se refere ao processo de contratação para posições mais altas na hierarquia e/ou que envolvem um grau de autonomia e de poder discricionário, os empregadores depositam maior confiança no diploma de bacharelado em comparação ao diploma de tecnólogo.

4.2 A COLETA DOS DADOS E A APLICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Na pesquisa empírica objetivamos captar por meio da entrevista sociológica (semi-estruturada e em profundidade) uma descrição do processo de inserção dos tecnólogos no mercado de trabalho em Belo Horizonte. Nesse sentido, selecionamos, por meio de uma amostragem intencional, não probabilística, indivíduos egressos de cursos de graduação tecnológica provenientes de instituições de ensino superior privadas. Com o intuito de desenvolver uma descrição holística desse processo foram realizadas entrevistas com os tecnólogos e com os gerentes de recursos humanos em organizações empresariais que tinham em seu quadro de funcionários pessoas com o diploma de curso superior de graduação tecnológica. Em duas empresas entrevistamos o funcionário tecnólogo e seu respectivo gerente. Utilizamos uma série de perguntas, conduzidas de forma exploratória e em profundidade, valendo-nos da descrição de atividades rotineiras e de relatos de casos e acontecimentos específicos narrados pelos entrevistados (Weiss, 1994; Orbuch, 1997). Abaixo apresentamos uma tabela descritiva com a composição da amostra estudada na pesquisa qualitativa:

TABELA 3: COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA ESTUDADA NA PESQUISA QUALITATIVA:

Tecnólogos									
Identificação	IES	Idade	Téc. E.M	Pós- grad	R\$	EDP	EDM	OCUP	OCUM
1 Carla - gestão de TI	FUMEC	26 anos	sim	em curso	3.996,00	Pós-graduação	Técnico	Contador/Empregador	Dona de salão de beleza
2 Hugo-redes de telecomunicações	Estácio-RJ	31 anos	sim	não	3000	tecnólogo		Téc. telecom/empregado	Do lar
3 Felipe - Produção Multimídia	UNI-BH	27 anos	sim	não	2.800,00	–	Primário	–	pensionista
4 Marcos - logística	FPL	29 anos	não	não	1.800,00	–	técnico	–	auxiliar adm. - RH
5 Edna - logística	FPL	40 anos	não	não	1.400,00	primário	primário	agricultor familiar	Do lar
6 Livia - gestão de eventos	Newton	25 anos	não	sim	800	secundário	superior completo	conta-própria	professora no primário
7 Chico - Marketing	UNI-BH	25 anos	não	não	1.300,00	primário	superior incompleto	conta-própria	professora de alfabetização
Gerente ou coordenador de recursos humanos									
Identificação	Empresa	T.E	Idade	Escolaridade	Curso/IES	Área de atuação da empresa		Número de funcionários	
1 Maria, gerente geral de RH	1	8 anos	40	Graduação	Psicologia/ PUC	tecnologia da informação		(+-) 970	
2 Carlos, coordenador de pessoas	2	4 anos	27	Graduação	R.I / PUC	tecnologia da informação		(+-) 1000**	
3 Joana, gerente de RH	3	6 anos	39	Graduação	R.P / Newton	Genética animal		(+-) 80	

Notas:

IES - Instituição de Ensino Superior

Téc. E.M - se fe curso técnico nível médio

Pós-grad - se tem pós graduação

\$ - salário na carteira

EDP - Educação do pai

EDM - Educação da mãe

OCUP - Ocupação do pai

OCUM - Ocupação da mãe

T.E - Tempo de empresa

R.I - Relações Internacionais

R.P - Relações Públicas

** Empresa multinacional - número de funcionários em Belo Horizonte

4.3 DIMENSÕES DE ANÁLISE

Neste estudo qualitativo nós comparamos a percepção dos empregados e dos empregadores com relação ao prestígio, status e a posição ocupada pelos tecnólogos na hierarquia das organizações empresariais nas quais estão inseridos. Por parte dos tecnólogos, nós focamos na percepção da ocorrência de discriminação devida ao grau acadêmico do curso e/ou à instituição de ensino superior (IES) onde eles se formaram. E, por parte dos gerentes de recursos humanos, captar algum tipo de discriminação como as referidas acima, e discernir atitudes de discriminação das de avaliação do desempenho técnico e cognitivo dos profissionais.

Também procuramos captar de forma indireta se e como a expansão e a diferenciação do ensino superior na região de Belo Horizonte têm afetado a inserção profissional dos tecnólogos. Resultando ou não numa inserção desigual no mercado de trabalho em relação aos demais profissionais provenientes de cursos técnicos e/ou de cursos de graduação do tipo bacharelado. De acordo com David Brown (2001) o uso dos diplomas como critério de entrada nas ocupações e organizações é um problema central para a teoria credencialista, pois é justamente neste processo que reside a maior quantidade de incertezas em relação à demanda e à necessidade dos profissionais, e onde os diplomas estão conseqüentemente representando um mecanismo social de confiabilidade.

De forma apenas periférica, dada a natureza dos dados, procuramos discutir as prováveis conseqüências de uma inserção diferencial para as carreiras dos indivíduos dentro das organizações, bem como outras conseqüências do uso utilitário do diploma no mercado, como a promoção e a renda.

Exploramos junto aos gerentes de recursos humanos a temática da valorização e do desempenho dos tecnólogos em relação aos demais profissionais, da existência de limitações ou ausência de qualificações por parte daqueles para assumirem cargos de direção, coordenação ou supervisão. Pedimos aos entrevistados que fizessem uma descrição do procedimento rotineiro adotado na empresa para avaliação do mérito e do desempenho dos funcionários. Assim como um ranking de prestígio das IES da região de Belo Horizonte levando em consideração a qualificação para a vida profissional. E também buscamos avaliar o peso diferencial dos diplomas de curso superior. Tanto em relação ao grau acadêmico dos cursos (tecnólogo/bacharelado), quanto em relação à categoria administrativa das IES (público/privado).

No roteiro de entrevista com os tecnólogos, além da parte introdutória com as características demográficas, inserimos algumas perguntas classicamente utilizadas para mensurar aquelas variáveis de origem social e background familiar dos indivíduos, como a escolaridade e a ocupação dos pais¹⁵. Também enfatizamos na entrevista a trajetória escolar e profissional desses indivíduos, desde a formação na educação básica, se fez curso técnico, o primeiro emprego com carteira assinada e as demais ocupações exercidas pelos indivíduos, pedindo a eles que descrevessem as atividades normalmente desempenhadas em cada uma delas. Nesse contexto pedimos aos entrevistados que avaliassem quais retornos eles alcançaram ao se formar no curso superior de tecnologia. Exploramos a questão da formação e do desenvolvimento de habilidades técnicas e cognitivas para o desempenho de suas funções. E a questão do peso do diploma de tecnólogo no acesso às suas ocupações atuais, na valorização salarial, no

¹⁵ As perguntas seguiram o padrão do questionário utilizado pelo IBGE na PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra por domicílio). Disponível em: www.ibge.com.br. Também me inspirei no questionário da PRMBH (Pesquisa da Região Metropolitana de Belo Horizonte) desenvolvida pelo departamento de sociologia e antropologia da UFMG.

reconhecimento por parte dos empregadores e nas chances e oportunidades de mobilidade nas organizações e no mercado de trabalho.

5. ANÁLISE DOS DADOS

A seguir nos dedicamos à interpretação e à análise qualitativa. Nesse procedimento efetuamos a objetivação, a comparação e o corte daquilo que os autores fazem e dizem. Não nos limitando a interrogar os agentes sobre seus sentimentos ou percepções subjetivas sobre os acontecimentos vivenciados. Algumas informações serão marginalmente modificadas, como os nomes dos indivíduos, bem como outras informações necessárias para proteger o anonimato dos entrevistados. Enfim, no estudo dos casos buscamos objetivar não histórias de pessoas singulares, mas a dinâmica e os reflexos dos mecanismos sociais imbricados no processo descrito neste estudo. A saber, as prováveis consequências não antecipadas da expansão e diversificação dos cursos superiores na inserção profissional dos tecnólogos no mercado de trabalho em Belo Horizonte, bem como as nuances sociológicas que formatam e condicionam esse fenômeno.

