

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIO HENRIQUE VIEGAS RODRIGUES

**A CONDIÇÃO DE EMPREGABILIDADE DE EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO DE
ADMINISTRAÇÃO DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO/UFMA**

São Luís,
2015

CLAUDIO HENRIQUE VIEGAS RODRIGUES

**A CONDIÇÃO DE EMPREGABILIDADE DE EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO DE
ADMINISTRAÇÃO DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO/UFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lucinete Marques Lima

São Luís,

2015

Rodrigues, Cláudio Henrique Viegas

A Condição de empregabilidade de egressos do curso técnico de Administração do Colégio Universitário/UFMA / Cláudio Henrique Viegas Rodrigues. – São Luis, 2015.

128f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucinete Marques Lima.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Reestruturação produtiva. 2. Reformas educacionais. 3. Empregabilidade. I. Título.

CDU 658.5:37

CLAUDIO HENRIQUE VIEGAS RODRIGUES

**A CONDIÇÃO DE EMPREGABILIDADE DE EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO DE
ADMINISTRAÇÃO DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO/UFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Lucinete Marques Lima (Orientadora)

Prof. Dra Maria José Pires Barros Cardozo

Profa. Dra. Lindalva Martins Maia Maciel

São Luís,
2015

Aos meus pais Cecílio Rodrigues (in memoriam) e
Maria Zilda, que tanto se sacrificaram por mim.
A minha esposa Sulamita, pelo carinho e incentivo.
Aos meus dois filhos, Ana Claudia e Levi Emanuel,
que são a herança de Deus para mim.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir um trabalho, como uma dissertação, é comum se analisar que, ao longo desse percurso, muitas dívidas foram contraídas. Porém, sei que jamais conseguirei pagá-las, contudo gostaria de agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este momento pudesse se realizar, em especial:

A Deus, que me deu o dom da fé e por seu infinito amor me fez mais do que vencedor.

A minha esposa, porque seu apoio e solidariedade foram decisivos para que eu tivesse a tranquilidade emocional e o clima intelectual necessário para cumprir as exigências acadêmicas do Mestrado.

Aos meus filhos, pelo seu carinho e atenção que foram importantes para mim nos momentos difíceis da minha carreira acadêmica.

A minha mãe, que sempre me encorajou a seguir em frente e espero poder sempre retribuir todo o seu afeto.

À Professora Lucinete, minha orientadora, você foi um presente de Deus para minha vida, agradeço muito pelas suas orientações, pois cresci muito intelectualmente, durante toda essa trajetória.

Aos meus colegas do mestrado, pela convivência harmônica que tivemos durante todo esse período, sentirei muito a falta de todos vocês.

A todos aqueles que foram meus professores no mestrado pelos conhecimentos adquiridos.

À direção do Colégio Universitário, pela sensibilidade e iniciativa de apoiar a capacitação do seu corpo docente.

Na busca por mim, encontrei a verdade
Na busca pela verdade, encontrei o amor
Na busca pelo amor, encontrei Deus
E nele, tenho encontrado tudo
(Autor desconhecido)

RESUMO

Este trabalho trata do conceito de empregabilidade, suas relações com o sistema de produção capitalista e implicações nas políticas de formação do trabalhador. Especificamente, refere-se às condições de empregabilidade de egressos do Curso Técnico de Administração do Colun/UFMA. A pesquisa teve por objetivo analisar influências de atributos pessoais, socioeconômicos, culturais e das certificações escolares na condição de empregabilidade, identificando ambiguidades e contradições no contexto da reestruturação produtiva. Ela problematiza o conceito de empregabilidade, considerando a origem e desenvolvimento nos momentos de crise do capital e sua justificação ideológica do mercado de trabalho e do processo de exclusão social. A pesquisa desenvolveu-se numa abordagem histórico-dialética, incluindo pesquisa bibliográfica e documental, complementada com um estudo empírico com coleta de dados por meio de um questionário com questões fechadas e abertas, cujas informações tiveram análises quantitativas e qualitativas. A pesquisa bibliográfica teve por base vários autores, entre eles: Alberto, Almeida, Alves, Antunes, Carnoy, Castells, Chiavenato, Ciavatta, Coriat, Deluiz, Frigotto, Guilhon, Harvey, Kuenzer, Landini, Leite, Minarelli, Paiva, Peixoto, Pochmann, Ramos, Saul, Silva, Tauile e Zarifian. Os documentos legais priorizados na análise foram leis, decretos e outros sobre educação profissional. O estudo empírico valorizou os indicadores comumente relacionados ao conceito de empregabilidade no referencial teórico citado. O texto compõe-se de sete seções. Nele, destacam-se as mudanças ocorridas no mundo do trabalho com a crise do capital, no início dos anos 1970 e as modificações no perfil do trabalhador, com influências nas políticas educacionais, entre as quais na educação profissional. Também, discute-se o conceito de empregabilidade, em suas diversas versões e relações com estágios de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Com as mudanças ocorridas no trabalho e no conceito de empregabilidade, exemplificam-se suas influências nas reformas educacionais no Brasil, por meio dos Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, que repercutiram no modelo de formação do trabalhador e influenciaram a formatação de cursos de educação profissional. O estudo empírico permitiu verificar que o Curso Técnico em Administração do Colégio Universitário da UFMA tem a proposta curricular atual formatada pelo modelo da competência, relacionado ao conceito de empregabilidade, convive com grande evasão por se tratar de pós médio, apesar de ser valorizado pelos egressos, direciona-se para um grupo social menos privilegiado economicamente e não garante condição de empregabilidade.

Palavras-chave: Reestruturação produtiva. Reformas educacionais. Empregabilidade.

ABSTRACT

This work deals with the concept of employability, their relations with the capitalist production system and implications for worker training policies. Specifically refers to the employability of graduates Course Colun Administration Technical / UFMA. The research aimed to analyze influences of personal attributes, socioeconomic, cultural and school certificates in employability status, identifying ambiguities and contradictions in the context of corporate restructuring. It discusses the concept of employability, considering the origin and development in times of crisis of capital and its ideological justification of the labor market and the social exclusion process. The research was developed in a historical and dialectical approach, including bibliographic and documentary research, complemented by an empirical study with data collection through a questionnaire with closed and open questions, whose information had quantitative and qualitative analysis. The literature review was based on several authors, among them: Alberto Almeida, Alves, Antunes, Canoy, Castells, Chiavenato, Ciavatta, Coriat, Deluiz, Frigotto, Guilhon, Harvey, Kuenzer, Landini, Milk, Minarelli, Paiva, Peixoto, pochmann, Ramos, Saul, Silva, Tauile and Zarifian. The legal documents prioritized in the analysis were laws, decrees and other on education. The empirical study valued the common indicators related to the concept of employability in that theoretical framework. The text is composed of seven sections. In it, there are the changes in the working world with the crisis of capital in the early 1970s and the changes in the worker's profile, with influences in educational policies, including in education. The paper also discusses the concept of employability in its various versions and relations with stages of development of the capitalist mode of production. With the changes in the work and the concept of employability, exemplify up their influence on educational reforms in Brazil by means of Decree No. 2,208 / 1997 and No. 5,154 / 2004, which had repercussions on worker training model and influenced formatting professional education courses. The empirical study showed that the Technical Course in University of UFMA College of Administration has the current curriculum proposal formatted by the model of competence, related to the concept of employability, lives with great evasion because it is average post despite being valued by graduates , is directed to a less privileged social group economically and does not guarantee employment condition.

Keywords: Economic restructuring. Educational reforms. Employability

LISTA DE SIGLAS

Colun	- Colégio Universitário
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento
DNC	- Direct Numerical Control
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MFCN	- Máquinas Ferramentas de Controle Numérico
MFCNC	- Máquinas Ferramentas de Controle Numérico Computadorizado
OEA	- Organização dos Estados Americanos
ORT	- Organização Racional do Trabalho
SFM	- Sistema Flexível Manufatura
CQC	- Circulo de Controle da Qualidade
CEP	- Controle Estatístico de Processo
PBQP	- Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
Senai	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Unesco	- Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.
PEQ	- Plano Estadual de qualificação Profissional
FAT	- Fundo de Amparo ao Trabalhador
Codefat	- Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
PPA	- Plano Plurianual
MTE	- Ministério do Trabalho e Emprego
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Brasileira
CNCT	Cadastro Nacional dos Cursos Técnicos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estrutura curricular do curso de Administração no Colun – 1982-1984 e 1990.....	84
Quadro 2: Currículo do curso Técnico em Administração do Colun em 2000.....	85
Quadro 3: Currículo do Curso Técnico em Administração – 2008.....	89

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1: Dimensão do número de matrículas versos número de conclusões	93
Gráfico 2: Trajetória escolar dos egressos.....	96
Gráfico 3: Situação atual dos egressos com relação a renda familiar	96
Gráfico 4: Situação dos egressos antes do curso técnico de administração	97
Gráfico 5: Situação atual dos egressos com relação ao trabalho e ao estudo.....	98
Gráfico 6: Situação atual dos egressos, quanto à atuação profissional	99
Gráfico 7: Relação do trabalho com a área de formação por sexo	100
Gráfico 8: Condição do emprego dos egressos	101
Gráfico 9: Faixa de renda dos egressos	101
Gráfico 10: Autoavaliação dos egressos quanto aos seus atributos pessoais	103
Gráfico 11: Contribuições do curso no desenvolvimento das capacidades profissionais	104
Gráfico 12: Nível de aprendizagem do egresso.....	105
Gráfico 13: Impedimentos pessoais para empregabilidade	105
Gráfico 14: Motivação para trabalhar na área de formação	106
Gráfico 15: Fatores que representam empecilho para conquista do emprego.....	107
Gráfico 16: Relevância diploma do Curso Técnico em Administração	108
Gráfico 17: Fatores que ajudam a ter acesso ou se manter no emprego.....	109

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2 RESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO E FORMAÇÃO DO TRABALHADOR.....	21
2.1 A crise do capital e a transição fordismo para o modelo de produção flexível	21
2.2 Flexibilização do trabalho e formação do trabalhador	34
3. O CONCEITO DE EMPREGABILIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR.....	44
3.1 Evolução histórica	44
3.2 O conceito de empregabilidade no cenário atual.....	52
3.3. Crítica à noção de empregabilidade	57
4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL PÓS LBD E A EXPECTATIVA DE EMPREGABILIDADE	63
5. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO/UFMA E O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE NÍVEL TÉCNICO: o problema da empregabilidade	79
5.1 Educação profissional no Colun.....	79
5.2 O curso de Administração de nível técnico e a questão da empregabilidade	88
6. PERCEPÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO SOBRE A CONDIÇÃO DE EMPREGABILIDADE.	93
6.1 Perfil dos egressos do Curso Técnico em Administração: identidade, escolarização e condições socioeconômicas.....	95
6.2 Percepção da condição de empregabilidade pelos egressos do curso técnico de Administração	103
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIA.....	118

1. INTRODUÇÃO

Esta texto trata de uma pesquisa que foi desenvolvida sobre a Condição de empregabilidade percebida por egressos do curso Técnico de Administração do Colun/Ufma, apresentada como dissertação do Mestrado em Educação/Ufma. Nele, problematiza-se o conceito de empregabilidade, suas ambiguidades e contradições, considerando sua origem e desenvolvimento nos momentos de crise do capital e sua proposta de justificação ideológica do mercado de trabalho e do processo de exclusão social.

A escolha dessa temática é fruto das inquietações que foram geradas ao longo de mais de sete anos de trabalho do autor como professor do Curso Técnico de Administração do Colégio Universitário (Colun) da Universidade Federal do Maranhão (Ufma). Nesse período, teve-se oportunidade de acompanhar o movimento interno de desenvolvimento desse curso diante das diversas transformações ocorridas no mundo do trabalho e os seus reflexos nas políticas de educação profissional e, em especial, na Rede de Federal de Educação Profissional. Especificamente no Colun, parece prevalecer o entendimento otimista de uma relação entre formação profissional e empregabilidade, sem problematizar as ambiguidades e contradições presentes nas políticas educacionais no confronto com a dinâmica da produção capitalista.

Assim, registra-se a necessidade de aprofundar a análise do conceito de empregabilidade para compreender a sua relação com a formação do trabalhador, principalmente no contexto das reformas educacionais brasileiras, em que ganham força diversas políticas públicas de educação profissional e tecnológica que são apresentadas como uma eficiente estratégia de combate ao desemprego e de desenvolvimento social e econômico.

A análise do conceito de empregabilidade e sua relação com a escolarização formal ou certificações remete para a busca das articulações com as diversas transformações ocorridas no mundo do trabalho, a partir da crise do capital, no início da década de 1970, cujas evidências mais marcantes foram: a transição do modelo taylorista/fordista para produção flexível e o aprofundamento da globalização econômica. A partir do processo de reestruturação do modo de produção capitalista, as empresas buscaram obter maior eficiência em seus processos produtivos, por meio de novas estruturas organizacionais, novas ferramentas de gestão e a utilização de novas tecnologias na produção, tudo isso com vista a obter maior competitividade no mercado.

Todas essas mudanças no sistema produtivo tiveram reflexos na estrutura do mercado de trabalho, expressos no crescente nível de desemprego, na precarização das

relações de trabalho e na exigência de um novo perfil profissional. Enquanto no modelo taylorista/fordista não se exigia do trabalhador a capacidade de resolver problemas e a flexibilidade no exercício de funções, mas apenas de executar corretamente aquilo que foi estabelecido previamente para o posto de trabalho, neste novo modelo de acumulação flexível, as palavras autonomia e polivalência refletem bem as novas exigências profissionais.

No campo educacional, estas mudanças também foram sentidas, na medida em que o processo de reestruturação produtiva aponta para a necessidade de se formar profissionais adaptáveis e polivalentes, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção flexível contemporânea. Esse modelo de reestruturação produtiva enfatiza a necessidade de uma educação que assegure o domínio dos conhecimentos básicos, atitudes e habilidades para o desenvolvimento de práticas sociais e a capacidade de mobilizar essas aprendizagens na atividade ocupacional. No plano teórico, desenvolve-se a concepção de aprendizagem ao longo da vida, por meio do desenvolvimento de competências.