5.1 O PESO DO DIPLOMA DE TECNÓLOGO NO ACESSO À OCUPAÇÃO ATUAL

Em todas as entrevistas realizadas percebemos que o diploma de tecnólogo não foi um fator determinante para o acesso dos indivíduos em seus empregos atuais. A maioria deles já trabalhava nas empresas antes mesmo de entrarem no curso ou de se formarem. Nestes casos, embora os entrevistados relatassem o apoio dos empregadores para fazerem o curso vocacional, a formação e o diploma não foi acompanhada de uma promoção vertical ou de diferenciação de cargo ou de função em relação àqueles funcionários que trabalham na empresa desenvolvendo atividades similares sem diploma de nível superior. As seguintes falas retratam bem essa questão:

Eu trabalhava nessa mesma empresa, eu já tô nessa função de logística desde 2004 eu to nessa função. Fazendo logística, eu tava aprendendo na prática, aprendendo uma coisinha aqui e outra e tava fazendo o serviço (...) Eu fui crescendo e assumindo mais responsabilidade com o passar do tempo. E o fato de eu não ter o diploma não foi empecilho para que eu ganhasse essas promoções durante esse tempo (...) Não, depois que eu formei não mudou nada não. Eu já tava nessa função. (Edna, tecnóloga em logística, na empresa 3)

Só eu que tenho o tecnólogo lá mesmo. As outras pessoas estão lá a 25 anos, 10 anos, só tem o segundo grau científico. O meu coordenador, por exemplo, não tem curso superior, já tá lá a mais tempo. (Marcos, tecnólogo em logística)

Não, não. Lá onde eu trabalho hoje o diploma é importante para os jornalistas. Como eu falei, é Portal Uai, então tem muito jornalista que trabalha perto da gente. Mas, pra minha área especificamente não. Porque, pra você ter uma ideia, tem um outro cara que trabalha junto com a gente, que ele nem formado é. Na verdade ele não é formado em nada. Ele é simplesmente um cara que é inteligente, muito inteligente, estudou na internet e aprendeu bem, aprendeu bem o que eu faço. (Felipe, tecnólogo em Produção Multimídia)

O que pesou mais realmente é minha experiência na área anterior. Foi experiência de trabalho mesmo, não foi o diploma do curso, foi experiência de trabalho mesmo, a vivência do trabalho e o crescimento natural dentro da empresa. (Chico, tecnólogo em marketing)

Quando eu entrei, foi experiência é claro, mas foi uma indicação. Eu entrei na empresa realmente num nível bem pequeno. O menor nível dentro da empresa foi o que eu entrei, na parte de TI, claro. Não foi o diploma, foi mais assim a experiência e uma indicação de uma pessoa que já trabalhava na empresa. (Hugo, tecnólogo em redes de telecomunicações)

Até mesmo no caso em que o tecnólogo ocupava uma posição compatível com outros funcionários com formação no grau bacharelado (o que se configura mais como uma exceção do que como regra conforme veremos adiante) podemos perceber que o diploma de tecnólogo não desempenhou papel importante.

*Na equipe que eu trabalhava todos eram formados. Então assim dentro da área comercial fazendo o que eu fazia todo mundo era formado. Eu fui a única que **fui contratada sem ter formação ainda por causa da experiência**, entendeu, e depois então que eu formei não alterou nada. Eu fui um caso atípico. (Carla, tecnóloga em gestão de TI, na empresa 1)*

Eu formei e nada aconteceu. Eu já ganhava mais que os analistas na época. Tipo assim, meu nível dentro da organização já era acima dos caras que já eram formados em cursos de graduação normal, bacharéis. Então eu nem podia reclamar, eu já ganhava mais. (Carla, tecnóloga em gestão de TI, na empresa 1)

5.2 AVALIAÇÃO DOS TECNÓLOGOS SOBRE O PAPEL DO CURSO NA FORMAÇÃO DE HABILIDADES TÉCNICAS E COGNITIVAS

A maioria dos tecnólogos avaliou de forma positiva a formação no curso. Contudo, consideram que as principais habilidades necessárias à execução de suas tarefas foram desenvolvidas “on-the-job”, na prática e na vivência no lugar de trabalho. Em geral, eles ressaltam que o curso foi importante principalmente pelas informações sobre o mercado de trabalho e sobre empregos. E também principalmente pelos contatos feitos com outros profissionais que já atuavam no mercado de trabalho. As falas a seguir expressam bem isso:

Eu acredito que o que eu faço vem mais do que eu pesquiso do que do que eu aprendi na faculdade. É, eu não gosto de ficar parado de jeito nenhum, depois que eu formei, eu fiz dois outros cursos que não são,

não tem a ver com o meu curso na faculdade. (Chico, tecnólogo em marketing)

Porque na área de TI é muito relativo. Porque às vezes o cara é formado em bacharel, mas não tem experiência em determinada área. E assim o que mais conta na minha área é a experiência que a pessoa tem. É o conhecimento, que eu digo, não o conhecimento acadêmico, mas o conhecimento prático de vivência mesmo. Na área de TI eu acredito que conte mais isso. (Hugo, tecnólogo em redes de telecomunicações)

Mas o meu curso especificamente na UNIBH, o que foi muito bom nele é que os meus professores são profissionais da área em Belo Horizonte. Então como eu falei que eu fiquei muito amigo deles, todos eles me indicam muito bem, nos lugares que eu vou. É ... eu acho que o contato que eu fiz, né, o grupo de amigos que eu fiz lá na faculdade foi o mais determinante. E eu não sei se você já ouviu falar isso, mas nessa área de tecnologia o que manda mais na verdade é ... são os contatos. Então assim, foi o que mais valeu a pena assim no meu curso foram os contatos. (Felipe, tecnólogo em Produção Multimídia)

A maioria dos tecnólogos também afirma acreditar que a formação na graduação tecnológica é mais superficial quando comparada com a graduação no grau bacharelado no que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos técnicos e científicos. Embora, eles também acreditem que essa diferença no nível de conhecimento adquirido durante a graduação não seja determinante para o mercado de trabalho ou para o desempenho de suas funções. As falas a seguir retratam bem estes pontos.

[Você diria que possui formação técnica-científica equivalente à de outros profissionais que formaram em cursos de graduação do tipo bacharelado?] Eu acredito que sim. A não ser os engenheiros, né. Os caras que formam em engenharia é um pouco diferente. Porque, igual eu sei falar de um condutor, mas eu não sei falar, sei lá, do componente daquele condutor, entendeu. O cara sabe. Mas em termos de mercado de trabalho isso não faz diferença. Na hora de desempenhar o trabalho não faz diferença. Assim, a não ser que tenha

um cliente que queira descer assim muito o nível, mas eu nunca vi. Mas, assim, um cara que formou em engenharia de telecomunicações vai ter muito mais fundamento do que eu. Com certeza, e isso é perceptível numa conversa. Igual eu mexo com rede wireless, sem fio, então eu estudei ondas, eu tive uma matéria de ondas. O cara que fez engenharia de telecomunicações ele teve pelo menos três matérias sobre ondas, então ele sabe mais de ondas eletromagnéticas do que eu, isso é fato. Mas na hora de fazer um projeto de rede wireless isso faz diferença? Não. Acredito que não faça diferença, na prática, de fato, mãos à obra assim, não faz diferença. Então o meu conhecimento é suficiente, entendeu. Agora que sabe mais sabe, com certeza. (Carla, tecnóloga em gestão de TI, na empresa 1)

Como eu falei, o curso, ele realmente não aprofunda muito na área. Igual, se eu te falar que eu sou um designer tão bom quanto um designer que faz design gráfico na UEMG eu vou tá mentindo pra você. O cara que trabalha com designer, o cara que é formado em design gráfico na UEMG ele tem uma profundidade muito maior naquela área do que eu. Ou um programador que fez Ciência da Computação, por exemplo, em qualquer outra faculdade. Todos eles se aprofundam muito mais na área. O meu curso é mais superficial. Mas assim a nível de produto final eu sempre equiparei os meus produtos ao dos bacharéis. Talvez existam... eu estudo muito, eu procuro muita coisa fora, pesquiso muito, leio muitos os blogs de caras muito bons e tal. Então eu creio que isso também ajuda muito, mas assim falando só de formação não atinge a mesma profundidade não. (Felipe, tecnólogo em Produção Multimídia)

Mesmo no caso em que o tecnólogo relatou grande correspondência entre a formação na graduação tecnológica e a prática das atividades no lugar de trabalho, o conhecimento adquirido *on-the-job* e a experiência (o portfólio com as realizações profissionais e os certificados tirados junto aos fabricantes e fornecedores de produtos de TI) foram ressaltados como os fatores determinantes tanto para o desempenho das tarefas quanto na valorização salarial.

[Então você trabalha na área em que você se formou na graduação tecnológica?] *Sim, trabalho na área, que mistura isso. A parte técnica com a parte gerencial... igual eu tive muitas cadeiras da área financeira, então hoje eu também trabalho com formação de custos...*

então eu uso isso da minha graduação. Então vamos supor quando eu apresento pro cliente eu não apresento só o projeto técnico, eu apresento também a parte financeira, entendeu? Então tem que fazer as duas análises, que é exatamente a minha graduação, entendeu? (Carla, tecnóloga em gestão de TI, na empresa 1)

Eu tinha aula de cabeamento estruturado, de como crimpar o cabo e tinha aula de análise de custos e orçamentos, por exemplo. Então ele misturou os dois mundos que é o que a gente conta hoje. Então o mais importante na graduação foi isso, entendeu. Ser meio a meio, que atende a demanda do mercado. Exatamente, porque se eu fosse só técnica eu teria dificuldade com a parte financeira e se eu fosse só financeira obviamente eu não ia conseguir desenvolver nenhum projeto. Então isso é o mais interessante da graduação. Que não tem nas graduações normais, não tem! Ou você forma um cabeção programador, entendeu, ou você vai formar o cara pra mexer com custos. E até hoje é assim. (Carla, tecnóloga em gestão de TI, na empresa 1)

[Então o curso te deu conteúdo para desempenhar o seu trabalho?]
Todo subsídio, vamos dizer assim. É um curso muito prático em termos de mercado, é um curso muito atual. Embora eu não sei se é por causa do curso ou por causa da faculdade nesse ponto. Os professores eram atualizados, tinham os casos certinhos. (Carla, tecnóloga em gestão de TI, na empresa 1)

*O que vai me qualificar na verdade muito mais vai ser o produto que eu sei, ou seja, o fabricante do mercado que eu domino, entendeu? As certificações específicas de um fabricante que é o que eles precisam, ou seja, o meu conhecimento específico, meu conhecimento de mercado, meu nome no meio dos clientes vale mais do que qualquer coisa. ***[Esse conhecimento específico como que é?]*** Da cisco, não sei se você já ouviu falar. É o maior fabricante de coisas de redes de computadores e eu sei desempenhar a parte de segurança, a parte de redes normal, de sistemas de telefonia, conferência, tudo. ***[E esse conhecimento você adquiriu aonde?]*** Trabalhando, na prática. E isso hoje vale mais. Acho que por causa da minha área. Tanto que eu ganhava o salário de analista como técnica. (Carla, tecnóloga em gestão de TI, na empresa 1)*

5.3 PERCEÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO POR PARTE DOS TECNÓLOGOS

A maioria dos tecnólogos não reportou perceber algum tipo de discriminação direta por parte dos empregadores e se sentem valorizados com a formação na graduação tecnológica. Apesar de relatarem que as pessoas, as empresas ou o mercado de trabalho em geral discriminam a formação de tecnólogo em detrimento da formação de bacharel.

Aqui na empresa não. Mas fora da empresa. Eu sei que se eu tiver que enfrentar uma prova, uma entrevista eu vou ter que demonstrar mais do que alguém que é formada num curso a nível de 5, 6 anos. Porque tem esse preconceito, às vezes até mesmo por não conhecer o conteúdo. É puxado você estudar muita coisa em dois anos. Mas existe preconceito sim. (Edna, tecnóloga em logística, na empresa 1)

[Você acha que um curso superior bacharelado é mais valorizado que um curso em tecnólogo?] Não sei te posicionar. Eu acredito que seja, porque tem o preconceito contra o pessoal que é formado em tecnólogo. Tem o preconceito, isso a gente não pode negar. (Edna, tecnóloga em logística, na empresa 1)

É difícil dizer, porque não teve nenhum momento que isso fosse colocado em check. Mas eu acredito que numa situação que fosse o caso eu acredito que a pessoa que tem formação em bacharelado fosse mais valorizada. O cara que tem uma graduação normal eu acho que ele tem mais valor no mercado de trabalho do que o cara que tem a graduação tecnológica. (Chico, tecnólogo em marketing)

[A seu ver o diploma de tecnólogo é valorizado pelos empregadores?] É valorizado sim. Agora um diploma de bacharelado eu acredito que seja mais valorizado. Não que o tecnológico não seja valorizado, mas é que o bacharelado tem mais valor, pelo menos na

minha forma de enxergar. Acredito que as empresas enxergam dessa forma também. (Hugo, tecnólogo em redes de telecomunicações)

Não, não na empresa onde eu trabalho hoje. Mas eu acredito que um diploma de bacharelado abra mais portas. (Hugo, tecnólogo em redes de telecomunicações)

Acontece uma certa comparação e quando é comparado com o formado em bacharel existe um certo preconceito e alguns lugares tem preconceito com tecnólogo sim. Alguns lugares que eu falo assim, algumas empresas quando vão contratar elas tem um pequeno preconceito ainda com quem é formado em curso tecnólogo. Eu nunca sofri nada não. Só to falando isso. (Felipe, tecnólogo em Produção Multimídia)

Há também caso em que o tecnólogo percebe a si mesmo como sendo valorizado de forma equitativa com os bacharéis e sendo mais valorizado do que os trabalhadores com formação profissional técnica de nível médio.

Então o técnico em fibra ótica, o técnico em cabeamento estruturado. Eles ganham menos, vamos dizer assim, do que os supervisores, por exemplo, que são formados em engenharia. Entendeu? (...) Então, os tecnólogos eles são vistos como graduados normais apenas, é uma graduação, não é diferenciada, entendeu, então seriam os supervisores, não os técnicos, entendeu?(Carla, tecnóloga em gestão de TI, na empresa 1)

Pensando naquilo que eu te contei da área, dos engenheiros e das pessoas de ciência da computação e eu, por exemplo, e o outro menino que formou em redes de computadores, que não tem diferença, não tem discriminação. Então eu não vejo isso, pelo menos não na empresa que eu trabalhava, nenhuma diferença. (Carla, tecnóloga em gestão de TI, na empresa 1)

5.4 OPINIÃO DOS GERENTES SOBRE AS HABILIDADES TÉCNICAS E COGNITIVAS DOS BACHARÉIS/TECNÓLOGOS

Embora haja uma percepção por parte de alguns profissionais de que o diploma de tecnólogo é valorizado tanto quanto o diploma de bacharel pelos empregadores, as entrevistas indicam que os empregadores depositam mais confiança no diploma de bacharel e avaliam que os bacharéis em geral possuem mais habilidades técnicas e cognitivas para o desempenho das funções, assim como também estão mais capacitados para assumirem cargos gerenciais.

Nas três empresas nas quais entrevistamos os gerentes/coordenadores de recursos humanos as entrevistas indicaram uma inserção diferencial de acordo com o grau acadêmico (Tecnólogo/bacharelado). Segundo os gerentes, a maioria dos tecnólogos ocupa cargos mais baixos na hierarquia das empresas, que são cargos operacionais. Além disso, os tecnólogos são apontados como sendo incapazes de assumirem cargos que demandam um perfil mais gerencial e administrativo. As seguintes falas demonstram bem isso:

Porque eles saem do tecnólogo despreparados para assumirem uma função e também não têm base teórica e parece que foi um tempo jogado fora. Essa é minha visão. (Carlos, coordenador de pessoas na empresa 2)

Como eu disse os profissionais que vem do bacharelado têm um fundamento teórico melhor. (Carlos, coordenador de pessoas na empresa 2)

A experiência que eu tenho é que os profissionais que vieram do bacharelado específico, sistemas de informação, ciências da computação, eles estão mais capacitados. Eles conhecem o fundamento da tecnologia melhor do que os tecnólogos. Então eles

conhecem a parte teórica, algo que os tecnólogos não conhecem. Então às vezes quando a gente precisa desenvolver o skill ou desenvolver a habilidade de um funcionário o que fez bacharelado em ciência da computação ou sistema de informação tem vantagem sobre o tecnólogo por conhecer a teoria. Então ele absorve melhor e tem um desempenho melhor. (Carlos, coordenador de pessoas na empresa 2)

Porque a IBM precisa muito capacitar os profissionais quando eles chegam. Mesmo vindo com a base teórica boa, como o pessoal do bacharelado, eles tem que vir e ser treinados, capacitados, ninguém consegue desempenhar a função tranquilamente. E aí o pessoal do bacharelado tem mais facilidade para passar pelo treinamento da empresa. (Carlos, coordenador de pessoas na empresa 2)

[a formação que os tecnólogos trouxeram do curso superior é suficiente para o trabalho que eles desempenham aqui?] Até um determinado nível. Se for pra lidar numa área técnica, como técnico, seja de suporte, seja de cabeamento, se for técnico dá. A partir daí pra poder pra atuar como um analista, como um especialista aí já não é suficiente, tem que buscar uma bagagem, geralmente eles buscam em algumas certificações ou então na própria graduação. Quando eu falo certificações, eu não sei se você entende, mas é porque aqui a gente trabalha com, são fabricantes, né, nossos fabricantes eles tem os cursos técnicos e tem as certificações técnicas daqueles cursos. (Maria, gerente geral de RH na empresa 1)

Tem gente aqui que formou em tecnólogo e foi fazer uma pós, uma especialização em projetos, aí quando começa a entrar muito no ramo de projetos, aí começa a sentir falta de algumas competências e entram na graduação normal. Que são competências técnicas, né, muito específicas, que aí tem que ser tratadas na graduação. (Maria, gerente geral de RH na empresa 1)

Agora na área assim na administrativa, no corpo gerencial, a gente não tem muito tecnólogo não. (Maria, gerente geral de RH na empresa 1)

Porque na área técnica é aprender fazendo mesmo, muito pouco você vai ver de teoria na escola e é mais a prática mesmo. Então quer dizer, na área técnica, o cara que tem o tecnólogo e tem experiência ele vai bem, ele se desenvolve bem. Por outro lado, o que que eu vejo muito, o curso tecnólogo ele não abre a mente da pessoa pra uma visão gerencial, uma visão de inovação, eu acho que ele dá uma visão muito do que tem que fazer, é o básico. (Maria, gerente geral de RH na empresa 1)

Nas entrevistas com os gerentes de recursos humanos os tecnólogos são equiparados recorrentemente aos profissionais com formação técnica de nível médio. Essa equiparação não pode ser considerada uma desvalorização em si. Pois os técnicos de nível médio são vistos pelos empregadores como profissionais com um *skill* desejado e valorizado pelas empresas, além de ser um tipo de profissional considerado escasso no mercado atualmente.

Contudo, as entrevistas apontam que além dos empregadores enxergarem os tecnólogos em geral como um profissional que não possui perfil para ocupar cargos gerenciais, eles também são vistos como profissionais que não possuem uma boa base teórica quando comparados com os bacharéis para adquirir e desenvolver os *skills* necessários a um desempenho satisfatório dentro da empresa, inclusive quando se refere às áreas técnicas. Um dos gerentes chega até mesmo a considerar a formação do profissional técnico de nível médio melhor do que a do tecnólogo.