Nesse contexto, redefine-se o conceito de empregabilidade, atualizando os seus significados e sentidos no contexto do capitalismo contemporâneo, responsabilizando os indivíduos pela inserção no mercado de trabalho, valorizando a formação do trabalhador pelo modelo de competências e legitimando a ação estatal. No entanto, cabe destacar que esse conceito não é novo e tem um poder justificador e explicativo do processo de exclusão social com repercussões diferenciadas em contextos nacionais.

Numa perspectiva de adaptar-se às novas demandas do mundo do trabalho, nas duas últimas décadas, o Brasil submeteu-se a profundas reformas no campo educacional, incluindo a educação profissional. Na condição de país emergente, nesse momento histórico, assume a formação profissional como uma importante estratégia de combate ao desemprego e de aumento da competitividade internacional. Fato que pode ser observado na ênfase dada à educação profissional pela Lei nº 9.394/96 (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional), pelos Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004 e pelos planos de qualificação dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luiz Inácio da Silva (Lula) e Dilma Rousseff. Nesse período, apesar da existência de várias medidas normativas e regulatórias sobre a modalidade de educação profissional no Estado brasileiro e de ações governamentais, será dada uma atenção especial neste texto às políticas de oferta de cursos de nível técnico que podem se desenvolver de forma integrada, paralela ou subsequente à etapa do ensino médio.

As reformas educacionais brasileiras são questionadas por parte da comunidade científica e no debate público pela manutenção do dualismo histórico entre ensino

propedêutico e educação profissional, pela formação aligeirada dos cursos, desvinculados da educação básica e voltados para atender exclusivamente as demandas do mercado de trabalho, sem a devida preocupação em formar um indivíduo capaz de interagir ou de compreender de forma crítica os fundamentos sociais, políticos e econômicos que regem o mundo do trabalho. Dentro deste cenário, o discurso da formação profissional para o aumento da empregabilidade é apresentado à população como solução de um problema que bem longe de ser individual é estrutural.

Diante dessa problemática, torna-se relevante compreender como o conceito de empregabilidade orienta as políticas educacionais brasileiras e é percebido por aqueles sujeitos participantes de cursos profissionais de nível técnico. Tais estudos justificam-se pela centralidade que o discurso da empregabilidade tomou, direta ou indiretamente, nas reformas educacionais e nos programas de formação profissional dos governos FHC e Lula. Além disso, essa produção de conhecimentos torna possível o entendimento das diretrizes e práticas propostas e realizadas na educação profissional, favorecendo uma reflexão mais aprofundada no âmbito escolar sobre o tipo de formação que se pretende dar aos filhos da classe trabalhadora, tendo em vista que a empregabilidade aparenta ser uma referência de suma importância para aqueles que desejam ingressar no mercado de trabalho ou até mesmo se manter ou progredir no emprego.

Nesse processo de produção de conhecimentos sobre educação profissional e sua relação com a empregabilidade situa-se esta dissertação de mestrado, que questiona: que influências socioeconômicas, de atributos pessoais, culturais e de certificações escolares evidenciam-se na condição de empregabilidade de egressos de curso profissional de nível técnico? Trata-se de uma pesquisa que recorta para análise dados documentais de uma instituição oficial e informações empíricas concedidas por egressos do Curso Técnico de Administração do Colégio Universitário (Colun), escola vinculada a Universidade Federal do Maranhão (Ufma).

Esta pesquisa pretende analisar influências de atributos pessoais, socioeconômicos, culturais e das certificações escolares na condição de empregabilidade, identificando ambiguidades e contradições no contexto da reestruturação produtiva. E, de forma mais específica:

- a) Elaborar uma retrospectiva histórica da transição do modelo taylorista/fordista para o da produção flexível, as implicações na mudança de significado do conceito de empregabilidade e nas reformas da educação profissional;
- b) Identificar o perfil do egresso por idade, sexo, cor, escolarização formal, atividade ocupacional e condições econômicas;

- c) Relacionar a situação ocupacional dos egressos do curso profissional de nível técnico com características pessoais, escolarização, condições socioeconômicas e culturais, problematizando o conceito de empregabilidade;
- d) Analisar a valorização do egresso dos seus atributos pessoais, considerando sua situação ocupacional;
- e) Identificar a percepção dos egressos sobre a contribuição do Curso de Administração de Nível Técnico para o desenvolvimento do perfil profissional definido no projeto curricular;
- f) Sistematizar a partir da percepção de egressos os fatores facilitadores e adversos para obter emprego, bem como a valorização das certificações escolares.

Sobre o percurso metodológico, adota-se a metodologia histórico-dialética em que os procedimentos técnicos são relevantes, como afirma Sanfelice (2008), de modo a realizar da melhor forma possível uma análise objetiva da realidade estudada, num esforço de explorá-la exaustivamente. Nesse sentido, busca-se apreender o conjunto das conexões internas das coisas, com auxílio dos procedimentos científicos possíveis de serem utilizados, considerando os limites de tempo e da formação do pesquisador. Não menos importante será a preocupação em identificar os aspectos contrários e perceber o objeto como totalidade e como unidade de contrários.

Nesse sentido e em função das necessidades impostas pelo próprio método da pesquisa, no processo de desconstrução e reconstrução do objeto que se almeja conhecer, torna-se fundamental analisar a realidade a partir da totalidade, que embora não signifique todos os fatos, mas a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido. Assim, busca-se no decorrer da pesquisa o movimento, a ligação e a unidade resultante da relação dos contrários, assim como o entendimento do caráter mediador que existe na qualificação em relação à empregabilidade.

No que se refere às categorias de análise de conteúdo elegeu-se a reestruturação produtiva e flexibilização do trabalho, empregabilidade e educação profissional, cuja compreensão será buscada na produção científica de autores que estudam a temática, de forma a fundamentar o estudo documental e as informações empíricas.

No estudo bibliográfico, realizou-se um levantamento, seleção, leitura e síntese de livros, teses, dissertações e artigos de revistas, levando em consideração as categorias do método e de análise de conteúdo propostas e a necessidade de melhor compreensão do tema, tomando como marco inicial, pesquisas já publicadas, tais como:

- a) **Reestruturação Produtiva:** nesta categoria buscou-se as contribuições teóricas dos seguintes autores: Harvey (1996); Coriat (1994); Braverman (1987); Taúfle (2001); Antunes (1997); Leite (2003) e Alves (1995);

- b) **Qualificação Profissional:** fundamentalmente, buscou-se a contribuição de Deluiz (1996); Manfred (1999) e Ramos (2006);
- c) **Modelo de competência:** nesta categoria, valorizou-se as análises dos seguintes autores: Deluiz (1995, 1996); Zarifian (2003, 2012); Ropé e Tanguy (1994) e Ramos (2006);
- d) **Empregabilidade:** Dentre outros autores citados destacam-se: Gazier (1990, 2001 apud ALBERTO, 2004, 2005; ALVES, 2007;); McQuaid e Lindsay (2005 apud ALMEIDA, 2007); Landini (2000) Minarelli (1995, 2010); Hillage e Pollard (1996 apud CAMPOS, 2006); Chiavenato (2006).

Na análise documental foram considerados apenas os textos legais ou normativos que regulamentavam ou regulamentam a política de educação profissional no Brasil no período do governo FHC e Lula que se relacionavam diretamente com o objeto da pesquisa, bem como documentos institucionais do Colun/Ufma. Assim, os documentos que se tornaram referências da análise foram: Lei nº 9.394/1996 sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Decretos nº 2.208/1997; Decreto nº 5. 154/2004; o Parecer CEB/CNE n. 16/1999, DCNEP/1999; Parecer CNE/CEB nº11/2012 e a Resolução nº 6/2012, para atender às modificações ocorridas pelo Decreto nº 5.154/2004; o Projeto do Curso de Administração nível Técnico e demais documentos relacionados à história da educação profissional no Colun/Ufma.

No estudo empírico, foram analisadas influências socioeconômicas, culturais, das certificações ou diplomas escolares e dos atributos pessoais na condição de empregabilidade de egressos de curso profissional de nível técnico em Administração, a partir de informações quantitativas e qualitativas, valorizando as percepções subjetivas fornecidas por esses sujeitos que serão mantidos no anonimato. Na operacionalização da pesquisa, essas categorias foram traduzidas em indicadores empíricos para a elaboração do instrumento de pesquisa, tornando-as verificáveis e passíveis de mensuração (GIL, 1999). Essas categorias foram especificadas, tendo como referências aquelas adotadas na pesquisa de Campos e Freitas (2008) sobre a construção de uma escala de empregabilidade e McQuaid e Lindsay (2005 apud ALMEIDA, 2007), apesar das diferenciações de terminologias e indicadores. Nesse sentido, cabe informar as categorias utilizadas por Campos que foram: biográficas, educacionais e de formação, organizacionais, pessoais e pró-emprego. Ainda, consideraram-se os estudos de McQuaid e Lindsay (2005 apud ALMEIDA, 2007) que considera três dimensões articuladas – fatores individuais, circunstâncias pessoais e fatores externos – que posteriormente nas reflexões

sobre empregabilidade serão explicitadas.

Os informantes foram os egressos do Curso de Administração de Nível Técnico do Colégio Universitário/Ufma que concluíram nestes últimos cinco anos (2010 a 2014). A partir de informações existentes na Secretaria do Colun (endereços e e-mail), esses egressos foram convidados para participar da pesquisa, marcando-se uma reunião, na qual se solicitou a assinatura do termo de consentimento em prestar as informações e aplicou-se um questionário com questões fechadas e abertas numa sala da escola designada para essa atividade, em turnos diferenciados para favorecer a participação. A amostra da pesquisa foi constituída por aqueles que concordaram com a participação, representando um total de 20 egressos. Outras estratégias também foram implementadas para facilitar a coleta de informações, tais como: coleta de informações via e-mail.

Destaca-se ainda, que o questionário foi bastante relevante na pesquisa, por permitir levantar informações objetivas, opiniões, preferências, expectativas e crenças (MAY, 2004). Também, foi um instrumento de fácil aplicação, menor custo e que favoreceu a lida com questões pessoais pela garantia do anonimato. Para isso, foram utilizadas questões fechadas para o levantamento de informações objetivas e as questões abertas para opiniões, expectativas, crenças e atitudes. Algumas questões foram colocadas na forma de uma escala de avaliação, permitindo ao informante se posicionar num contínuo de significados.

Essas informações do estudo empírico foram quantificadas e analisadas com percentuais de ocorrência entre os egressos, bem como apresentadas em tabelas e gráficos. Posteriormente, com o auxílio do referencial teórico, essas informações foram confrontadas e relacionadas com o contexto sócio histórico e a conjuntura socioeconômica e política na qual o objeto de estudo está inserido. Por meio das categorias analíticas do método e de conteúdo foram desvendadas as relações essenciais entre formação profissional e empregabilidade e suas contradições.

Desse modo, o texto final da dissertação possui sete seções, ou seja:

- a) Introdução em que se apresentada a problemática e o problema de pesquisa, sua relevância e objetivos, o percurso metodológico e a organização do texto final;
- b) Reestruturação produtiva, flexibilização do trabalho e formação do trabalhador, na qual se refletiu a crise do capital e a transição do fordismo para a acumulação flexível, bem como a flexibilização do trabalho e a formação do trabalhador;

- c) O conceito de empregabilidade e suas implicações, em que se faz um histórico do desenvolvimento do conceito, buscando as suas raízes e o seu uso na atualidade da acumulação flexível, além da reflexão crítica sobre o conceito;
- d) Educação profissional no Brasil pós-LDB e a expectativa de empregabilidade em que se enfatiza a base normativa reguladora dessa modalidade de ensino, confrontando com análises da comunidade científica;
- e) A empregabilidade percebida por egressos de curso de Administração, nível técnico/Colun: ambiguidades e contradições, em que se apresenta a relação do Colun com a educação profissional, o curso de administração nível técnico e a base normativa oficial;
- f) O estudo empírico com os egressos sobre a condição de empregabilidade e sua análise e interpretação;**
- g) Considerações finais, em que foi apresentada a retomada do problema, as ideias relevantes e sínteses interpretativas.

Esta dissertação procura esclarecer, a partir da pesquisa realizada com egressos do Curso Técnico em Administração do Colégio Universitário da UFMA, a existência de contradições existentes no conceito de empregabilidade enquanto condição subjetiva do indivíduo para manter-se, progredir na carreira e adaptar-se a situações novas e as relações das políticas de educação profissional com o mercado de trabalho no contexto da reestruturação produtiva.

2 RESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO E FORMAÇÃO DO TRABALHADOR.

Nesta seção pretende-se refletir sobre a crise do capital e a transição do fordismo para o modelo de produção flexível com ênfase nas transformações no processo produtivo e no trabalho, implicando em um novo perfil de trabalhador e em novas demandas de formação profissional e de escolarização básica.

Esta síntese permitirá a compreensão do contexto em que surge o conceito de empregabilidade, que muito tem influenciado as políticas educacionais. Ela foi construída com base em pesquisas bibliográficas e influenciada pelos autores aqui referenciados.

2.1 A crise do capital e a transição fordismo para o modelo de produção flexível

O final do século 20 foi um período de grandes transformações no mundo do trabalho. Período no qual o capitalismo buscou novas alternativas para superar a crise iniciada na década de 70. Nesse momento o que mais se evidenciou, ou pelo menos o que mais se discute na literatura, foi a transição do modelo de produção fordista para a produção flexível e o aprofundamento da globalização econômica.

Uma retrospectiva a partir de 1914 mostra que o modelo fordista tem sua data inicial, no momento em que Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros da Ford. Este modelo foi inspirado nos Princípios da Administração Científica de F.W. Taylor.

O trabalho de Taylor surgiu em consequência da revolução industrial que produzia um crescimento desordenado das empresas, prometendo uma administração mais científica, em substituição do empirismo e da improvisação, pela Organização Racional do Trabalho (ORT), numa perspectiva de aumentar a eficiência e a competência das organizações, no sentido de obter o melhor rendimento possível dos recursos e fazer face à concorrência e à competição que se avolumavam entre as empresas.