[Pelo que você percebe aqui na empresa, esses profissionais tecnólogos possuem qualificação equivalente ao de outros profissionais com formação superior?] Não. Não. Muito superficial. Eu acho que o tecnólogo dá uma base, mas ele não aprofunda. Ele não aprofunda nem tecnicamente, nem gerencialmente. Ele não dá uma visão para o aluno, pra ele se desenvolver. E o que eu percebo é que quando chega um tecnólogo aqui ele nem sabe o que que ele quer.

*É inseguro tanto pra fazer quanto pra determinar o que ele quer.
(Maria, gerente geral de RH na empresa 1)*

*Para você se desenvolver na área técnica e chegar a níveis hierárquicos mais altos o diploma pesa. Quem tem doutorado necessariamente ocupa os cargos técnicos mais altos na hierarquia.
(Carlos, coordenador de pessoas na empresa 2)*

[os tecnólogos estão capacitados para desempenharem aquelas funções na empresa que demandam um conhecimento técnico-científico mais especializado?] Não. Não é capacitado, de jeito nenhum. A IBM tem laboratórios aqui, inclusive acabou de abrir um no Rio de Janeiro, e a maioria do pessoal que ingressa no laboratório são cientistas, bacharéis com mestrado, doutorado, etc. Não conheço profissionais que venham do tecnólogo que estejam no laboratório. Tem muitos engenheiros elétricos, engenharia mecatrônica, no geral é isso. (Carlos, coordenador de pessoas na empresa 2)

Hoje essa questão de encontrar mão de obra é muito complicada. O pessoal não anda querendo fazer curso técnico. Eu não sei, acho que de um tempo pra cá, tem uma margem aí que a gente até andou olhando aí, mas de uns cinco anos pra cá, é pouca gente que chega aqui com um currículo com curso técnico. Ou são pessoas que estão na graduação em curso, né. Ou então a pessoa que ainda não ingressou. O tecnólogo a gente encontra também. Mas técnico tá muito difícil de achar. Mas se eu for olhar assim na prática. É a mesma coisa. Eu não vejo diferença assim de um tecnólogo pra um técnico não. Ah... um tecnólogo é infinitamente melhor. Não. Eu acho mesmo que até um técnico ele entra mais no detalhe, acho que tecnicamente ele sai mais preparado. (Maria, gerente geral de RH na empresa 1)

5.5 OPINIÃO DOS GERENTES SOBRE A FORMAÇÃO DE HABILIDADE TÉCNICAS E COGNITIVAS COM RELAÇÃO AO TIPO DE IES

Nas entrevistas com os gerentes/coordenadores de recursos humanos quando tomado como referência o tipo de IES, especialmente no que se refere à categoria administrativa público/privada, a formação de habilidades técnicas e cognitivas é vista como se referindo a cada pessoa em particular. O tipo de IES não é entendido, portanto, como um fator importante neste quesito.

Os empregadores avaliaram o papel das IES na formação e na qualificação profissional dos alunos mais em termos de comportamento, atitude e postura no lugar de trabalho. E também em termos da orientação institucional voltada para o mundo acadêmico ou para o mercado de trabalho. Eles afirmam perceber que as IES privadas formam os alunos mais para o mercado de trabalho, enquanto as públicas formam os estudantes mais para a academia. Neste ponto específico eles referem-se principalmente à formação de parcerias com empresas e à conscientização dos alunos em relação ao perfil do profissional valorizado pelos empregadores e aos pré-requisitos para empregos específicos.

E, por fim, quando pedimos aos gerentes que fizessem um ranking de prestígio das IES da região de Belo Horizonte em relação à qualificação para a vida profissional, foi ressaltada uma preferência pelas IES privadas. As seguintes falas retratam bem estes pontos.

Eu acho que quem faz a formação é a gente mesmo, independente de ser numa pública ou privada, vai do esforço do aluno. (Joana, gerente de RH na empresa 3)

Eu inclusive entrevisto pessoas e aonde elas se graduaram não é muito relevante, mas o que elas executaram sim, mesmo na faculdade. Às vezes a pessoa nunca trabalhou, mas tem relato de que fez um projeto tal, se engajou num projeto na faculdade, desempenhou bem,

foi reconhecido e isso é relevante. (Carlos, coordenador de pessoas na empresa 2)

Aí não é muito de pública ou privada não. Acho que depende do foco da escola que tá estudando. Por exemplo, a gente percebe uma nítida diferença de um graduando que chega da Federal e um graduando que chega da PUC ou um graduando que chega da Newton. É diferente o perfil. Uma prepara mais para o mercado, a outra prepara mais para a academia. Então assim, não tá muito relacionado com o público e o privado, tá relacionado com o eixo que a escola tá seguindo ali na metodologia dela. Isso é diferente sim. A gente consegue perceber claramente essa diferença. Tem algumas escolas que a pessoa chega aqui realmente muito cru. Principalmente se forem pessoas que só estudaram e que não fizeram nenhum estágio. Né, assim, aí vem com aquele mundo teórico na cabeça, aí chega aqui a prática é outra, o choque é terrível, acho que é uma frustração pra eles. Aí sofre, porque é aquilo que eu falei anteriormente, eles ficam querendo fazer aquilo que eles viram lá, que é o ideal de fazer, aí chega aqui não consegue, as coisas aqui tem uma outra velocidade, a prática é outra. (Maria, gerente geral de RH na empresa 1)

Pelo que eu sei as faculdades públicas não preparam muito o aluno para o mercado de trabalho. Já as faculdades privadas têm essa preocupação. Por exemplo, a pouco tempo eu contratei mais de 20 pessoas e muitos chegaram a conhecer a empresa, as vagas e o perfil necessário por estarem na faculdade privada. Elas chegaram para esses estudantes e disseram, existe uma empresa chamada IBM, ela está contratando e o que é necessário para entrar lá é isso, isso e isso. Pessoal aqui que veio da faculdade pública, que a faculdade mesmo divulgou a empresa não existe. Acontece mais de a pessoa ter um amigo que conheceu a empresa e divulgou. Pessoas que souberam ou aprenderam os requisitos necessários para entrar aqui através da faculdade só através das faculdades privadas. (Carlos, coordenador de pessoas na empresa 2)

[Você diria que a IES onde a pessoa se formou influencia o desempenho profissional?] *Influencia. Influencia a visão dela. Assim a postura profissional. Influencia sim e muito. Vou te dar um exemplo claro, quer ver. Eu acho que fica mais fácil falar em relação a comportamento do que questão técnica, tá. Porque assim, independente de onde a pessoa estudar, se ela for uma pessoa aplicada ela vai sair bem. Então não é tanto isso. Mas a postura*

enquanto profissional ela é determinante. Se a pessoa estuda numa universidade, numa faculdade que não cobra muito, as coisas são mais soltas, aqui também ela tende a ter um pouco menos de compromisso com as coisas, com as entregas. Então a gente sofre um pouco com essa questão da indisciplina, dos prazos de entrega, da postura mesmo com o cliente, com uma hierarquia. Então é assim, como eu te falei, a gente presta muito serviço dentro do cliente. Hoje assim, são quase mil funcionários, a maioria dentro de clientes. Então é como se ele fosse a nossa cara lá no cliente. Então ele tem que se adaptar além da nossa cultura, à cultura do cliente. E se ele não tem essa regra, esse limite, é muito solto, ele gera problemas para nós. Então a gente percebe que algumas instituições que tem uma didática mais rígida talvez, assim, a Newton tem, sabe toda essa questão de presença, prova, PUC tem, a Federal já corre mais por conta do aluno. Então quer dizer, ele tem que se disciplinar e se autodesenvolver. (...) Então se ela não vier com uma base boa, e eu acho que uma instituição de ensino ela é determinante nisso, aqui fica mais complicado de contornar. Ele não se adapta muito. Não dá pra trabalhar porque ela não consegue cumprir um horário, não consegue conversar com um cliente, não consegue negociar com um parceiro interno, com um cliente interno, entendeu? Não gosta de cumprir horário, por aí. Às vezes até traje para ir trabalhar.

[Se você tivesse que fazer um ranking de prestígio das IES da região de Belo Horizonte, qual a seu ver prepara melhor os alunos para o desempenho na vida profissional?] A Puc, a Newton. Na área de tecnologia a Una e a Federal. São as quatro que eu te falo. (Maria, gerente geral de RH na empresa 1)

[Se você tivesse que fazer um ranking de prestígio das IES da região de Belo Horizonte, qual a seu ver prepara melhor os alunos para o desempenho na vida profissional?] Dos profissionais que eu conheço, a PUC tem preparado melhor, em segundo a FUMEC, a terceira pode ser a UNA e a quarta pode ser a UNI-BH. (Carlos, coordenador de pessoas na empresa 2)

5.6 CREDENCIALISMO E DISCRIMINAÇÃO

Como já ressaltamos as entrevistas apontam no sentido de que os empregadores depositam maior confiança nos diplomas dos cursos acadêmicos do que nos dos cursos vocacionais como indicadores válidos das habilidades e capacidades dos indivíduos. Atitudes de valorização diferencial dos diplomas de tecnólogo e de bacharel segundo o grau acadêmico de forma genérica foi evidenciada mesmo quando os gerentes relatavam haver tecnólogos que se destacavam entre os melhores funcionários, até mesmo superando aqueles funcionários com formação em bacharelado com relação ao desempenho na empresa. Nestes casos, esses profissionais tecnólogos são vistos mais como uma exceção à regra, e os empregadores atribuem o bom desempenho ao esforço pessoal, afirmando categoricamente que tais habilidades não tem relação direta com a educação formal. Mesmo assim os empregadores recorrentemente afirmam que a graduação no grau de bacharelado forma melhor os trabalhadores, tanto com relação à capacidade de aprender novos conhecimentos, quanto com relação a termos como “bagagem” e “maturidade”. Há também uma avaliação negativa em relação ao tempo de duração dos cursos de graduação tecnológica em comparação aos cursos de bacharelado. As falas abaixo trazem à tona a atitude implícita dos gerentes em atribuir maior valor à formação no grau de bacharel em geral.

Aqui na empresa a gente tem uma política de recursos humanos que é procurar não rotular. Então assim, não é porque o fulano é tecnólogo que ele não vai ter uma oportunidade igual. Se ele se desenvolver, se ele mostrar, se o desempenho for significativo, se nas avaliações de competências ele tiver bem avaliado ele vai ter oportunidade. A

oportunidade é igual para todos. (Maria, gerente geral de RH na empresa 1)

Se eu pegar uma Carla, que é extremamente aplicada, então tem propostas dela que foram feitas melhor do que de muito graduado, mas é o perfil dela. Não é a escola. Eu tenho outro tecnólogo aqui que me chama a atenção, esse menino começou aqui na empresa como auxiliar técnico, hoje em dia ele é supervisor, ele é um dos nossos melhores supervisores, mas ele corre atrás. Também já correu atrás, já se certificou, é muito sério, muito aplicado, fez um curso de gestão de projetos. Então são pessoas que percebem que só o tecnólogo não vai adiantar, elas buscam outras coisas. A Carla corre atrás de certificação, o Miguel corre atrás do gerenciamento de projetos. Então depende da pessoa, não dá para falar que é a graduação. Eu acho que essas pessoas que se destacam, elas se destacam exatamente por isso, porque elas percebem que elas precisam correr atrás. Hoje nem a graduação não garante nada não. (Maria, gerente geral de RH na empresa 1)

Agora, a certificação é muito difícil. Muita gente tenta, mas até mesmo os graduados em ciência da computação tem muita dificuldade. Esses que tem aqui, para você ter uma idéia, um deles fez cinco vezes para conseguir e é uma coisa que estuda o ano inteiro para conseguir e dentro da empresa mesmo a gente dá um tempo para ele estudar. O profissional que quer se certificar em CCIE¹⁶ a gente faz um plano de estudo para ele e ele fica aqui um tempo estudando, fica lá no laboratório estudando. É cara a certificação, a empresa costuma bancar. Para buscar a certificação, a prova é em inglês, tem muita questão de raciocínio abstrato, muito número, combinações, programas, então por aí você vê. O tecnólogo não consegue abranger isso tudo. (Maria, gerente geral de RH na empresa 1)

Com curso técnico aqui que cresceram tem muitos. Supervisores que a gente tem hoje. Mas aí eu volto a te dizer, foram pessoas que chegaram aqui com curso técnico, se desenvolveram e foram fazer a graduação. Certificou e foi graduando e hoje tão até em pós. No tecnólogo a gente tem uma ou outra surpresa. Por exemplo, a Carla, a Carla é uma pessoa que se desenvolveu bem. Mas eu acho que isso tem mais a ver com o perfil da pessoa do que com o curso. Porque se

¹⁶ CCIE (Cisco Certified Internetwork Expert). A última certificação e “título máximo” da Cisco. O candidato pode escolher quatro áreas distintas nas quais ele deseja retirar o CCIE. São elas communications and services; routing and switching; security ou voice. Essas informações estão disponíveis no website da cisco: <http://www.cisco.com/web/learning/le3/ccie/index.html>

eu for colocar numa estatística pra você. For colocar assim, olha de quantos tecnólogos que a gente teve um bom resultado e viu que evoluiu, vão ser poucos. (Maria, gerente geral de RH na empresa 1)

[Você diria que os 2 anos de duração dos cursos superiores de tecnologia são suficientes para a formação profissional deles? Ou você acha que dois anos é pouco para eles adquirirem uma boa qualificação?] *É pouco, é muito pouco. Sabe porque eu acho que é pouco. Porque a faculdade não é só uma ambiente que você vai estudar tecnicamente. Lá você aprende muitas outras coisas, na convivência, no relacionamento, nas situações que você passa lá dentro, né. Acho que dois anos é pouco. Eu acho que nos cursos de 4 ou 5 anos as pessoas saem mais maduras. (Maria, gerente geral de RH na empresa 1)*

Mesmo no caso em que o gerente relaciona o bom desempenho do funcionário tecnólogo à graduação tecnológica é evidenciado atitudes de discriminação por grau acadêmico. Neste caso a valorização diferencial de credencial se mistura com componentes de origem social e do background familiar dos indivíduos, que são levados em consideração pelo gerente quando se trata de avaliar a qualificação dos trabalhadores. As falas seguintes expressam isso:

Aí ela fez o curso [tecnólogo em logística] e assim ela virou outra pessoa, agregou muito mais à empresa com o conhecimento dela do que antes. As outras meninas, uma já até melhorou e a outra é recente, entrou aqui em Maio. Então, uma já é formada, mas tem pouco tempo que tá aqui e a outra ainda tá em curso. Mas assim a gente já tá vendo que elas são diferentes das outras que não tem um curso superior. (Joana, gerente de RH na empresa 3)

[Pelo que você percebe aqui na empresa, esses profissionais tecnólogos possuem qualificação equivalente ao de outros profissionais com formação superior?] *Hum... eu acho que depende muito também do perfil da pessoa. Em relação ao tecnólogo assim... ah... fica um pouco a desejar, não pelo curso ser tecnólogo. Eu to falando aí no caso já como pessoa. Que ela fica um pouco pra trás em relação às outras, entendeu? Porque assim todas as três que são*

tecnólogas são mais assim, são mais humildes, entendeu? Como eu falo, são gente mais sofrida mesmo para chegar onde tá, entendeu? (Joana, gerente de RH na empresa 3)

O que eu to tentando explicar é assim, por exemplo. A Edna tem o curso de tecnólogo, e tem a Isabela que tem o bacharel em contabilidade. A Isabela ela tem mais bagagem, ela tem mais conteúdo que a Edna lá, não pelo curso ser tecnólogo. Eu to falando aí no caso já como pessoa. Como eu posso fazer esse comparativo? (Joana, gerente de RH na empresa 3)

A título de conclusão ressaltamos que, conforme as entrevistas realizadas, os tecnólogos em geral são vistos pelos empregadores como profissionais que possuem menos capacidade para o desempenho de suas funções do que os bacharéis. Os empregadores depositam mais confiança no diploma de bacharel como um indicador válido da inteligência, da aprendizagem e de potenciais hábitos de trabalho dos indivíduos, tanto com relação às habilidades técnicas quanto com relação às habilidades gerenciais.

Os gerentes de recursos humanos, principalmente da área de tecnologia da informação (TI), atribuíram maior prestígio às IES privadas na região de Belo Horizonte, referindo-se à preparação para o mercado de trabalho, especificamente com relação à adequação dos egressos às regras e ao cumprimento de normas, e do ritmo de trabalho na empresa.

Já em relação ao grau acadêmico as pessoas que participaram de cursos vocacionais tecnológicos são vistos pelos empregadores como não tendo uma boa base teórica e capacidade para adquirir algumas habilidades necessárias às funções mais importantes na empresa ou que demandam um conhecimento técnico científico mais especializado, ou que demandam habilidades mais administrativas e gerenciais.

Os tecnólogos, portanto, quando comparados com os bacharéis são vistos pelos gerentes como possuindo limitações para ascenderem na escala hierárquica das firmas. O que não quer dizer necessariamente que os indivíduos ao se graduarem num curso tecnológico não experimentam alguma mobilidade ascendente. De fato, a maioria dos tecnólogos que já possuía experiência profissional e que foi entrevistada relatou algum tipo de mobilidade durante a graduação ou ao concluir o curso, principalmente em relação à valorização salarial.

Contudo, conforme pudemos observar, em conformidade com a teoria credencialista weberiana, atitudes de valorização diferencial com base no grau acadêmico dos diplomas se manifestam principalmente quando se trata de funções ou cargos mais importantes na empresa, como “especialistas”, “analistas” ou que envolvam certo grau de incerteza, como investir em um funcionário para que ele estude para tirar alguma certificação que acarrete custos para a empresa.

Além disso, atitudes de discriminação algumas vezes se manifestam de forma explícita com relação ao background cultural e social das pessoas. E quando se trata especificamente da valorização dos diplomas, embora os empregadores façam menção a habilidades técnicas e cognitivas, eles se fundamentam em grande medida em crenças e atitudes culturais que não tem relação direta com uma avaliação objetiva de produtividade, como, por exemplo, as avaliações de desempenho individual que são realizadas nas empresas.

6. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos o surgimento dos cursos de graduação tecnológica no Brasil é um acontecimento muito recente. Principalmente se compararmos com outros países como os Estados Unidos, que pelo menos desde a década de 1970 já contava com um sistema de ensino bastante diversificado, com uma presença bastante expressiva de cursos vocacionais nos ensinos secundários e os *colleges* de dois anos, vocacionais e acadêmicos (Arum e Hout, 2003). Contudo, já contamos com uma rica bibliografia acerca da caracterização do sistema de ensino superior brasileiro. Esperamos com este estudo ter contribuído para uma maior compreensão acerca do processo de expansão e diversificação das IES no Brasil. Sobre como isso tem afetado a estratificação social. De maneira a ter elucidado alguns mecanismos sociais através dos quais operam a discriminação e a valorização diferencial de credenciais e diplomas no mercado de trabalho em Belo Horizonte.