As principais características da ORT, como afirma Chiavenato (2003), era: a análise do trabalho e estudo dos tempos e movimentos, estudo da fadiga humana, divisão do trabalho e especialização do operário, desenho de cargos e de tarefas, incentivos salariais e prêmios de produção, conceito de homo economicus, condições ambientais de trabalho como iluminação e conforto, padronização de métodos e de máquinas e supervisão funcional.

Contudo, destas características, destaca-se a separação do trabalho manual do trabalho intelectual como a mais marcante.

Como afirma Moraes Neto (1989), o Taylorismo caracteriza-se como controle do trabalho por meio do controle das decisões que são tomadas no curso do trabalho. O autor lembra que os estudos de Taylor revelaram como um dos problemas da queda de produtividade o fato dos trabalhadores terem total conhecimento dos reais processos de trabalho, tornando a acumulação do capital dependente da atividade do trabalhador. Por isso, defendeu naquele momento dividir as tarefas ao máximo possível e contratar um novo tipo de trabalhador, não mais aquele altamente qualificado, mas o semiquilificado para exercer apenas uma única tarefa de maneira contínua e repetitiva.

O fordismo abraçou os princípios do taylorismo e os colocou em prática, com uma distinção básica, como afirma Harvey (1996), ao defender que produção em massa significava consumo em massa. Dessa forma, Ford introduziu a esteira na linha de montagem, com vistas a obter maior intensidade do trabalho. A partir daí, o operário perdeu a liberdade e a iniciativa de estabelecer a sua maneira de trabalhar e passou a ser confinado à execução automática e repetitiva, durante toda a sua jornada de trabalho, de uma operação ou tarefa manual, simples, e padronizada. A ideia básica era aumentar a eficiência pela especialização, quanto mais produtivo fosse o operário mais eficiente seria o processo.

Assim, a combinação taylorismo/fordismo consolidou a separação dos setores de planejamento e de execução nos processos produtivos, hierarquizando e dicotomizando a atividade de pensar e do fazer. Desse modo, produziu-se a dualidade do trabalho intelectual e do trabalho manual, que se traduz na relação dialética entre qualificação/desqualificação do trabalhador. O trabalho dito intelectual da atividade de planejamento exigia maior qualificação do trabalhador, enquanto o trabalho fragmentado e simplificado do operário exigiria frágil qualificação e ainda desapropriaria o seu saber prático, incorporado pelas máquinas. Nesse contexto, Ramos (2002) diz que o conceito de qualificação do trabalhador vai se relacionar com modelo de formação, funções no emprego, carreira e remuneração.

Ford acreditava também que era possível construir um novo tipo de sociedade baseada na aplicação dos princípios do poder corporativo. Por isso tratou de garantir que seus funcionários agissem de forma disciplinada, com probidade moral e de consumo prudente (não alcoólico). Para tanto, enviou um exército de assistentes sociais aos lares dos seus trabalhadores para ajudar a formatar este novo homem da produção em massa. Mas a experiência não durou muito tempo, como afirma Harvey (1996), mas a sua própria existência

foi um sinal de profundos problemas sociais, psicológicos e políticos que o fordismo iria trazer.

Esse autor ainda considera que, no período entre guerras, o fordismo enfrentou vários impedimentos para a sua disseminação, tais como: o estado das relações de classe no mundo capitalista (familiarização do trabalhador com longas jornadas rotinizadas, exigindo pouco das habilidades manuais e retirando do trabalhador o controle sobre o projeto, o ritmo e a organização do processo produtivo); a forte resistência ao taylorismo nos anos 1920, oriundas da organização e tradições artesanais do trabalho e a crise dos anos 1930 que fez com que as sociedades capitalistas elaborassem uma nova concepção da forma e do uso dos poderes do Estado, principalmente enquanto estímulo à demanda efetiva por produtos.

Já entre 1945 e 1973, o fordismo passou pelo seu período de maior expansão internacional, pois foi selecionado como modelo ideal para as empresas com vistas à imediata recuperação das economias. Nesse sentido, aliou-se aos postulados do Keynesianismo que defendia a redução do volume de poupança para haver equilíbrio com a capacidade de investimento produtivo, através de políticas de incentivo à demanda, o que implicaria numa política de controle de salários e numa distribuição de riqueza que viesse a incentivar o consumo, como afirma Harvey:

O fordismo se aliou firmemente ao Keynesianismo, e o capitalismo se dedicou a um surto de expansão internacionalista de alcance mundial que atraiu para a sua rede inúmeras nações descolonizadas. A maneira como este sistema veio a existir é uma história dramática que merece ao menos um ligeiro escrutínio caso desejemos compreender melhor as transições que ocorreram a partir de 1973. (HARVEY, 1996, p.125).

Durante este período predominou no Ocidente o Estado de Bem-estar Social, em que ao Estado ficaram reservadas as atribuições de investir em capital fixo e uma adequada combinação de políticas fiscais e equipamentos públicos, além dos investimentos na seguridade social, educação e habitação que representavam uma espécie de “salário social”. Um dado importante desse período é que tudo isso foi facilitado pelo poder econômico e financeiro dos Estados Unidos, baseado no domínio militar e do acordo de Bretton Woods¹, de 1944, que transformou o dólar na moeda-reserva mundial. Dessa forma, os Estados Unidos

¹ O acordo de Bretton Woods estabelecia um sistema de gerenciamento econômico internacional com regras para as relações comerciais e financeiras entre países industrializados. Foi aprovado na Conferência monetária e financeira das Nações Unidas, com a participação de 44 nações aliadas, tendo um total de 730 delegados. Assim, propuseram o dólar como moeda forte do sistema financeiro internacional, sendo moeda padrão de troca com garantia do governo americano da possibilidade de sua conversão em ouro. Também, aprovaram a criação do Fundo monetário Internacional e do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), posteriormente desdobrado no Banco Mundial e no Banco para Investimentos Internacionais com o objetivo formal de financiar a reconstrução das economias destruídas pela guerra e garantir a estabilidade monetária.

não apenas agiam como banqueira mundial, mas também vinculavam todo o desenvolvimento econômico do mundo a sua política fiscal e monetária. (HARVEY, 1996).

A partir de 1960, ainda analisa esse autor, começou a se desenhar um cenário, que colocaria em cheque o modelo de produção fordista/keynesiano, residindo o problema no fato de que a demanda efetiva dos países desenvolvidos perdia força. Nesse período, também, surge uma industrialização fordista competitiva na América Latina e Sudeste Asiático, associada às políticas de substituição de importação. Além disso, destaca-se o fato de que, nos países centrais, enfrentava-se um enrijecimento dos compromissos trabalhistas por parte do Estado, enquanto que nos países periféricos encontravam-se relações de trabalho bem mais flexíveis.

Nessa análise, esse autor ainda enfatiza que, com a queda da produtividade e da lucratividade corporativas, depois de 1966, os Estados Unidos começaram a passar por problemas fiscais que só seriam sanados à custa de uma aceleração da inflação, o que começou a solapar o papel do dólar como moeda-reserva internacional estável. Dessa maneira, o poder econômico dos Estados Unidos passou a ser questionado, a ponto de fazer cair por terra o acordo de Bretton Woods, e a partir daquele momento as taxas de câmbio deixaram de ser fixas, para serem flutuantes.

Diante de todas essas situações adversas, o modelo fordista/keynesiano não conseguia conter as contradições inerentes ao capitalismo, principalmente pela sua rigidez. A única alternativa flexível, frente às diversas crises enfrentadas, era a impressão de moeda em qualquer quantidade, para manter a economia estável².

Segundo Mézaros (2011), essa crise teve um caráter estrutural, devido a quatro aspectos importantes, tais como: primeiro a universalidade, visto que, não se restringindo a uma determinada esfera particular de produção, ou do trabalho; segundo, o alcance global, não se restringindo a um limitado conjunto de países, mas de amplitude global; terceiro, o aspecto permanente, que se contrapõe ao cíclico; e, por fim, o modo rastejante de desdobramento, em contraste com o modo de erupções e colapsos dramáticos.

Nos anos que se seguiram a crise, principalmente as décadas de 80 e 90 do século XX, o capital busca conter a crise estrutural, por meio de alternativas mais dinâmicas que

² Para agravar ainda mais o problema a OPEP decidiu aumentar os preços do petróleo e dos árabes de embargar as exportações de petróleo para o Ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973. Isso mudou o custo relativo dos insumos de energia de maneira dramática, levando todos os segmentos da economia a buscarem modos de economizar energia através da mudança tecnológica e organizacional, e levou ao problema da reciclagem dos petrodólares excedentes, problema que exacerbou a já forte instabilidade dos mercados financeiros mundiais. (HARVEY, 1996).

possibilitassem sua renovação. Nesse contexto, evidencia-se o abandono das teses keynesianas pela adoção do neoliberalismo e o surgimento, a nível global, no dizer de Harvey, de um novo modelo de acumulação capitalista, assim denominada de acumulação flexível. Assim, explica:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.“ (HARVEY, 1996, p. 140).

Nesse novo processo da acumulação flexível, desenvolveram-se diversas mudanças organizacionais e tecnológicas que visavam realizar uma verdadeira reestruturação da produção. Assim, os princípios anteriores de gestão que privilegiavam a produção em massa, a parcelarização das tarefas, a rígida divisão entre trabalho manual e intelectual, os tempos impostos, o trabalho individualizado e colocado sob a vigilância da pesada hierarquia fabril, agora sede lugar para novas lógicas de funcionamento organizacional. A produção deixa de ser padronizada para ser variável e em pequenos lotes, o operário passa a ter um papel importante na busca da melhoria contínua e a organização centra seus esforços em sua atividade fim, ou seja, a produção, deixando as atividades assessorias para empresa terceirizadas.

Nesse esforço de garantir a flexibilidade da produção, o capital encontrou nas novas tecnologias um importante aliado para estabelecer uma nova lógica de produção de mercadorias, como descreve Tauile (2001). Assim, analisa que, com a evolução da computação eletrônica, um pequeno chip logo passou a fazer as funções equivalentes às de milhões de válvulas ou transistores, com muito mais confiabilidade e rendimento de energia, tornando possível uma redução de custos por informação processada da ordem de 20% ao ano, além de permitir a superação das barreiras da base eletromecânica, como a automação da produção em pequena escala, alcançada pela difusão das MFCN (Maquinas Ferramentas de Controle Numérico).

Assim, a partir de 1970, com a evolução dos microchips, segundo esse autor, começou a surgir uma nova geração de equipamentos, por meio da possibilidade de programação diretamente nos próprios equipamentos. A rigor, as MFCN passaram a se chamar MFCNC (máquinas-ferramentas com controle numérico computadorizado). Também, surgiram os robôs, Direct Numerical Control (DNC), que são programados, capturando as

atividades desenvolvidas pelo trabalhador e transferindo-as ao dispositivo de controle, permitindo que os equipamentos de fabricação fossem controlados diretamente do escritório, onde fica localizado os gabinetes de controle numérico.

Em síntese, o Sistema Flexível de Manufatura (SFM), que é formado por um conjunto de equipamentos composto por diferentes tipos de MFCN e de robôs, que são habitualmente usados na produção em pequena escala como de bens de capital, prescinde quase completamente da atividade humana. Trata-se, nesse caso, de uma automação quase total da produção em pequena escala.

Nesse sentido, a análise de Harvey (1996) indica que a acumulação flexível também produziu, a nível mundial, uma remodelagem no mercado de trabalho, distanciando-se do padrão keynesiano–fordista que tinha como pilar o “Estado de Bem Estar Social” com a perspectiva do pleno emprego, salários dignos, sem falar na forte relação entre sindicatos e o Estado, criticado por produzir rigidez para as organizações. Portanto, o novo modelo pretendia quebrar essa rigidez, tornando mais flexível o modelo de gestão. Assim, as empresas reduziram o número de trabalhadores centrais com a criação de empregos flexíveis baseados na subcontratação de empresas terceirizadas, ou até mesmo dentro de uma perspectiva global transferia a produção para países que não possuíssem leis trabalhistas tão rígidas e o valor da força de trabalho fosse bem mais barato. Essa subcontratação permitia a abertura de pequenos negócios, predominantemente familiares e artesanais, ocupando um espaço central dentro desse processo. Contudo, essa nova forma flexível de trabalho debilitou a organização da classe trabalhadora e o enfraquecimento do poder sindical como afirma Harvey:

A consciência de classe já não deriva da clara relação de classe entre capital e trabalho, passando para um terreno muito mais confuso dos conflitos interfamiliares e das lutas pelo poder num sistema de parentescos ou semelhantes a um clã que contenha relações sociais ordenadas. A luta contra a exploração capitalista na fábrica é bem diferente da luta contra um pai ou tio que organiza o trabalho familiar num esquema de exploração altamente disciplinado e competitivo que atende às encomendas do capital multinacional. (HARVEY, 1996, p.145).

Essas mudanças geraram altos níveis de desemprego, uma rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais, aumento da jornada de trabalho e o enfraquecimento do poder sindical pela grande quantidade de mão-de-obra excedente. O objetivo era reduzir os custos fixos com mão-de-obra, aumentar a rentabilidade das empresas e proteger as grandes corporações através das pequenas empresas.

O maior representante da mudança é o modelo Toyota de produção. Segundo Ohno (apud CORIAT, 1994), ele teve origem no Japão para atender a necessidades de produzir pequenas quantidades de uma diversidade de modelos de produtos e desenvolvendo-se como um sistema de produção. Assim, entende:

Dada sua origem, este sistema é particularmente bom na diversidade. Enquanto o sistema clássico de produção de massa planificada é relativamente refratário à mudança, o sistema Toyota, ao contrário, revela-se muito plástico; ele adapta-se bem às condições de diversidade mais difíceis. É porque ele foi concebido para isso. (OHNO apud CORIAT, 1994, p 30).

Esse processo se deu, no dizer de Coriat (1994), em quatro fases. Primeira: importação das inovações técnico-organizacionais herdadas da experiência têxtil, visando introduzir a automação no setor automobilístico, como a possibilidade de um operário operar várias máquinas. Segunda: aumento da produção sem aumentar o efetivo, com vistas a superar a crise financeira dos anos de 1949 a 1950. Terceira: importação na fabricação automobilística de técnicas de gestão dos estoques dos supermercados norte americanos. Assim, nasceu o Kanban, produzindo exatamente aquilo que é necessário e no tempo exatamente necessário, na prática a produção passou a ser puxada pela demanda. Quarta fase consistindo em expandir o método Kanban aos subcontratantes.

A análise de Coriat (1994) mostra que a crise do capital provocava a necessidade de mudanças para adaptação às novas condições no mercado. Dessa forma, o modelo de produção Toyota incorporou em sua essência o espírito da reestruturação produtiva, buscando ganhos diferentes da lógica de padronização do taylorismo/fordismo. Assim, era preciso aumentar a produtividade sem que para isso fosse necessário aumentar a produção. Dessa maneira, o modelo de produção buscou o caminho mais complexo que visava à adoção de um novo processo de racionalização do trabalho e a eliminação dos desperdícios, com fundamentação em princípios como: autonomação/ autoativação, just-in-time/kanban, além de uma série de inovações institucionais como a terceirização.

O princípio da autonomação deriva da junção de duas palavras autonomia e automação. Coriat (1994) afirma que a ideia era dotar as máquinas automáticas de certa autonomia, a fim de introduzir um mecanismo de parada automática em caso de funcionamento defeituoso. Esse pensamento também se traduzia no trabalho humano, por meio da autoativação que possibilita ao operário interagir no processo produtivo, de maneira ativa e autônoma. Isso ficava evidente, segundo ela, na aplicação do controle da qualidade pelo próprio operário que, ao verificar a existência de alguma inconformidade nos produtos fabricados, poderia verificar não apenas as causas do problema, mas as possíveis ações para

corrigi-lo, diferenciando-se do fordismo que destacava estas atividades em departamentos específicos.

Nessa análise, Coriat indica o surgimento do duplo princípio da linearização da produção e de uma concepção da organização do trabalho em torno de postos polivalentes e não mais requerendo operários parcelares como ocorria no modelo taylorista, com implicações na desespecialização dos profissionais para transformá-los em plurioperadores, em profissionais polivalentes ou multifuncionais, capazes de operar várias máquinas ao mesmo tempo. Esse princípio de linearização da produção, segundo a autora, consistia em instalar as máquinas em forma de “U”, com entradas e saídas frente a frente, de tal maneira que elas se tornassem o suporte de operações sucessivas, a serem realizadas pelos operários polivalentes. Assim, um mesmo trabalhador estaria ocupado com várias máquinas ao mesmo tempo e teria seu padrão de trabalho ajustado diariamente para garantir a qualidade e a quantidade de encomendas.

Além disso, Coriat faz referência à valorização do trabalho em equipe com a criação do CCQ (Circulo de Controle da Qualidade) em que se investe na participação e sugestão para melhorar a qualidade e a produtividade. Assim, observa que os engenheiros de produção do chão de fábrica cedem lugar aos grupos de trabalhadores e sugere isso ser evidência de uma nova forma de apropriação gratuita da subjetividade operária pela produção capitalista, por meio de um tipo de engajamento que aumenta as suas responsabilidades com os resultados da produção.

Na análise dos princípios do just-in-time/kanban, Coriat (1994) considera que estes representam uma inovação organizacional em relação à lógica fordista com o propósito de eliminar desperdícios por meio da relação entre produção e consumo. Nesse sentido, o processo de fabricação não se faz em cadeia de produção, de “montante a jusante”, mas de “jusante à montante”. Portanto, é a demanda efetiva que direciona a produção, implicando num sistema de comunicação invertido em que cada posto posterior emite uma instrução ao posto que lhe seja anterior. Esta instrução consiste na encomenda do número e da especificação exata das peças necessárias ao posto anterior para executar sua própria encomenda.

Em suma, Coriat destaca ainda que o toyotismo reproduziu com rigor a solução clássica do capital em tempos de crise: reduzir o pessoal da produção e cortar os custos de produção, atingindo o trabalho vivo. No conjunto, por adição e combinação do método de gestão pelos estoques e da administração pelos olhos, termina por se constituir um novo tipo de fábrica: a fábrica magra e um novo tipo de produção: a produção enxuta.

Desse modo, percebe-se a continuidade da lógica de acumulação do lucro do capital com um movimento novo de redução do custo da produção com a manutenção de estoques, equipamentos, postos de trabalhos especializados e empregos, ampliando ainda mais a exploração dos trabalhadores e a exclusão social.

Outro ponto essencial desse processo foi destacado por Antunes (1997), considerando que, para a efetiva flexibilidade do aparato produtivo, também é imprescindível a flexibilização das atividades ocupacionais e dos direitos dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. Especificamente, no caso japonês, observa-se que o toyotismo, com sua estratégia de eliminação de desperdício e produção adaptada a demanda, utiliza um pequena quantidade de trabalhadores centrais, ampliando-os através de horas extras de atividades, e trabalhadores temporários ou subcontratações, dependendo das condições de mercado.

No que diz respeito à luta sindical, no Japão, pode-se analisar, com base em Coriat (1994), que após várias derrotas, o movimento sindical teve que assumir um papel, bem diferente das formas tradicionais de enfrentamento, desenvolvendo uma prática marcada pelo acordo e até mesmo pela cooperação como os representantes dos interesses do capital. Isso se deve também às características assumidas pelos sindicatos que deixaram de ser de toda uma categoria para se restringirem a cada empresa. Os sindicatos também passaram a estar estreitamente ligados à hierarquia da empresa, favorecendo inclusive, em alguns casos, que a passagem pelo sindicato se tornasse condição para ascender a funções de responsabilidades em matéria de gestão de pessoas. Além disso, as reivindicações formuladas pelos sindicatos incorporaram em grande medida as dificuldades de lucro e a rentabilidade enfrentadas pela direção da empresa.

Nessa direção, percebe-se a análise de Antunes (1997), ao indicar que essa foi a condição essencial para o sucesso capitalista da empresa japonesa e, em particular, da Toyota. Combinando repressão com cooptação, o sindicalismo de empresa teve como contrapartida a sua subordinação patronal, a obtenção do emprego vitalício para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas (cerca de 30% da população trabalhadora) e também ganhos salariais decorrentes da produtividade.

As técnicas desenvolvidas na Toyota foram rapidamente adotadas em outras empresas do Japão. Nesse processo de disseminação, outros aspectos foram agregados, originando um conjunto de soluções que se tornaram conhecidas como “as artes industriais japonesas” ou “o modelo japonês de Administração”. O conjunto dessas técnicas e soluções também ficaram conhecidas como sistema de produção enxuta.

No Brasil, a reestruturação produtiva começou nos anos 1980, tendo, segundo Alves (2005), os seguintes fatores determinantes: a) a crise do capitalismo industrial, cuja maior expressão foi a crise da dívida externa; b) o processo de luta de classe no país, caracterizando a ascensão do “novo sindicalismo”, voltado para maior intervenção nos locais de trabalho; c) e as novas estratégias das organizações transnacionais nos anos 1980, que implicaram a adoção, ainda que em caráter restrito, de novos padrões organizacionais-tecnológicos, inspirados no toyotismo.

Com a crise da dívida externa, segundo esse autor, o Brasil foi obrigado a adotar uma política recessiva, com vistas a garantir o equilíbrio das contas públicas e o pagamento dos juros da dívida externa. Tal política reduziu o consumo de bens, principalmente de produtos importados e incentivou as exportações. Dessa forma, a indústria nacional buscou no mercado externo a alternativa para fugir da crise e aumentar a venda de seus produtos. Essa alternativa também obrigou estas empresas, principalmente as automobilísticas, a adotarem ainda que de forma restritiva novos padrões de produção, tanto do ponto de vista tecnológico, como na organização do trabalho. Assim, foram valorizadas e assimiladas novas tecnologias baseada na microeletrônica como Máquinas Ferramentas de Controle Numérico Computadorizado (MFCNC) e robôs, bem como os princípios de produção desenvolvidos pela Toyota, como: just-in-time, celularização de produção e CCQ (Círculos de Controle de Qualidade), dentre outros. O objetivo principal era garantir a competitividade da indústria brasileira no mercado mundial.

No final dos anos 1970 e o início da década de 80, também ocorreu um ressurgimento do movimento operário, procurando conquistar direitos trabalhistas, tal como a organização por local de trabalho. Nesse período, o capital buscava novas formas de controle da força de trabalho que se adaptassem às novas bases técnicas e às novas formas de organização racional do trabalho. Nesse contexto, surgiu no Brasil o CCQs, introduzido em muitas empresas como fruto do fortalecimento da organização dos trabalhadores e, também, da preocupação gerencial em desviar o ímpeto participativo dos trabalhadores para formas alternativas de organização que contassem com maior controle gerencial (LEITE, 2003; ALVES, 2005).

Contudo, segundo Leite (2003), essas mudanças provocaram uma quebra de paradigma nas organizações, uma vez que nesse período predominava na indústria nacional um padrão de gestão da força de trabalho baseado em forte autoritarismo, a extrema parcelização das tarefas, o uso extensivo de força de trabalho não qualificada, com altas taxas

de rotatividade e a adoção de complexas estruturas de cargos e salários, voltadas para estabelecer a divisão do coletivo operário e o controle sobre os trabalhadores.

No entanto, cabe destacar que esse novo movimento não ocorreu sem conflitos e ambiguidades. Por exemplo, houve resistências dos gerentes das empresas brasileiras em delegar decisões aos operários, concentrando estas nos círculos de trabalhadores mais qualificados, técnicos e supervisores. Desse modo, as empresas brasileiras deformavam os objetivos primeiros do CCQ, criando versões locais do novo modelo de organização com esquemas participativos voltados para integração do trabalhador com a empresa, sem que ocorresse modificações das relações de poder em seu interior. A própria resistência das empresas em adotar estratégias mais sistêmicas, que modificassem também as formas de organização do trabalho e de gestão da força de trabalho, tornou-se um dos principais empecilhos aos comprometimentos que as gerências buscavam dos trabalhadores, por meio dos CCQs. Em suma, os conflitos nas relações de trabalho e o quadro ainda marcado pelo autoritarismo no interior das empresas constituíram um forte entrave ao êxito das estratégias empresariais voltadas para o envolvimento dos trabalhadores. Nesse sentido, Salerno afirma:

[...] o CCQ, isolado de uma mudança mais geral da organização e administração do trabalho, não significa qualquer rompimento com padrões de trabalho consolidados, nem significa a democratização dos locais de trabalho, democratização entendida como descentralização das estruturas de poder. (SALERNO, 1987, p. 190).

Um segundo momento de desenvolvimento do toyotismo no Brasil é registrado por Alves (2005), com início em 1985, a partir da retomada do crescimento econômico, caracterizando-se por uma rápida difusão dos equipamentos e, ainda, pelo fraco empenho empresarial em inovações organizacionais no período. Apesar do esforço inovador quanto a equipamentos, os dados registram alta defasagem do quadro brasileiro em relação aos países desenvolvidos ou mesmo em relação aos Tigres Asiáticos.

Já no que diz respeito às novas formas organizacionais, Alves (2005) destaca que houve a difusão do *just-in-time*, associada em geral à celularização da produção e à tecnologia de grupo, bem como à incorporação do controle de qualidade na produção, por meio da introdução do CEP (Controle Estatístico de Processo). Ele relembra que alguns autores chamaram a atenção para as diferenças entre a maneira como as novas formas de organização do trabalho eram empregadas no Japão ou em outros países industrializados e o modo como elas estavam sendo utilizada no Brasil.

As resistências do empresariado brasileiro em adotar o trabalho em equipe e as medidas que permitissem a participação dos trabalhadores nas decisões foram detectadas por várias pesquisas, ficando mais evidente o caráter conservador do processo brasileiro de

produção capitalista. Neste país, segundo Alves (2005), ocorre a continuidade da rígida divisão do trabalho e a prescrição individual das tarefas, bem como se percebe a ausência de autonomia dos operários na definição dos métodos de trabalho e na alocação das atividades no decorrer da jornada de trabalho nas empresas que implantavam sistemas de manufatura celular e/ou just-in-time. Ainda destaca as resistências que as empresas opuseram à participação dos trabalhadores na programação, mantendo dessa forma a separação entre execução e concepção e o fordismo, em vez de ser superado, foi intensificado.

Outro ponto, destacado por Alves (2005), é que o toyotismo implantado no Brasil foi restrito, uma vez que, até meados dos anos 1980, não se percebiam a presença de investimentos necessários em máquinas e equipamentos microeletrônicos, trazendo limites aos potenciais de integração da produção implícitos no just-in-time. Além disso, a nova racionalização do trabalho que previa a polivalência operária se limitou à capacidade de alimentar mais de uma máquina, não implicando para o operário a posse de uma série de múltiplas habilidades.

O terceiro momento do toyotismo no Brasil, segundo Alves (2005), inicia-se nos anos de 1990, com a abertura dos mercados e vai até meados da década, quando a estabilização da moeda introduz uma nova etapa no processo. Nessa fase, as empresas brasileiras passaram a concentrar seus esforços nas estratégias organizacionais e na adoção de novas formas de gestão do trabalho mais compatíveis com as necessidades de flexibilidade da produção e com o envolvimento dos trabalhadores com a qualidade e produtividade. Dois fatores favoreceram as empresas adotarem as estratégias inovadoras, ou seja: a) a diminuição do mercado interno com o aprofundamento da crise econômica dos anos 1990 que forçou a busca de mercado no exterior; b) a política de abertura do governo Collor que favoreceu a concorrência internacional, levando as empresas a aperfeiçoarem suas estratégias de produtividade e qualidade.