Ao finalizar esta pesquisa, sugerimos que estudos posteriores possam empreender uma análise mais ampla, com uma amostra maior de empregadores em diferentes setores da economia e tipos de empresas. E também estudos que aprofundem nas diferenças entre as áreas e as disciplinas dos cursos tecnológicos, bem como nas diferenças entre as características organizacionais das instituições, como a estrutura curricular, características do corpo docente, e a ligação entre IES e empregadores. Tais estudos poderão ajudar no entendimento da relação entre educação formal e segmentação do mercado de trabalho interno a setores de atividade econômica no país.

Bem como acerca do impacto das políticas educacionais na trajetória profissional dos indivíduos e no funcionamento do mercado de trabalho.

Além destas questões é importante compreendermos como a pesquisa sociológica com uma abordagem histórico comparativa tem muito a contribuir para uma compreensão adequada e para a explicação acerca dos fenômenos relacionados à desigualdade social. Como ressaltou David Brown (2001) há um perigo de que a pesquisa sociológica se aprisione em uma visão míope da teoria credencialista, baseando-se somente em refutações fragmentadas da teoria do capital humano. Como ocorre, por exemplo, em parte da literatura sociológica norte-americana acerca dos resultados dos colleges de dois anos no retorno salarial.

Deve ter ficado claro ao longo deste estudo que para se atingir a democratização do ensino superior no Brasil ainda há um longo caminho a ser percorrido. Como vimos isso envolve não somente a expansão da IES, com a abertura de novas vagas e oportunidades para as pessoas nascidas nos estratos sociais mais baixos da hierarquia social. Mas também e, sobretudo, a redução das desigualdades educacionais nos níveis básicos dos sistemas de ensino, possibilitando de fato que as pessoas possam se desenvolver plenamente, com condições dignas para traçar suas trajetórias formativas. Isso também depende, é claro, da eliminação das barreiras sociais impostas historicamente pelas elites no acesso às IES e às posições sociais de alto prestígio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARROW, Kenneth. 1973. "Higher Education as a Filter." *Journal of Public Economics* 2:193-216.

BARON, J. e BIELBY, W. Bringing the Firms Back In: Stratification, Segmentation and the Organization of Work. *American Sociological Review*, Vol. 45, 1980.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Mapa do Ensino Superior Privado – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BECKER, Gary S. 1964. *Human Capital: A Theoretical Analysis with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.

BRINT, S. Karabel, J. 1989. *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*. New York: Oxford University Press.

BROWN, David K. 1995. *Degrees of Control: A Sociology of Educational Expansion and Occupational Credentialism*. New York: Teachers College Press.

_____. 2001. The social sources of educational credentialism: status culture, labor markets, and organizations. *Sociology of education*, 74: 19-34.

BEN-DAVID, Joseph and Randall COLLINS. 1966. "Social Factors in the Origins of a New Science: The Case of Psychology." *American Sociological Review* 31:451-63.

BLAU, Peter M., and Otis Dudley DUNCAN. 1967. *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley & Sons.

BOURDIEU, Pierre. 1996. *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power* (Lauretta C. Clough, Trans.) Stanford, CA: Stanford University Press.

BOURDIEU, Pierre. 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste* (Richard Nice, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

—. 1988. *Homo Academicus* (Peter Collier, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: elements pour une theorie du systeme d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit, 1970.

BILLS, David B. 1988a. "Credentials and Capacities: Employers' Perceptions of the Acquisition of Skills. *Sociological Quarterly* 29:439-49.

—. 1988b. "Educational Credentials and Hiring Decisions: What Employers Look for in New Employees." *Research in Social Stratification and Mobility* 7:71-97.

—. 1988c. "Educational Credentials and Promotions: Does Schooling Do More Than Get You in the Door?" *Sociology of Education* 61:52-60.

BILLS, D; WACKER. 2003. "Acquiring Credentials When Signals Don't Matter: Employers' Support of Employees Who Pursue Postsecondary Vocational Degrees. *Sociology of education* 76:170-187.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2009*. Brasília, DF: INEP, 2009.

CARDOSO, A. Transições da escola para o trabalho no Brasil: persistência da desigualdade e frustração de expectativas. *Dados*, v.51, n.3, p.569-616, 2008.

CASTRO, C. (1989). What is happening in Brazilian education? In E. Bacha, & H. Klein (Eds.), *Social change in Brazil 1945–1985*. Albuquerque: U. of New Mexico Press [Chapter 8].

COELHO, Edmundo Campos. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLLINS, Randall. 1971. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification." *American Sociological Review* 36:1002-19.

—. 1979. *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DIEESE. *Qualificação e mercado de trabalho: apontamentos para política pública em regiões metropolitanas*. DIEESE: São Paulo, 2011.

DIPRETE, Thomas. 1989. *The Bureaucratic Labor Market: The Case of the Federal Civil Service*. New York: Plenum Press.

DOUGHERTY, Kevin. 1988. "The Politics of Community College Expansion: Beyond the Functionalist and Class-reproduction Explanations." *American Journal of Education* 96:351-93.

FALEIROS, M. S. *Expansão do Ensino Superior e Diferenciação Institucional: Uma Análise Comparativa do Efeito dos Modelos Clássicos e Vocacionais sobre o Status Ocupacional de seus Egressos*. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. Dissertação de mestrado em sociologia.

FRENESDA, B. *Transição da escola para o trabalho e estratificação social*. *Segurança Urbana e Juventude*, Araraquara, v.2, n.1/2, 2009.

GRANOVETTER, Mark. 1973. "The Strength of Weak Ties." *American journal of Sociology* 78:1360-80.

—. 1995. *Getting a job: A Study of Contacts and Careers* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

HOUT, Michael., "More Universalism, Less Structural Mobility: The American Occupational Structure in the 1980s". *American Journal of Sociology*, 93 no. 6 (May 1988):1358-1400.

KINGSTON, Paul W. 1981. "The Credential Elite and the Credential Route to Success." *Teachers College Record* 82:589- 600.

LARSON, Magali Safati. 1977. *The Rise of Professionalism*. Berkeley: University of California Press.

MEYER, John W., and Brian Rowan. 1977. "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony." *American journal of Sociology* 83:340-63.

MEYER, John W., Francisco RAMIREZ, and Yasmin SOYSAL. 1992. "World Expansion of Mass Education, 1870-1980." *Sociology of Education*. 65: 128-49.

MEYER, John W. 2001. "The Worldwide Commitment to Educational Equality". *Sociology of Education*. Extra Issue: p.154-158.

MURPHY, Raymond. 1988. *Social Closure: The Theory of Monopolization and Exclusion*. Oxford, England: Cambridge University Press.

ORBUCH, Terri, L. People's account count: the sociology of accounts. *Annual Review of Sociology*. 1997 23: 455-78.

PRATES, Antônio Augusto Pereira. "Universidades VS terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade – caso brasileiro". *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n° 17, jan/jul. 2007. p. 102-123.

_____. "Ampliação do Sistema de Ensino Superior nas Sociedades Contemporâneas no Final do Sec. XIX: os Modelos de Mercantilização e Diferenciação Institucional – o caso brasileiro". *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, 2010. p. 125-146.

PFEFFER, Jeffrey, and Gerald R. SALANCIK. 1978. *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. New York: Harper & Row.

RUBINSON, Richard; RALPH, J. 1984. "Technical Change and the Expansion of Schooling in the United States, 1890-1970." *Sociology of Education*. 57:134-52.

SAMPAIO, Helena. O ensino superior no Brasil: o setor privado. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2000.

SHAVIT, Yossi; MÜLLER, Walter. From school to work: a comparative study of educational qualifications and occupational destinations. Oxford: Clarendon Press; New York: Oxford Univ., (2003) [1998].

SHAVIT, Yossi; ARUM, Richard; GAMORAN, Adam. Stratification in Higher Education: a comparative study. Stanford University Press, 2007.

SPENNER, Kenneth. 1983. "Deciphering Prometheus: Temporal Change in the Skill Level of Work." *American Sociological Review* 48:824-37.

SCHULTZ, Theodore W. 1961. "Investment in Human Capital." *American Economic Review* 51:1-17.

STINCHCOMBE, Arthur, L. 1986. "Norms of Exchange." Pp. 231-67 in *Stratification and Organization*, edited by Arthur L. Stinchcombe. Cambridge, England: Cambridge University Press.

—. 1990. *Information and Organizations*. Berkeley: University of California Press.

Disponível em: <http://publishing.cdlib.org/ucpressebooks>

TORCHE, F., & RIBEIRO, C.C. Pathways of change in social mobility: Industrialization, education and growing fluidity in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility* (2010), doi:10.1016/j.rssm.2010.03.005

TROW, M., "Reflections on the transition from mass to universal higher education", *Daedalus*, 99, 1970, 1-42.

USEEM, M; KARABEL, J. 1990. "Pathways to Top Corporate Management." Pp.175-207 in *The High Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification*, edited by Paul W. Kingston and Lionel S. Lewis. Albany: State University of New York Press.

WALTERS, P; RUBINSON, R. 1984. "Educational Expansion and Economic Growth in the United States, 1870-1969." *American Sociological Review*. 49:480-93.