Nessas circunstâncias, segundo Alves (2005), as empresas se viram pressionadas a investir de maneira mais firme na modernização de sua produção, gerando uma verdadeira epidemia de competitividade. Assim, muitas indústrias optaram por aderir ao Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP). As empresas estavam se preocupando mais com a estabilização dos trabalhadores, o treinamento, a simplificação das estruturas de cargos e salários e a diminuição dos níveis hierárquicos, ao mesmo tempo em que buscavam melhorar o relacionamento com os operários dentro das fábricas e diminuir os conflitos no ambiente de trabalho. Além disso, essa autora registra que boa parte do esforço empresarial direcionado ao treinamento destinava-se a programas comportamentais ou motivacionais, que

se caracterizam basicamente pela preocupação em despertar nos trabalhadores uma postura cooperativa em relação às estratégias gerenciais, não podendo ser confundidos com treinamentos destinados a formar trabalhadores mais qualificados.

Mas, esse processo convivia com ambiguidades. Segundo Alves (2005), havia resistência das empresas em melhorar os níveis salariais em consonância com os novos métodos de produção e de trabalho, não havendo recompensa pela dedicação e ritmos mais intensos de atividades. Outra característica destacada desse período foi a tendência à diminuição das taxas de rotatividade convivendo muitas vezes com processos de demissão em massa, nos quais as empresas tratavam de se desfazer dos trabalhadores considerados pouco adequados.

A análise das relações industriais no contexto da reestruturação produtiva brasileira, segundo Leite (2003), deve passar inevitavelmente pela histórica da resistência do empresariado nacional em negociar as condições em que o trabalho seria prestado. Assim, a autora percebe o desenvolvimento de um modelo nitidamente contrário ao movimento sindical, evitando inúmeros esforços para afastar as entidades representativas dos trabalhadores do processo de mudança, bem como para eliminar as formas de organização dos operários dentro das fábricas. A resistência operária denunciava a profunda contradição no fato das empresas pedirem a colaboração dos trabalhadores nas decisões sobre o processo produtivo, mas se negavam a negociar como as mudanças seriam implementadas.

Essa autora lembra que, a partir da metade dos anos 1990, com o controle da inflação, houve o desenvolvimento da produção em cadeia, seguindo a tendência internacional, de modo que várias empresas focalizaram mais a produção daqueles produtos em que tinham vantagens competitivas, terceirizando para outras a produção dos demais componentes necessários para a produção final. Assim, configurava-se a estrutura em cadeia e implementava-se o just-in-time externo na relação entre empresas.

Conjuntamente com a tendência à terceirização, ocorre um movimento de qualificação de fornecedores pelas empresas contratantes com vistas a garantir a qualidade de produtos fornecidos. Se por um lado as empresas líderes vêm se preocupando crescentemente com a qualidade dos produtos de seus fornecedores, levando-os a desenvolver um programa de qualificação, por outro lado esse processo não significa que as técnicas de organização e de gestão do trabalho se universalizem pelo conjunto da cadeia, pelo menos da mesma forma como vêm sendo empregado nas primeiras. (LEITE, 2003).

Nesse sentido, percebe-se que a divisão do trabalho entre as empresas não induz o uso de referências ou técnicas comuns de organização e gestão do trabalho entre as várias

empresas da cadeia. Desse modo, as empresas líderes da cadeia produtiva, responsáveis pela parte mais sofisticada do produto, podem adotar formas de organização do trabalho baseadas na polivalência, na formação de grupos e células de produção e na utilização do trabalho qualificado, enquanto as empresas dos últimos elos da cadeia, por não conhecer todo o conteúdo do trabalho, encontram-se mais propensas à utilização do trabalho mal pago, desqualificado, repetitivo, parcelado e organizado muitas vezes em linha de montagem.

Em síntese, não se pode esquecer a análise do capitalismo contemporâneo, realizada por Harvey (1996) em que destaca: a) o foco do capitalismo no crescimento, ou pelos menos numa taxa equilibrada de crescimento independente das consequências sociais, políticas, geopolíticas ou ecológicas; b) o crescimento em valores reais se sustenta na exploração do trabalho vivo na produção, ou seja, numa relação entre capital e trabalho, requerendo o controle do trabalho, na produção e no mercado; c) o capitalismo tem necessidades de mudança organizacional e tecnológica para a acumulação de lucros e recriação da dinâmica da luta de classe, movida por ambos os lados, no domínio dos mercados de trabalho e do controle do trabalho. Além disso, se o controle do trabalho é essencial para a produção de lucros e se torna uma questão mais ampla do ponto de vista do modo de regulamentação, a inovação organizacional e tecnológica no sistema regulatório se torna crucial para a perpetuação do capitalismo.

Essas três condições necessárias do modo de produção capitalista são inconsistentes e contraditórias, por isso a dinâmica do capitalismo é necessariamente propensa a crises. Portanto, a combinação dessas três condições não poderia produzir um crescimento equilibrado, além da tendência de produzir fases periódicas de superacumulação e desemprego, como ocorreram nos anos 1930 e a partir de 1973.

Dessa forma, é possível entender que as mudanças ocorridas são frutos da própria dinâmica do sistema capitalista e que as crises representam apenas um mecanismo de elevar o sistema a um estágio mais elevado. Mas, a reestruturação produtiva, baseada em inovação tecnológica e organizacional, representou para o trabalhador o aumento do desemprego, maior intensificação do trabalho, formas modernas de exploração do trabalho vivo na produção e um novo perfil profissional desejado pelas empresas.

2.2 Flexibilização do trabalho e formação do trabalhador

Nas últimas décadas do século XX, o mundo do trabalho passou por diversas transformações, devido à crise do capital na década de 70 do século XX e a reestruturação

produtiva com a transformação dos meios e processos da produção, a intensificação do uso de novas tecnologias e as novas ferramentas de gestão. As implicações desse processo de transformação foram sentidas na vida dos trabalhadores, por meio da desregulamentação e flexibilização do trabalho, provocando a precarização dos empregos e exigindo diferentes perfis de trabalhador e, conseqüentemente, valorizando um novo modelo de formação.

Na análise de Pochann (2005), essa radical mudança na organização do trabalho tornou o emprego tradicional mais flexível e fez explodir a informalidade. Ele destaca que o fenômeno do desemprego passou a ter dimensões globais em decorrência dessa nova fase de acumulação capitalista, cujas conseqüências são a precarização e a eliminação dos postos de trabalho e o aumento da pobreza. Assim, percebe a ocorrência de uma concentração da pobreza, do desemprego e dos postos de trabalho mais simples e mal remunerado nos países pobres, enquanto os grandes oligopólios mundiais, por concentrarem os investimentos em pesquisa e tecnologia, procuram redirecionar os postos de trabalho de maior qualidade e remuneração nos países de origem.

Essa análise de Pochann (2005) indica que as economias não desenvolvidas passam a concorrer entre si, oferecendo os menores custos possíveis da força de trabalho, tornando-se seus governos dóceis e submissos à lógica de exploração intensiva de trabalho, enquanto suas políticas macroeconômicas nacionais ficam mais dependentes. Esse autor ainda considera o redirecionamento de medidas políticas geradas por essa relação de dependência, envolvendo: a) criação de atrativos para o investimento estrangeiro por meio da adoção de políticas neoliberais de liberalização comercial do Estado, de desnacionalização econômica e de especialização produtiva em detrimento das melhores oportunidades nacionais; b) e reformulação das políticas sociais e trabalhistas, com vistas ao rebaixamento ainda maior do padrão de uso e remuneração do trabalho. Por isso, Pochann argumenta que a desregulação do mercado de trabalho serve de caminho para a flexibilização dos contratos, redução do poder sindical, retirada de direitos, corte de salários e substituição de custos empresariais por benefícios públicos de qualificação da força de trabalho.

Esse modelo de acumulação flexível tem produzido um elevado excedente da força de trabalho mundial, ou seja, um exército de reserva ou uma população trabalhadora supérflua, além das necessidades médias de expansão do capital, ocorrência esperada na produção capitalista, principalmente nos países periféricos, como lembra Braverman (2000), influenciado pelo pensamento marxista.

Diante das transformações do trabalho e das novas demandas de perfis de trabalhadores no modelo de acumulação flexível, a qualificação profissional ganha força tanto

no discurso do governo quanto dos empresários, bem como nas expectativas dos trabalhadores. Contudo, essa qualificação pode ter enfoques diferentes, como afirma Braverman,:

Para o trabalhador, o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício – isto é, à combinação de conhecimentos de materiais e processos com as habilidades manuais exigidas para desempenho de determinado ramo da produção. O parcelamento das funções e a reconstrução da produção como um processo coletivo ou social destruíram o conceito tradicional de qualificação e inauguraram apenas um modo para domínio do processo de trabalho a ser feito mediante e com o conhecimento científico, técnico e de engenharia do trabalho. Mas a extrema concentração desse conhecimento nas mãos da administração e suas organizações de equipes associadas fecharam essa via de acesso à população trabalhadora. O que se deixa aos trabalhadores é um conceito reinterpretado e dolorosamente inadequado de qualificação: uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, ‘a velocidade como qualificação’ etc. (BRAVERMAN, 2000, p. 375).

Numa referencial da economia da educação, como afirma Manfredi (1999), a qualificação é tida como capital humano³ e qualificação formal. A qualificação, entendida como preparação de capital humano, pressupõe o investimento necessário para garantir o desenvolvimento socioeconômico de um país, principalmente nos setores em que há escassez de mão-de-obra e que passam por um processo de modernização. Assim, associado a esta concepção, a noção de qualificação formal é fruto das correlações entre a criação e o desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e as necessidades econômicas e sociais do sistema ocupacional.

Com relação à qualificação social do trabalho e do trabalhador, Manfredi (1999) identifica a existência de duas visões interdependentes e complementares, ainda que dialeticamente opostas: aquela que pontua o pólo da negatividade e outra que valoriza o da positividade. A negatividade para muitos estudiosos reside no fato de que o processo de organização capitalista do trabalho caracteriza-se por um trabalho alienado⁴, fragmentado e desqualificante. Torna-se alienado pela forma como o capital monopoliza o conhecimento através da separação entre trabalho manual e intelectual, concepção e execução, bem como pela fragmentação da atividade que se torna um mecanismo de desqualificação para o trabalhador, ampliada com a substituição das ferramentas tradicionais pela máquina. Em

³ Baseado nos cânones da “Teoria do Capital Humano”, cujos principais expoentes foram economistas americanos como Theodore Shultz (1974) e Frederick H. Harbison (1974). Eles defendiam a importância da instrução e do progresso do conhecimento como ingredientes fundamentais para a formação do chamado capital humano.

⁴ Na definição de trabalho alienado Marx (2007) considera dois aspectos: “1) a relação do trabalhador com o *produto do trabalho* como um objeto estranho que o domina. [...] 2) a relação do trabalho como o *ato de produção* dentro do trabalho”. Assim, trata-se de uma relação do trabalhador com o mundo exterior e com a sua própria atividade como algo que não lhe pertence.

outras palavras, o artesão é substituído pelo operador de máquinas e as funções que exigem certas qualificações especiais são divididas em funções separadas. Observa-se que nesse processo o capital busca reduzir custos com uma força de trabalho barata e facilmente substituível.

Na visão positiva, Manfredi (1999) toma como eixo de discussão a natureza do trabalho como atividade humana e social que envolve ao mesmo tempo reprodução e apropriação transformadora. Nessa perspectiva, a concepção do trabalho como uma forma de ação original e especificamente humana, permite ao homem agir sobre a natureza, transformando a ordem natural em ordem social e produzindo todo o conjunto de saberes que lhe cria possibilidades de viver em sociedade. Essa atividade ou trabalho humano também se constitui numa relação dialética entre sujeito e objeto, que faz com que os trabalhadores tenham condição de se apropriarem crítica e construtivamente do conteúdo e do contexto de realização do próprio trabalho. Nesse referencial marxista, os trabalhadores estariam também se construindo e se qualificando no e a partir do trabalho, mesmo sobre as condições alienantes do trabalho e sob a égide e o controle do capital.

No entanto, a noção de qualificação, a partir do modelo fordista, como afirma Deluiz (1996), articula-se com duas ênfases: primeira, qualificação do posto de trabalho, que se refere ao saber-fazer necessário para ocupar um emprego e, a segunda, que diz respeito não às exigências do posto, mas considera qualificação como um saber obtido pela formação e pela experiência profissional, centrado na noção de tarefa. Nesta concepção, o que realmente importa é uma qualificação profissional alicerçada em aspectos técnico-operacionais em detrimento dos fundamentos teóricos.

Com o modelo acumulação flexível e a criação de novas formas de organização do trabalho, surge a necessidade de formação profissional mais flexível, que possa acompanhar as mudanças tecnológicas contemporâneas, porque, como afirma Tauile (2001), as novas tecnologias exigem maior capacidade de abstração por parte do trabalhador para poder operar determinados tipos de equipamentos. Esse autor considera que a antiga concepção fordista de profissionais repetidores de procedimentos memorizados entra em crise no âmbito do sistema capitalista, surgindo novos conceitos como: polivalência e autonomia, em que a qualificação específica do posto de trabalho (baseado em tarefas) perde espaço para um saber mais abrangente, capaz de proporcionar competitividade, produtividade, agilidade e racionalização de custos. Com as exigências de novo perfil de trabalhador, surge a noção de competências relacionadas à formação profissional como proposta mais adequada à fase de acumulação flexível.

Diferentemente do modelo fordista, Tauile (2001) analisa que, na produção flexível e globalizada, espera-se do profissional muito mais do que fazer aquilo que foi prescrito, mas a capacidade de intervir na produção para resolver problemas, tomar decisões em situações inusitadas, interagir com o processo de mudança, dando sugestões e não criando resistências e que consiga fazer várias coisas ao mesmo tempo.

Esse novo perfil de trabalhador redefine o conceito de qualificação. Nesse sentido, Ramos (2006) afirma que, com o advento das novas tecnologias e sistemas de organização do trabalho, a qualificação entrou numa fase em que, sob alguns aspectos, é tomada como pressuposto da eficiência produtiva, e por outros, ela tende a ser abandonada como conceito organizador das relações de trabalho e de formação, dando lugar à noção de competência. Alguns elementos passam a ser valorizados em nome da eficiência produtiva: os conteúdos reais do trabalho, principalmente aqueles que transcendem ao prescrito e as qualidades dos indivíduos, expressas pelo conjunto de saberes e de saber-fazer realmente colocado em prática, incluindo, para além das aquisições de formação, seus atributos pessoais, as potencialidades, os desejos, os valores.

Desse modo, Ramos (2006) considera que a qualificação caracterizada por esses aspectos passa a ser concebida como qualificação real e remete, sobretudo, à pessoa, indo além da relação social estabelecida entre as capacidades profissionais e sua classe de salários. Segundo ela, a visibilidade dada à qualificação real é operada pelas competências, que se torna gradativamente a referência para o processo de trabalho nos dois sentidos – o prático e o relacional.

Nessa análise de Ramos (2006), a ideia de qualificação social no lugar de qualificação técnica toma força, à medida que requisitos tais como a responsabilidade, a abstração e a interdependência entram no registro do trabalho e evocam os chamados saberes sociais ou saber-ser. Os saberes sociais compreenderiam mais que os saberes técnicos, porque apelam aos aspectos de personalidade e aos atributos do trabalhador.

Na visão de Deluiz (1996), este conjunto de competências amplia-se para além da dimensão cognitiva, das competências intelectuais e técnicas (capacidade de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos) para:

- a) as competências organizacionais ou metódicas (capacidade de auto planejar-se, auto organizar-se, estabelecer métodos próprios, gerenciar seu tempo e espaço de trabalho);

- b) as competências comunicativas (capacidade de expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercício da negociação e de comunicação interpessoal);
- c) as competências sociais (capacidade de utilizar todos os seus conhecimentos - obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados - nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho, isto é, da capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa);
- d) e as competências comportamentais (iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho, implicando no envolvimento da subjetividade do indivíduo na organização do trabalho).

Na análise de Zarifian (2012), o surgimento do modelo de competência deve-se a três mutações principais ocorridas no mundo do trabalho para gestão organizacional:

- a) A noção de incidente, aquilo que ocorre de forma imprevista, não programada, vindo a perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar sua autorregulação; isto implica que as competências não podem estar contidas nas predefinições da tarefa, fazendo com que as pessoas precisem estar sempre mobilizando recursos para resolver novas situações;
- b) A noção de comunicação, que implica a necessidade de as pessoas compreenderem o outro e a si mesma para partilharem objetivos e normas organizacionais;
- c) A noção de serviços: que considera a predisposição em atender um cliente externo ou interno à organização como central e presente em todas as atividades.

Desse modo, o conceito de evento tem lugar privilegiado, conforme definido por Zarifian (2003), porém não parte dos acasos que ocorrem no interior dos sistemas de produção, mas dos novos problemas colocados pelo ambiente, que mobilizam a atividade de inovação. Trata-se, por exemplo, de novos usos em potencial dos produtos e de novas expectativas da clientela. Nessa concepção, o evento não é um acaso negativo, ao contrário, faz parte da regularidade do funcionamento de uma organização, desde que esta se mantenha atenta a seu ambiente e à destinação de seu produto.

Nesse sentido, o evento aparece como algo imprevisto ou inédito, que ultrapassa a capacidade do sistema produtivo de responder automaticamente, nesse momento surge a necessidade da intervenção humana de maneira autônoma e inovadora, fazendo com que o conceito de evento sustente a noção de competência, que por sua vez implica em algo dinâmico, que não está limitado a execução de tarefas previamente definidas.

Com análise semelhante, Deluiz (1996, p 16) considera que:

O trabalho repetitivo, prescrito, é substituído por um trabalho de arbitragem, onde é preciso diagnosticar, prevenir, antecipar, decidir e interferir em relação a uma dada situação concreta de trabalho. A natureza deste tipo de trabalho reveste-se na imprevisibilidade das situações, nas quais o trabalhador ou o coletivo de trabalhadores tem que fazer escolhas e opções todo o tempo, ampliando-se as operações mentais e cognitivas envolvidas nas atividades mas, ao mesmo tempo, seus "custos subjetivos.

Por sua vez, essa citação lembra Salerno (1999 apud RAMOS, 2006), quando analisa que a produção automatizada e flexível exige do trabalhador, para intervir em situações inusitadas, que ele tenha capacidade de elaborar uma representação do que ocorre com o processo, isto é, um modelo mental do processo e de suas possibilidades de evolução.

Em síntese, vários autores argumentam que o modelo de qualificação para posto de trabalho não atende mais às necessidades da fase de produção flexível. O sistema produtivo exige um perfil de competência que envolve conhecimentos gerais (formação científica), a formação profissional (conhecimentos técnicos) e a experiência no trabalho e social (formação tácita). Portanto, além de conhecimentos e habilidades, o perfil exigido também valoriza a iniciativa e experiências sociais.

De acordo com Zarifian (2003), a “qualificação” é o que se sobressai dos recursos (em conhecimento, habilidade, comportamento...) adquiridos por um indivíduo na formação ou no exercício de diversas atividades profissionais, enquanto a “competência” é a utilização desses recursos na prática. A qualificação é a “caixa de ferramentas” que o assalariado tem e a competência diz respeito à maneira de utilizar concretamente essa qualificação de ferramenta, e de empregá-la. Em outras palavras, competência pode ser definida como: “A competência é ‘o tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara.” (ZARIFIAN, 2012, p. 68).

Na análise de Zarifian (2012), essa formulação indica o que muda fundamentalmente na organização do trabalho: o recuo da prescrição, a abertura do espaço para a autonomia e a automobilização do indivíduo. Esses aspectos têm importância no entendimento da definição multidimensional de competência por que: assumir resulta de procedimento pessoal do indivíduo, aceitando uma situação de trabalho e sendo responsável por ela; tomar iniciativa, quer dizer começar alguma coisa no mundo, ou seja, uma ação que modifica algo que existe e introduz algo novo, começando alguma coisa que cria; situação, representa algo que não se pode prescrever, mas na qual se insere o indivíduo que a enfrenta.

No âmbito educacional, as demandas da acumulação flexível passam a ser parâmetros para se repensar a formação do trabalhador, a ponto das políticas educacionais

passarem por modificações, na tentativa de se adaptar às novas demandas do mundo do trabalho e dar uma nova ênfase à função econômica atribuída a escola. Logo, a formação profissional aparece como ponto central de desenvolvimento econômico e social, contribuindo para o aumento da competitividade da economia. Este fato pode ser verificado no Brasil com a adoção de diversas ações que foram implementadas a partir da década de 1990, como: o Planfor (Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador), o PNQ (Programa Nacional de Qualificação) e as reformas do ensino técnico, a partir da Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes de Base da Educação Nacional.

A análise de Carnoy (2003) destaca que nos setores da educação e da formação, as reviravoltas da economia mundial desencadearam três tipos de reação: as reformas que correspondem à evolução da demanda de qualificações nos mercados – nacional e internacional – do trabalho e às novas ideias sobre a maneira de organizar a produção do sucesso escolar e da competência profissional podem ser qualificadas de reformas fundadas na competitividade. Ele percebe que as reformas fundadas na competitividade procuram, antes de tudo, aumentar a produtividade econômica, aprimorando a “qualidade” da força de trabalho. Na prática, segundo ele, essa filosofia traduz-se por uma progressão do nível médio das aquisições dos jovens em atividade e por um aperfeiçoamento da qualidade da aprendizagem em cada nível; essa qualidade é avaliada, antes de tudo, em função do sucesso do aluno, mas também da pertinência do ensino em um mundo do trabalho em plena evolução. Também, afirma que as reformas fundadas na competitividade são focalizadas na produtividade; ou, por outras palavras, seu objetivo consiste em aumentar a produtividade da força de trabalho e dos estabelecimentos escolares, mesmo que isso implique gastos suplementares com a educação.

Esse fato pode ser observado com a integração da noção de competência à reforma educacional que se iniciou legalmente com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), afetando tanto a educação básica quanto a educação profissional. Estruturalmente, as principais mudanças foram por um lado à definição da identidade do ensino médio como educação básica, sendo a última etapa deste nível e responsável pela consolidação da formação que se inicia na educação infantil e no ensino fundamental; e, por outro, a separação da educação profissional técnica da educação básica, adquirindo caráter complementar ao ensino médio. As reformas curriculares, por sua vez, serviriam para reorientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências (Ramos, 2006).

Esse discurso das competências aparece como alternativa à qualificação, e tem sido utilizado por equipes de gestão de pessoas das grandes empresas, para descrever novos critérios de acesso e permanência no emprego. Também, as competências foram incorporadas às políticas educacionais, influenciando no direcionamento dos currículos escolares, nos processos pedagógicos, na gestão educacional e na formação profissional.

No entanto, Kuenzer (2007a) indica que a utilização das competências no currículo escolar e nas práticas pedagógicas é questionável, tendo em vista que, a partir da definição de Tanguy e Ropé⁵, competência é capacidade para resolver um problema em uma situação dada, o que implica sempre ação que só pode ser mensurada através da aferição de resultados. Ou seja, supõe-se uma racionalidade pedagógica quase linear, em que todas as variáveis possam ser controladas; nesse sentido torna-se necessário definir muito bem o que deverá ser “aprendido” e o que será avaliado, em forma de ações verificáveis, fato que pode gerar diversos problemas e questionamentos tanto na educação escolar quanto na profissional. Para a autora, o aspecto mais grave é o caráter reducionista que esvazia o processo de ensino e aprendizagem, à medida que o entendimento das competências extrapola o ambiente escolar e só se evidencia em situações concretas da prática social.

Paralelamente, da mesma forma que as competências surgiram no contexto escolar, o discurso da empregabilidade também apareceu de maneira até ideológica, enfatizando que deveria ser trabalhado nas escolas não apenas a qualificação para o posto de trabalho, ou para o emprego certo, mas sim um conjunto de competências que permitiriam torná-lo empregável, mesmo no mercado de trabalho incerto. Em outras palavras, é formar para o desemprego. (Gentili, 2005).

Tal visão tem influenciado a intervenção do Estado na educação profissional. Nesse sentido, concorda-se com a afirmação de Ferretti:

Assim, o Estado, o empresariado e a sociedade civil, via ONGs, dão respostas ao desemprego oferecendo cursos de formação. Ora, de um lado, isso parece muito interessante, porque afinal de contas pode revelar uma certa preocupação social. Mas, com o que se oferece em boa parte desses cursos, os indivíduos pouco escolarizados e sub-empregados ou desempregados dificilmente conseguirão situar-se consistentemente no mercado. Além disso, tal tipo de estratégia tende a transferir às pessoas a culpa por não terem emprego, ao deixar subentendida a mensagem de que se apesar de todo o empenho do Estado, da sociedade civil e dos empresários, nada resultou, então a responsabilidade não é social, mas individual. (FERRETTI, 1999, p. 13. apud OLIVEIRA, 2006, p. 18).

⁵ ROPÉ e TANGUY, Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, Papirus, 1994, p. 16 a 58.

Dessa forma, é importante observar que o conceito competência está ligado ao de empregabilidade, por isso é importante entendê-los para que se possa fazer uma análise com maior profundidade sobre o tipo de formação que se pretende ou se tem oferecido para a classe trabalhadora e quais são suas verdadeiras implicações no contexto das políticas educacionais brasileiras.

3. O CONCEITO DE EMPREGABILIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

O conceito de empregabilidade reconstrói seus significados na relação com as diversas configurações do mercado de trabalho nas várias fases do desenvolvimento do modo de produção capitalista, com nítida ênfase nas ações e estratégias de gestão organizacional e institucional, nos acordos internacionais, nas políticas educacionais de vários países e no senso comum, especialmente a partir das duas últimas décadas do século XX.

Não se trata de um vocábulo novo, apenas recebe novas ressignificações, atualizando e aperfeiçoando a sua força justificadora da exploração do trabalho pelo capital, da exclusão social e das políticas neoliberais num movimento adaptativo ao modelo de produção capitalista vigente e seu projeto de sociabilidade. Atualmente, esse conceito inscreve-se acriticamente em políticas públicas e tem contribuído para legitimar as concepções de Estado neoliberal e a desregulamentação do mercado na lógica capitalista, justificando a responsabilização ou culpabilização do indivíduo pelo processo de inclusão ou exclusão social.

Nesta seção, por meio de estudos bibliográficos, apresenta-se a evolução histórica do conceito de empregabilidade, as ênfases assumidas no contexto atual e algumas análises críticas.

3.1 Evolução histórica

Vários autores registram a origem desse conceito na Grã-Bretanha, desde o início 1900, relacionando-se com o fenômeno do desemprego, mas os significados modificam-se em tempos e contextos históricos (ALBERTO, 2005; ALVES, 2007; ALMEIDA, 2007). Nas últimas décadas, esse conceito tem sido amplamente divulgado pelos organismos internacionais.

A maioria dos estudos sobre empregabilidade faz referência ao trabalho do economista francês Bernard Gazier que sistematizou a evolução histórica desse conceito, identificando sete versões diferentes e assim denominadas por ele: empregabilidade dicotômica; empregabilidade sócio-médica; empregabilidade política de mão-de-obra ou força de trabalho; empregabilidade de fluxo; empregabilidade performance no mercado de trabalho; empregabilidade iniciativa e a empregabilidade interativa.(ALBERTO, 2004, 2005; ALVES, 2007; ALMEIDA, 2007).

A versão dicotômica do conceito de empregabilidade relaciona-se com a identificação dos empregáveis e dos não empregáveis, tendo registro entre os anos 1900 a início dos anos 1950. Conforme Alberto (2004, 2005), a análise de Gazier categorizava com um sentido dicotômico e normativo, por surgir num tempo histórico em que foram construídas expectativas e políticas sociais na direção da possibilidade do progresso econômico de grupos sociais menos favorecidos e na geração de empregos, portanto havia a necessidade de regular o comportamento do trabalho dos pobres e o controle do desemprego.