WEBER, Max. 'Classe, estamento e partido'. In: VELHO, Otavio Guilherme C. A; PALMEIRA, Moacir G. Soares; BERTELLI, Antonio Roberto. *Estrutura de classes e estratificação social*. 9.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Ed. Unb, 1999. 2v.

WEISS, Robert S. 1994. *Learning from Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: The Free Press. Capítulos 1 & 5.

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO COM CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS E SOCIOECONÔMICAS APLICADO JUNTO AOS EGRESSOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS

CD1. SEXO DO ENTREVISTADO (NÃO PERGUNTAR)

1. Homem
2. Mulher

CD2. QUAL É A SUA IDADE?

(ANOTAR) _____ Anos.

CD3. QUAL O NOME DO CURSO DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA QUE VOCÊ CONCLUIU?

CD4. QUAL O TEMPO DE DURAÇÃO DO CURSO?

(Anotar) _____ Anos

CD5. O CURSO DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA QUE VOCÊ CONCLUIU ERA:

1. Diurno
2. Noturno

CD6. O CURSO DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA QUE VOCÊ CONCLUIU ERA EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO:

1. Pública
2. Privada

CD7. QUAL A DATA DE CONCLUSÃO DO SEU CURSO DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA?

(Anotar): ____ dia ____ mês ____ Ano

CD8. ANTES DE SE GRADUAR NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA, QUAL FOI O ÚLTIMO GRAU ESCOLAR QUE VOCÊ FREQUENTOU?

1. Ensino Médio
2. Supletivo de 2º grau
3. Técnico
4. Universidade/Superior/Graduação
5. Curso Seqüencial (após ensino médio técnico)
6. Educação de jovens e adultos
7. Pré-vestibular
8. Normal Superior
9. Especialização
10. Pós-graduação mestrado ou doutorado

CD9. VOCÊ COMPLETOU ESTE GRAU?

66. Sim

(Se não completou o grau, perguntar:)

QUAL FOI A ÚLTIMA (SÉRIE/ANO/PERÍODO) QUE COMPLETOU NESSE GRAU?

(Anotar) _____

CD10. COM QUE IDADE VOCÊ COMPLETOU ESTA (SÉRIE/ANO/PERÍODO)?

(Anotar) _____ Anos.

CD11. ESTE ÚLTIMO GRAU ESCOLAR QUE VOCÊ FREQUENTOU ERA:

1. Diurno
2. Noturno

CD12. ESTE ÚLTIMO GRAU ESCOLAR QUE VOCÊ FREQUENTOU ERA EM:

1. Instituição de ensino vinculada ao sistema “S” (SENAI, SENAC, SEBRAE, etc)
2. Instituição de ensino público (Federal, Estadual ou Municipal)
3. Instituição de ensino particular.
4. Outro. Qual? _____

GOSTARIA DE FALAR UM POUCO SOBRE SEUS PAIS

CD13. ATÉ QUE SÉRIE/GRAU SEU PAI CURSOU A ESCOLA? (NÃO LER OPÇÕES)

1. Nunca freqüentou a escola
2. Primeiro grau, de 1a. à 4a. série incompleto
3. Primeiro grau, de 1a. à 4a. série completo
4. Primeiro grau, de 5a. à 8a. série incompleto
5. Primeiro grau, de 5a. à 8a. série completo
6. Segundo grau (1o. ao 3o. ano) incompleto
7. Segundo grau (1o. ao 3o. ano) completo
8. Superior (universitário) incompleto
9. Superior (universitário) completo

CD14. QUAL ERA A(O) PRINCIPAL (OCUPAÇÃO/TRABALHO) (REMUNERADA/PAGA) DO SEU PAI QUANDO VOCÊ TINHA 15 ANOS? POR FAVOR, DESCREVA AS ATIVIDADES QUE ELE FAZIA NESSE TRABALHO:

68. Aposentado/Pensionista
69. Desempregado

CD15. NESTA OCUPAÇÃO PRINCIPAL ELE ERA: (LER OPÇÕES 1 A 3)

1. Empregado,
2. Trabalhava por conta própria, ou
3. Empregador?

CD16. ATÉ QUE SÉRIE / GRAU SUA MÃE CURSOU A ESCOLA? (NÃO LER OPÇÕES)

1. Nunca freqüentou a escola
2. Primeiro grau, de 1a. à 4a. série incompleto
3. Primeiro grau, de 1a. à 4a. série completo
4. Primeiro grau, de 5a. à 8a. série incompleto
5. Primeiro grau, de 5a. à 8a. série completo
6. Segundo grau (1o. ao 3o. ano) incompleto
7. Segundo grau (1o. ao 3o. ano) completo
8. Superior (universitário) incompleto
9. Superior (universitário) completo

CD17. QUAL ERA A(O) (OCUPAÇÃO/TRABALHO) (REMUNERADA/PAGA) PRINCIPAL DA SUA MÃE QUANDO VOCÊ TINHA 15 ANOS? POR FAVOR, DESCREVA AS ATIVIDADES QUE ELA FAZIA NESSE TRABALHO: (NÃO LER OPÇÕES)

-
67. Dona de Casa
68. Aposentada / Pensionista
69. Desempregada

CD18. NESTA OCUPAÇÃO PRINCIPAL ELA ERA: (LER OPÇÕES 1 A 3)

1. Empregada,
2. Trabalhava por conta própria, ou
3. Empregadora?

CD19. QUAL É A SUA RENDA NA SUA OCUPAÇÃO PRINCIPAL HOJE? SALÁRIO NA CARTEIRA?

(ANOTAR): _____ REAIS

ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PRODUNDIDADE COM OS EGRESSOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA EM BELO HORIZONTE.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Roteiro de entrevista em profundidade – Egressos dos cursos de graduação tecnológica na RMBH

HORA EXATA DE INÍCIO: _____ HORAS _____ MINUTOS

1 – EXPECTATIVAS DO TECNÓLOGO EM RELAÇÃO AO CURSO SUPERIOR

Agora gostaria que você falasse um pouco sobre a sua principal motivação ao se matricular em um curso de graduação tecnológica...

Você pretendia adquirir uma nova profissão? Você pretendia apenas obter um diploma de curso superior? Você pretendia especializar-se na área em que você já atuava? Você pretendia alcançar um bom emprego ou um emprego melhor? Você pretendia aumentar

o salário na firma onde já trabalhava? O que mais te motivou a se matricular em um curso de graduação tecnológica?

(Probes conforme necessário):

1. O que mais você poderia acrescentar?
2. Você poderia me falar um pouco mais sobre isto...
3. O que você quer dizer com isso?
4. Você poderia dar um exemplo?

2 – EXPECTATIVAS DO TECNÓLOGO SOBRE SUA CARREIRA PROFISSIONAL

Agora gostaria que você falasse um pouco sobre suas expectativas em relação à sua carreira profissional. Como você se define profissionalmente? O que você é? O que você faz?

Você trabalha / já trabalhou na área em que se formou na graduação tecnológica?

Sim. (Qual é a sua ocupação/trabalho principal hoje? Por favor, descreva as atividades que você normalmente faz nesse trabalho.) Neste trabalho você possui carteira assinada? Você chefia ou supervisiona o trabalho de outras pessoas? Quantas pessoas? Qual função você exerce?

Gostaria que você falasse um pouco também sobre o que considera ter sido fundamental, neste curso de graduação tecnológica que conclui, para trabalhar na área em que se qualificou...

O certificado / diploma do curso de graduação tecnológica foi importante? Quanto foi importante? O curso te deu conteúdo necessário ao desempenho do trabalho? Proporcionou práticas adequadas àquelas existentes na empresa? Forneceu informações sobre o mercado de trabalho? Ajudou e te capacitou para abrir um negócio próprio? Gerou a oportunidade de fazer um estágio? A seu ver qual foi o fator primordial, mais importante, para que você conseguisse um trabalho na área em que se qualificou?

Não. (Qual é a sua ocupação/trabalho principal hoje? Por favor, descreva as atividades que você normalmente faz nesse trabalho.) Neste trabalho você possui carteira assinada? Você chefia ou supervisiona o trabalho de outras pessoas? Quantas pessoas? Qual função você exerce?

Gostaria que você falasse um pouco também se pretende trabalhar na sua área de formação? Qual o motivo de você não estar trabalhando na sua área de formação? Faltam vagas na sua área? O curso não te preparou para o trabalho? Os empregadores exigem experiência e/ou escolaridade?)

3 – POSIÇÃO NA ESCALA DE HIERARQUIA

A seu ver você ocupa um cargo compatível com o seu nível de formação? O diploma de tecnólogo lhe proporcionou uma posição na hierarquia da empresa acima daquelas ocupadas por funcionários com formação técnica nível médio? A formação como tecnólogo te capacitou a competir com os funcionários formados em cursos de graduação tipo bacharelado por cargos mais importantes na empresa? Você poderia dar um exemplo?

4 – PERCEPÇÕES SOBRE O PRESTÍGIO E O STATUS NA SUA OCUPAÇÃO

Você considera que o diploma de tecnólogo te confere algum prestígio profissional? Você se sente valorizado como tecnólogo?

A seu ver o diploma de tecnólogo é valorizado pelos empregadores? O seu diploma de tecnólogo pesa na hora que você vai negociar o seu salário na empresa? Você pode dar um exemplo?

5 – PERCEPÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO

Pensando na sua experiência onde você trabalha, você diria que a formação em um curso superior de tecnologia é valorizada tanto quanto a formação em um curso superior do tipo bacharelado? Por que? Você pode dar um exemplo?

Você já enfrentou alguma dificuldade / oposição / questionamento sobre sua formação de tecnólogo ao participar de seleção para entrar na empresa ou ao desempenhar seu trabalho? Você pode dar um exemplo?

6 – DESEMPENHO TÉCNICO-COGNITIVO

Você se sente capacitado para trabalhar na área de sua formação na graduação tecnológica?

Você diria que possui formação técnica-científica equivalente à de outros funcionários / profissionais que formaram em cursos de graduação do tipo bacharelado?

A seu ver você possui bagagem técnica para desempenhar aquelas funções na empresa onde você trabalha que demandam um conhecimento técnico-científico mais especializado? Você pode dar um exemplo?

7 – MOBILIDADE E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Gostaria que você falasse um pouco sobre sua trajetória profissional...

Qual foi o seu primeiro emprego com carteira assinada? Quantos anos você tinha quando conseguiu o primeiro emprego? O que você fazia nesse primeiro emprego?

Gostaria que você falasse um pouco também sobre qual foi o principal benefício que você alcançou ao se formar como tecnólogo...

Você considera que **ao formar no curso superior de tecnologia** você obteve uma nova profissão? Formar no curso superior de tecnologia ampliou as suas oportunidades na área em que você já trabalhava? Aumentou a sua chance de subir de cargo e/ou aumentar o seu salário na firma onde você trabalha / já trabalhava? Você conseguiu qualificação e formação para abrir um negócio próprio? A seu ver qual foi o principal retorno que o curso de graduação tecnológica lhe proporcionou?

(Probes conforme necessário):

1. O que mais você poderia acrescentar?
2. Você poderia me falar um pouco mais sobre isto...
3. O que você quer dizer com isso?
4. Você poderia dar um exemplo?

H2. HORA EXATA DO TÉRMINO: _____ HORAS _____ MINUTOS

H3. TEMPO DE DURAÇÃO DA ENTREVISTA: _____ HORA _____ MINUTOS

ANEXO III – QUESTIONÁRIO COM CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS E SOCIOECONÔMICAS APLICADO JUNTOS AOS GERENTES DE RECURSOS HUMANOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS

CD1. SEXO DO ENTREVISTADO (NÃO PERGUNTAR)

1. Homem
2. Mulher

CD2. QUAL É A SUA IDADE?

(ANOTAR) _____ Anos.

CD3. QUAL FOI O ÚLTIMO GRAU ESCOLAR QUE VOCÊ FREQUENTOU?

- | | |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| 1. Ensino Fundamental | 10. Pré-vestibular |
| 2. Ensino Médio | 11. Normal Superior |
| 3. Supletivo de 1º grau | 12. Especialização |
| 4. Supletivo de 2º grau | 13. Pós-graduação mestrado ou doutorado |
| 5. Técnico | |
| 6. Universidade/Superior/Graduação | |
| 7. Curso Sequencial (após ensino médio técnico) | |
| 8. Curso Superior de Tecnologia | |
| 9. Educação de jovens e adultos | |

CD4. VOCÊ COMPLETOU ESTE GRAU?

67. Sim

(Se não completou o grau, perguntar:)

QUAL FOI A ÚLTIMA (SÉRIE/ANO/PERÍODO) QUE COMPLETOU NESSE GRAU?

(Anotar) _____

CD5. COM QUE IDADE VOCÊ COMPLETOU ESTA (SÉRIE/ANO/PERÍODO)?

(Anotar) _____ Anos.

CD6. ESTE ÚLTIMO GRAU ESCOLAR QUE VOCÊ FREQUENTOU ERA:

3. Diurno
4. Noturno

CD7. ESTE ÚLTIMO GRAU ESCOLAR QUE VOCÊ FREQUENTOU ERA EM:

5. Instituição de ensino vinculada ao sistema "S" (SENAI, SENAC, SEBRAE, etc)
6. Instituição de ensino público (Federal, Estadual ou Municipal)
7. Instituição de ensino particular
8. Outro. Qual? _____

CD8. QUAL O NOME DA EMPRESA ONDE VOCÊ TRABALHA?

(ANOTAR): _____

CD9. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NESSA EMPRESA?

(Anotar) _____ Anos _____ Meses.

CD10. QUANTOS FUNCIONÁRIOS TRABALHAM NA EMPRESA HOJE?

(Anotar): _____ número de funcionários.

ANEXO IV – ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE COM OS GERENTES DE RECURSOS HUMANOS DE EMPRESAS PRIVADAS EM BELO HORIZONTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Roteiro de entrevista em profundidade – Gerentes de RH em empresas privadas na RMBH

HORA EXATA DE INÍCIO: _____ HORAS _____ MINUTOS

1 – PERCEPÇÕES DO PROFISSIONAL TECNÓLOGO PELO EMPREGADOR

Agora gostaria de falar sobre os tecnólogos que são funcionários aqui na empresa. Você conhece algum profissional tecnólogo que é funcionário desta empresa? Qual o cargo que ele ocupa? O que ele faz? Existe mais algum profissional tecnólogo que é funcionário aqui? Em que área ele(s) atua(m)? Eles atuam na área em que formaram na graduação tecnológica? A formação que eles trouxeram do curso superior de tecnologia é suficiente para o trabalho que eles desempenham aqui? Segundo a sua percepção sobre os funcionários aqui da empresa, você diria que existe alguma característica que diferencia o profissional tecnólogo? Os funcionários que são tecnólogos aqui na empresa se destacam dos demais por algum motivo em particular?

(**Probe:** De acordo com a expectativa do MEC, os cursos superiores de graduação tecnológica induzem o desenvolvimento de perfis profissionais amplos, com capacidade de pensar de forma reflexiva, com autonomia intelectual e sensibilidade ao relacionamento interdisciplinar. Pensando nos tecnólogos que são funcionários aqui na empresa, você diria que a descrição que o MEC faz corresponde ao perfil desses profissionais? Por quê? Você poderia dar um exemplo?)

2 – ESCALA DE HIERARQUIA

Ainda pensando nos funcionários aqui da empresa, você pensa que uma pessoa que tenha se formado em um curso técnico de nível médio (por exemplo, aqueles cursos em instituição de ensino vinculada ao sistema “S” (SENAI, SENAC, SEBRAE, etc) teria condições de desempenhar o mesmo trabalho que esse (s) tecnólogo (s) desempenha (m)? Na falta do profissional tecnólogo, você teria dificuldade em encontrar funcionários com o mesmo nível de qualificação?

3 – PRESTÍGIO EM RELAÇÃO AO GRAU ACADÊMICO

Pelo que você percebe aqui na empresa, esses profissionais tecnólogos possuem qualificação equivalente ao de outros profissionais com formação superior? O desempenho desses tecnólogos pode ser equiparado ao de outros profissionais que vieram de cursos de graduação do tipo bacharelado (na mesma área ou áreas similares)?

(**Probe:** Algumas pessoas dizem que os alunos de cursos técnicos e tecnológicos são ótimos profissionais especialistas, mas que eles não tem capacidade para cargos que exigem tomada de decisão sobre assuntos complexos, e que portanto, este tipo de cargo é melhor preenchido por profissionais com bacharelado completo. O que você, baseado em sua própria experiência, pensa sobre esta opinião?)

4 – PRESTÍGIO EM RELAÇÃO AO TIPO DE IES

Com relação às universidades públicas e privadas, você acha que elas influenciam a formação profissional dos seus alunos?

Baseado em sua experiência profissional, você acha que as empresas, em geral, levam em conta na hora de contratar o tipo de universidade em que o profissional se formou?

Pensando nas IES da região de Belo Horizonte, e que você conhece / acompanha profissionais que vieram dessas IES, qual a seu ver prepara melhor os alunos para o desempenho na vida profissional? Se você tivesse que fazer um ranking de prestígio dessas instituições...

5 – DESEMPENHO TÉCNICO – COGNITIVO POR GRAU ACADÊMICO

Pensando nos funcionários aqui da empresa, você diria que os 2 anos de duração dos cursos superiores de tecnologia são suficientes para a formação profissional deles? Ou você acha que dois anos é pouco para eles adquirirem uma boa qualificação?

Pela sua experiência, você diria que os cursos superiores de tipo bacharelado, que têm duração de 4 ou 5 anos, formam profissionais mais bem capacitados ou não? Por que? Você poderia dar um exemplo?

Você diria que os tecnólogos estão capacitados para desempenharem aquelas funções na empresa que demandam um conhecimento técnico-científico mais especializado?

6 – AVALIAÇÃO DE HABILIDADES E MOBILIDADE

Pensando nos funcionários aqui da empresa que são tecnólogos, você diria que eles possuem bagagem técnica para subirem na escala ocupacional da firma? Eles possuem qualificação para desempenharem funções mais importantes na empresa? Você percebe alguma limitação na formação desses funcionários para assumirem cargo de direção / coordenação / supervisão? Você poderia dar um exemplo?

Gostaria que você falasse um pouco sobre como vocês fazem normalmente para avaliar o mérito e o desempenho dos funcionários aqui na empresa.

O que pesa mais na hora da promoção? Com relação à promoção horizontal e vertical? O diploma de curso superior pesa?

H2. HORA EXATA DO TÉRMINO: _____ HORAS _____ MINUTOS

H3. TEMPO DE DURAÇÃO DA ENTREVISTA: _____ HORA _____ MINUTOS