Na retrospectiva descrita por Alberto (2004a, 2005a) com base em Gazier, o termo empregabilidade (concepção dicotômica) passou a ser utilizado, após a crise de 1929, no governo Roosevelt (1929/1932), nos Estados Unidos, num contexto de reformas políticas com intenção de desenvolver um programa federal de empregos públicos para atender aos empregáveis e também organizar dossiês dos não empregáveis para encaminhar às agências de assistência social local. Assim, o conceito foi usado pelos serviços públicos para classificar as pessoas que se apresentavam no mercado de trabalho ou que solicitavam assistência pública em duas categorias: os empregáveis e os “in-empregáveis”. A primeira categoria englobava todos aqueles que podiam ou queriam trabalhar; e a segunda integrava os que não podiam trabalhar em virtude de constrangimentos vários, sendo, por isso, candidatos a benefícios da segurança social.

Essa autora, citando Gazier, chama atenção para o contexto em que essa concepção surge, principalmente nos Estados Unidos, para que se possa compreender esta primeira concepção de empregabilidade dicotômica. Trata-se de um momento conturbado, após a crise de 1929, quando o país enfrentava uma retração geral de sua economia com altos índices de desemprego. Tal fato provocava as ações do governo que dividiam a população americana em duas categorias: as que receberiam assistência social e as que deveriam ingressar no serviço público. Estas ações de certo modo são consideradas controversas, tendo em vista que não havia emprego público para todos. Além do que esta noção de empregabilidade estava mais relacionada com a capacidade física, mental e familiar do que com a própria atitude e iniciativa do indivíduo em conseguir um emprego e principalmente com as dinâmicas do mercado de trabalho. Nessa visão dicotômica, os empregáveis eram classificados, considerando três critérios: idade entre 15 a 64 anos; ausência de deficiências físicas e mentais; ausência de obrigações familiares (tais como filhos pequenos ou cuidar de idosos); e desejar trabalhar.

Além disso, Alberto (2004) destaca algumas críticas apontadas por Gazier sofridas pela visão dicotômica de empregabilidade. Entre elas, a falta de relação com o mercado de trabalho que pode também gerar um julgamento equivocado sobre quem é ou não empregável, visto que a oferta de emprego é determinada pelo mercado. Se existe pouco emprego como era o caso dos Estados Unidos, muitos trabalhadores eram classificados como in-empregáveis, se havia muito emprego e poucos candidatos a situação seria diferente (pleno emprego), ou seja, a conjuntura social é que determinaria o conceito, fazendo com que muitas pessoas num dado momento fossem classificados como in-empregáveis.

Nos anos cinquenta do século XX, os estudos de Gazier indicam o desenvolvimento nos EUA, Reino Unido, Alemanha e em outros lugares, o uso bastante significativo de outra noção de empregabilidade: empregabilidade médico-social (ALBERTO, 2004ab; ALVES, 2007). Essa concepção pretendia medir, por meio da aplicação de baterias de testes, a distância entre as características físicas cognitivas e mentais de quem procura emprego e os requisitos associados a um determinado emprego. Esta abordagem estava centrada em duas vertentes: a) a primeira buscava medir a distância entre as habilidades de trabalho existentes nas pessoas desfavorecidas fisicamente ou mentalmente e os requisitos exigidos pelo mercado de trabalho; b) e a segunda numa perspectiva psicológica afirmava que a dificuldade de encontrar emprego teria a ver com “defeitos de personalidade”, os quais produziram “adultos emocionalmente retardados”. Nesses dois casos, tornava-se relevante o papel interventor do Estado na promoção de programas ou ações assistencialistas de proteção social ou educativas para a inserção social.

Nesse sentido, Alberto (2004b, 2005a) destaca vários estudos exemplificados por Gazier que classificam os empregáveis segundo as capacidades físicas e mentais, criando níveis de possibilidades de trabalho. Também, enfatiza que a empregabilidade nessa concepção consiste em promover a inserção profissional ou em construir, quando possível, um processo de adaptação ou readaptação ocupacional de portadores de deficiências. Chama atenção para o fato de que o conceito, assim referenciado, é aplicado ao indivíduo, não se reportando à questão do desemprego. Portanto, a empregabilidade médico-social seria o desnível entre as capacidades ou aptidões de um indivíduo e as demandas de um emprego regular ou um emprego de reabilitação.

A partir dos anos sessenta, surge nos EUA a empregabilidade como política de mão-de-obra com uma visão mais ampliada da empregabilidade médico-social. Essa concepção media a distância entre os requisitos exigidos para contratação no mercado de trabalho e os atributos individuais, possuindo, agora outra dimensão: a aceitabilidade social.

Nessa versão, a empregabilidade é definida como: “a atratividade de um indivíduo aos olhos dos empregadores potenciais, apreciada pelos resultados sintéticos de teste, combinando avaliação de aptidões e de comportamentos, e privilegiando a sua capacidade de integração profissional” (GAZIER, 1989 apud ALBERTO, 2004b, p. 47).

Esta definição como se pode observar é utilizada para tratar não apenas os problemas de acesso ao emprego de portadores de deficiências físicas, como ocorria na concepção anterior, mas também os grupos socialmente desfavorecidos ou desempregados em dificuldade, a exemplo de pessoas cujas condições objetivas de sucesso lhes foi negada ou até mesmo aquelas que tiveram problemas com a justiça.

Segundo Gazier (1990 apud ALBERTO, 2004a, 2004b, 2005b), tendo em vista que esta empregabilidade visa medir a distância entre as características de um indivíduo e os imperativos da produção e da aceitabilidade sobre o mercado de trabalho, poder-se-ia intervir com a construção de programas de desenvolvimento de empregabilidade, visando suprir as deficiências dos indivíduos, a exemplo dos programas de formação profissional. Mas, para o autor, esta noção que foi dada a empregabilidade, com suas respectivas estratégias, não resolvia o problema do desemprego estrutural, apenas diminuía a responsabilidade do Estado pela inserção social, e a colocava nos ombros dos trabalhadores.

Essa concepção de empregabilidade política de mão-de-obra teve origem nos Estados Unidos, provocada por discussões sobre as ações focalizadas nos segmentos populacionais desfavorecidos para aumentar a empregabilidade, mediante a avaliação da atratividade de um indivíduo para empregadores potenciais e ações de formação profissional ou outros serviços, na perspectiva de corrigir ou compensar desnível de aptidões e comportamentos para a integração social.

A análise de Alberto (2004b) indica a existência de relação entre as concepções de empregabilidade médico-social e de política de mão-de-obra, distinguindo-se apenas porque a primeira tem o foco de atenção em pessoas com algum tipo de deficiência física e a segunda para os segmentos vulneráveis, tais como os sem trabalho, desempregados, semiquilificados e sem qualificação.

Nos anos setenta do século XX, as versões de empregabilidade médico-social e política de mão-de-obra perderam força, por considerarem apenas uma parte dos envolvidos: a força de trabalho. Em contrapartida, a empregabilidade-fluxo, de origem francesa, apresenta-se como alternativa às abordagens individualistas centradas na oferta de trabalho.

A empregabilidade a francesa, como designa Gazier (1990 apud ALVES, 2007), valoriza as condições globais da procura de trabalho. Ela corresponde às probabilidades

diferenciais de saída do desemprego, segundo as características sociais e demográficas clássicas e as condições gerais da economia. Portanto, valorizou levantamento e análise de dados estatísticos, enfatizando o tempo médio entre a saída e o retorno ao emprego, pressupondo existir uma empregabilidade diferencial que expressa as dificuldades específicas de subgrupos sociais, tendo uma dimensão coletiva.

Nos anos oitenta, com a diminuição do crescimento e o aumento do desemprego massivo e durável, a empregabilidade fluxo entra em crise, visto que não fazia sentido registrar a degradação da empregabilidade dos desempregados, quando não se conseguia encontrar uma ação efetiva que resolvesse esse problema. Os estatísticos franceses que utilizavam esta definição acabaram por abandoná-la, em meados dos anos oitenta do século passado, substituindo-a por dificuldade de recolocação.

Entre os anos 1980 e 1990, segundo Gazier (2001 apud ALBERTO, 2004b), surgem novas versões da noção de empregabilidade. Estas são mais internacionalizadas e a contribuição canadense foi fundamental para elaboração destas três novas versões de empregabilidades: performance, iniciativa e interativa.

O estudo de Gazier, citado por Alberto (2004b) e Alves (2007), destaca o surgimento de trabalhos americanos que propunham uma definição mais neutra e completa de empregabilidade com base em estatísticas, denominada de “empregabilidade–performance no mercado de trabalho”. Essa outra concepção se desenvolve num contexto de crise de mercado de trabalho e de desenvolvimento de políticas públicas compensatórias de emprego e de formação profissional, havendo a necessidade de gestão do problema e da avaliação da eficácia das iniciativas educativas. Trata-se de um estudo descritivo para avaliar o sucesso ou o fracasso de uma ação estatal. Esta versão pressupõe uma avaliação sobre trajetórias de emprego de um grupo ou de um indivíduo num intervalo de tempo, considerando três possibilidades:

- 1) a probabilidade de obter um ou vários empregos; 2) a duração provável destes empregos em horas de trabalho; e 3) o salário – hora provável. Multiplicadas ente si ter-se-ia um indicador sintético das aptidões de uma pessoa ou de um grupo para obter renda no mercado de trabalho. (ALBERTO, 2004b, p. 50).

Para Gazier (1990 apud ALVES, 2007), a empregabilidade como performance surgiu como uma noção descritiva, usada internacionalmente, para avaliar o sucesso ou fracasso de uma medida de política de emprego ou de formação, por meio do cálculo do tempo dispendido até à obtenção de um emprego, do número de dias de permanência nesse emprego e da remuneração. Esta noção de empregabilidade preocupava-se não apenas em

verificar a ocorrência do emprego, mas também a qualidade do emprego mensurada pela duração e salário. A utilidade dessa perspectiva restringia-se à avaliação de efeitos de iniciativas políticas de intervenção na formação e em postos de trabalho.

Entre o final dos anos 1980 e início da década de 1990, despontam duas novas noções de empregabilidade: empregabilidade iniciativa e empregabilidade interativa, refletindo a oposição de duas vertentes: os que defendem uma abordagem da empregabilidade, considerando as mudanças socioeconômicas e os que a entendem como um atributo individual.

A empregabilidade iniciativa surge no final da década de oitenta do século XXI, nos EUA. Segundo Almeida (2007), essa concepção desenvolve-se num cenário de individualização das relações de trabalho, no qual se entendia que as carreiras pessoais resultavam da capacidade de adaptabilidade a mudanças de função no interior das organizações, exigindo uma atitude flexível e abertura ao novo num mercado de trabalho instável e desregulamentado. Desse modo, enfatiza a ideia de que a carreira individual é um produto da própria capacidade para vender ou negociar as suas qualificações no mercado de trabalho.

Esta concepção valoriza a responsabilidade individual e a capacidade das pessoas de mobilizarem o capital cultural acumulado e o capital social para realizarem os seus projetos de inserção no trabalho (GAZIER, 2001 apud ALBERTO, 2004a, 2004b). Assim, o capital cultural representa as competências individuais acumuladas (conhecimento, aptidões, habilidades e capacidades de aprendizagem) e o capital social refere-se ao modo como uma pessoa mobiliza em torno de si uma rede de colaboradores e apoios.

Nessa definição, destaca-se a relação existente entre a teoria do capital humano e a teoria do capital social. Do ponto de vista do capital humano, a preocupação com a empregabilidade articula-se diretamente aos conceitos de qualificação profissional e de competência. Em outras palavras, quanto maior a iniciativa do indivíduo em se qualificar, maior serão as suas chances de se tornar empregável.

Esta preocupação com a qualificação para a empregabilidade sofre uma forte influência das transformações no mundo do trabalho que se desenvolvem desde a década de 1970, em que a produção passou a requisitar outro perfil de profissional, não mais voltado exclusivamente para o desenvolvimento de *atividades repetitivas* (com qualificações específicas), mas para a realização de *funções integradas* (com competências mais abrangentes), polivalentes, capazes de proporcionar competitividade, aumento da produtividade, agilidade e racionalização dos custos.

A empregabilidade de iniciativa também incorpora a influência do capital social, definido como o conjunto de recursos atuais ou potenciais mobilizados pela posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de reconhecimento mútuo (BOURDIEU, 1980 apud HELAL, 2005). Nesse sentido, o capital social que um indivíduo possui depende da amplitude da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.

Vale lembrar que a operacionalização do capital social a partir da participação em associações, considera a importância dos laços fracos, termo apresentado por Granovetter (1973 apud HELAL, 2005), para se referir ao poder de influência indireta dos relacionamentos fora do círculo imediato da família e dos amigos próximos. Para Granovetter, tais relacionamentos, baseados em laços fracos (indiretos), como aqueles encontrados entre os indivíduos participantes de um grupo ou associação, são importantes, porque conectam os indivíduos a uma maior gama de informações e conhecimentos relativos a empregos.

Alguns autores destacam como interessante o aspecto dinâmico da abordagem de iniciativa, porque ela procura privilegiar características individuais. Contudo, a crítica a essa noção é que a iniciativa e o acúmulo de capital humano e social, embora seja condição necessária, não é suficiente para garantir o acesso ao emprego, considerando que existem contextos sociais e econômicos que podem influenciar positiva ou negativamente. Portanto, o investimento em educação e na formação profissional apenas aumentaria as chances de inserção no mercado de trabalho.

Já a última versão do termo empregabilidade, descrita por Alberto (2004a) com base em Gazier (2001), a empregabilidade interativa apareceu no mesmo período, final dos anos 1980 e começo dos anos 1990, no Canadá, só que com uma adição em relação à anterior. Acrescenta-se à lógica individualista uma dimensão interativa e coletiva na determinação da empregabilidade. Neste caso, a empregabilidade individual é condicionada pelas regras de funcionamento do mercado de trabalho, pelas dinâmicas dos ciclos econômicos e depende igualmente da empregabilidade dos restantes membros do grupo profissional a que pertença. Nessa visão, a empregabilidade não é tida como algo que pode ser construída apenas individualmente, mas carece de uma interação com os aspectos socioeconômicos.

Segundo Gazier (apud ALMEIDA, 2007), a empregabilidade interativa pode ser definida como “a capacidade relativa de que um indivíduo dispõe para obter um emprego que o satisfaça tendo em conta a interação entre as suas características pessoais e o mercado de trabalho”. Na prática a operacionalização dessa versão se dá pela ativação de políticas de

emprego com a promoção de formas multidimensionais e negociadas, baseado num conjunto de modelos estatísticos que associam características e trajetórias individuais ao contexto e as tendências do mercado de trabalho.

Assim, McQuaid e Lindsay, 2005 (apud ALMEIDA, 2007) propõem uma abordagem da empregabilidade como resultado da interação entre o indivíduo e o mercado de trabalho que tem como parâmetro três dimensões que interagem entre si: fatores individuais, circunstâncias pessoais e fatores externos.

Os fatores individuais estão ligados às competências da empregabilidade que incluem as habilidades escolares e qualificações profissionais dos indivíduos, assim como um grupo de competências de natureza diversa que passam, entre outra, pelas competências sociais, comportamentais, de resolução de problemas e de adaptação a novas situações. Como os próprios autores chamam atenção, esta dimensão reflete em parte as contribuições da teoria do capital humano ao valorizar o papel da formação, bem como a influência da Psicologia, no que respeita ao estudo das formas de inteligência. Entre esses fatores encontram-se as habilitações escolares e qualificações profissionais, mas também as competências sociais, comportamentais, de resolver problemas e de adaptar-se.

No tocante as circunstâncias pessoais refletem, por sua vez, três categorias de fatores: as circunstâncias familiares, como por exemplo, a necessidade de cuidar de crianças ou de idosos, a cultura de trabalho traduzida no modo como o trabalho é ou não encorajado no contexto familiar, no grupo de amigos ou na comunidade que pertença e o acesso aos recursos, sejam eles os que permitem a mobilidade física, os que permitem o acesso ao consumo (capital financeiro) ou que permitem o acesso a informação e grupos de status (capital social).

Por último, os fatores externos estão associados às dinâmicas do mercado, quer em termos quantitativos, quer qualitativo, às tendências macroeconômicas, às formas contratuais, às condições de trabalho e às políticas de recrutamento das empresas. Estes fatores externos refletem, em grande parte, os mecanismos de regulação do mercado de trabalho bem como as políticas de gestão de recursos humanos por parte das empresas.

Nessa evolução histórica, percebe-se a mudança de significados e formas de medições do conceito de empregabilidade, mas sempre numa perspectiva de continuidade da lógica de acumulação do lucro de capital. Assim, o termo redefine-se em razão de possibilidades criadas e limites impostos pela estrutura do mercado de trabalho em cada fase de desenvolvimento do capitalismo.

3.2 O conceito de empregabilidade no cenário atual

O conceito de empregabilidade, como se observou em sua evolução histórica, assume diversas conotações. Contudo, é importante observar que na atualidade tem se analisado a empregabilidade principalmente sobre duas perspectivas: a empregabilidade de iniciativa e a empregabilidade interativa, apesar de maior visibilidade da primeira, cuja ênfase está sobre o indivíduo e sua capacidade de conquistar e manter um emprego.

Diversos autores procuram definir ou estabelecer caminhos para obtenção da empregabilidade, entre eles, Minarelli (1995, p.11) considera que:

Empregabilidade é a condição de ser empregável, isto é, de dar ou conseguir emprego para os seus conhecimentos, habilidades e atitudes intencionalmente desenvolvidos por meio de educação e treinamento sintonizados com as novas exigências do mercado de trabalho.

Esse autor define empregabilidade de maneira ampla, relacionando-a a uma condição de ser contratável ou obter um emprego ou para a prestação de serviço, enfatizando a exigência de conhecimentos, habilidades e atitudes com desenvolvimento na escola e/ou fora dela.

Na concepção de Landini (2000), a empregabilidade está associada à aquisição de novos conhecimentos e habilidades capazes de assegurar um posto dentro ou fora de qualquer organização, ou seja, à capacidade de se adequar às novas exigências do mercado através do aprendizado contínuo, que se torna necessário não apenas para uma, mas para toda e qualquer organização. Essas ideias sugerem a necessidade de uma atitude de continuar aprendendo, ou seja um processo de formação continuada do trabalhador, incluindo diferentes cursos e agências formadoras.

Por sua vez, Bueno (1996 apud MIGUEL e GANCHO, 2007) afirma que a palavra empregabilidade vem do inglês employability e representa o conjunto de conhecimentos, habilidades e comportamentos que tornam um executivo ou um profissional importante para a sua organização e para qualquer outra. Ele define a empregabilidade como a capacidade dos trabalhadores em conquistar um emprego e mantê-lo todos os dias, sobrevivendo e prosperando numa sociedade sem empregos.

Para Hillage e Pollard (1998 apud CAMPOS, 2006), a empregabilidade é a capacidade de conquistar inicialmente um emprego, mantê-lo, ou conseguir outro se necessário, assim pormenorizada:

- a) a capacidade para obter um emprego inicial surge da necessidade de se assegurar as habilidades-chaves ao longo do curso de graduação, que deve incluir nos programas de ensino o aconselhamento de carreira e a compreensão do mundo do trabalho;
- b) a manutenção do emprego implica em fazer transições entre trabalhos e papéis com a mesma organização para encontrar novas necessidades de atividades, bem como conseguir um novo emprego, se for necessário;
- c) a habilidade de obter um novo emprego se necessário implica em atitude de independência na relação com o mercado de trabalho, com capacidade de gerenciar a transição de trabalhos com as organizações.

Nessa visão, a empregabilidade está relacionada à capacidade de mover-se de maneira autosuficiente no mercado de trabalho. Portanto, a empregabilidade depende das competências que cada indivíduo possui, bem como da maneira como ele apresenta tais competências aos empregadores.

Num esforço de operacionalização do conceito de empregabilidade, Campos (2006) utiliza como referência o texto de Hillage e Pollard, publicado em 1996, destacando como sinais empíricos: a) recursos básicos (habilidades básicas e atributos pessoais) que incluem conhecimento, habilidades e atitudes; b) o desenvolvimento desses recursos que incluem habilidades de gerenciamento de carreira, habilidade de buscar trabalho, capacidade aproximação do mercado trabalho de maneira estratégica, capacidade de apresentação, além de saber administrar as circunstâncias pessoais e as demandas do mercado de trabalho.

Já para Chiavenato (2003), as bases da empregabilidade repousam sobre competências que as empresas requerem de seus executivos em diferentes graus, como: agregar valor e contribuir para a empresa; ser responsável; ser leal; ter iniciativa pessoal e senso de empreendedor. Quando se fala em agregar valor para a empresa, Chiavenato considera que não se questiona o que a empresa pode fazer por você, mas sim o que você pode fazer por ela e que seja relevante para o seu negócio e para seu sucesso. Assim, a sua contribuição pessoal à empresa deve ser valiosa e relevante e diretamente relacionada com o sucesso empresarial. O seu desempenho profissional será medido por isso. Segundo ele, é essa sua contribuição pessoal que irá determinar o seu sucesso na empresa, portanto é preciso agregar valor ao negócio e ao cliente.

O segundo ponto é ser responsável, assumir compromissos com a empresa e responder por eles, mesmo não tendo suficientes recursos pessoais para poder chegar lá. Segundo Chiavenato, o bom funcionário não é mais aquele que cumpre ordens e faz a sua

rotina quotidiana exatamente da maneira como aprendeu na época em que ingressou na empresa; não é o que localiza e aponta o problema, mas aquele que traz a solução; e não é mais o que executa perfeitamente a rotina burocrática, mas o que satisfaz a necessidade do cliente.

Na percepção de Chiavenato (2003) ser leal à empresa significa não somente vestir a camisa da empresa, mas aportar valor ao negócio, trazer contribuições efetivas para empresa e torná-la mais criativa e valiosa a cada momento que passa. Para ele, lealdade não é sinônimo de obediência cega, mas é saber dizer um não inequívoco nos casos em que um sim implicaria comprometer uma parcela grande demais de tempo e de recursos em algo que não traria proveito a ninguém.

Para Chiavenato ter iniciativa pessoal e senso de empreendedorismo significa estar orientado para a ação, para fazer as coisas acontecerem e, se possível, de acordo com as expectativas da empresa e com os requisitos do cliente, trocando o comportamento passivo e rotineiro pelo desempenho ativo e empreendedor. Isso implica em colocar a mão na massa, assumir riscos, apresentar soluções e não apenas os problemas.

No estudo de Minarelli (2010), a empregabilidade se sustenta em seis pilares: adequação vocacional, competência profissional, idoneidade, saúde física e mental, reserva financeira, fontes alternativas e relacionamentos.

Esse autor percebe a relevância “Adequação Vocacional,” porque o grande benefício da descoberta da vocação é que quando alguém trabalha em uma área ligada à sua vocação, ele está constantemente motivado, o que é essencial, principalmente para o sucesso do trabalho auto empresariado, sem chefe, sem estrutura indutora, sem cadeia de demandas, de controle e de reforço. Minarelli (2010) argumenta que bastante motivado por fazer o que gosta, o profissional tem prazer em se desenvolver, em fazer bem feitas as suas atividades, bem como é capaz de tolerar mais o estresse do mundo do trabalho, caracterizado por pressão para obter mais e melhores resultados, mais rápidos e com menos recursos.

A competência profissional para Minarelli (2010) é resultado da capacitação profissional e compreende os conhecimentos adquiridos, as habilidades físicas e mentais, o jeito de atuar e a experiência. Esse segundo pilar é desenvolvido pela formação escolar, pelos treinamentos recebidos, pelo autodidatismo e pela vivência cotidiana. Por sua vez, a idoneidade relaciona-se aos princípios legais e éticos, com os quais o profissional administra a sua vida e o seu trabalho, obtendo resultados, conquistando a admiração e a confiança das pessoas, bem como boas referências no mercado profissional.

Minarelli (2010) destaca que a saúde mental e física merece cuidado permanente, porque previne desgastes exagerados, que obriga o profissional a uma reposição ainda maior de energia e adia o natural envelhecimento. Uma pessoa saudável relaciona-se bem com outras pessoas, transmite uma imagem melhor, interage de maneira favorável, fazendo disso um benefício e uma vantagem para o profissional.

A reserva financeira torna-se relevante para enfrentar situações de risco de estabilidade ou permanência no emprego ou mesmo perda de emprego. Outro grande patrimônio de um profissional, de acordo com Minarelli (2010), é o seu relacionamento. Por isso, esse autor estabelece uma correspondência entre conhecimento e relações sociais, considerando que o relacionamento com pessoas permite adquirir informações e quem tem informações tem possibilidades de ampliar sua rede de relacionamentos, ampliar redes de relacionamentos produtivos e encaminhar novos negócios.

Segundo ele, uma pessoa cuidadosa registra seus relacionamentos, cultivando-os, formando vínculos e interagindo com elas. Recomenda ser necessário que o profissional valorize e registre todos os relacionamentos estabelecidos, que se tenha iniciativa de cumprimentar as pessoas, de lembrar-se delas, de enviar-lhes algum presente ou até visitá-las, para combater o esquecimento, a indiferença, o descuido e a frieza. Ainda, julga importante que haja um acompanhamento do percurso profissional na rede de relacionamento.

No aspecto educacional Campos (2006), cita a publicação de Lynch (1998), sobre um conjunto dos padrões de habilidades, comportamentos e conhecimentos que poderiam ajudar alunos a obterem maior sucesso no mundo do trabalho, tais como: saber aplicar as habilidades e conhecimentos acadêmicos no trabalho; planejar a carreira; habilidade de desenvolvimento e apresentação de informações de forma inovadora; capacidade de solucionar problemas; habilidade de gerenciar pessoas; saber trabalhar em equipe; habilidades de organização e negociação; capacidade de compreensão sistêmica; além de saber integrar as habilidades de empregabilidade como comportamento que possa preparar para obtenção, manutenção, avanço e troca de emprego.

Na análise da empregabilidade no cenário atual, é importante destacar que as empresas também possuem um papel importante na construção da empregabilidade dos seus funcionários. Quando investem na formação profissional, podem ser denominada como empresas qualificantes ou empresa aprendiz. Elas têm como objetivo principal a obtenção de maior vantagem competitiva no mercado, com um quadro de funcionários mais autônomos, responsáveis e inovadores.

Para Terssac (1994, apud ALMEIDA, 2007), as organizações baseadas no primado da qualificação dos seus atores possuem três características básicas: são organizações em que se torna possível gerir a incerteza; são organizações dominadas por sistemas de comunicação horizontal; e são organizações nas quais os seus membros dispõem de autonomia e de capacidade de iniciativa para tomar decisões relativas ao trabalho a realizar. Esse tipo de organização seria capaz de promover a empregabilidade dos indivíduos, porque valoriza o desenvolvimento de competências que fazem do trabalhador o ator principal do processo de mudança.

Para Ramos (2006), a empresa qualificante seria aquela que confere ao indivíduo uma empregabilidade pelo fato de atuar na construção das metas de competências, quer dizer, que lhe permite encontrar outro emprego. De outro lado, a empresa aprendiz desenvolve uma autonomia de grupo ao mesmo tempo em que se liberta das pessoas individualmente, apropriando-se de seus saberes.

Essa autora ainda considera que uma das maneiras de tornar qualificante esse tipo de organização é considerar a imprevisibilidade como origem e ocasião de aprendizagem. A aprendizagem não seria mais dos hábitos, mas de uma adaptabilidade às situações mutantes. Focalizando a aprendizagem da mudança, a empregabilidade transforma-se numa estratégia de gestão de pessoas capazes de produzir a inovação técnica e organizacional necessária para que a empresa se torne cada vez mais competitiva.

Sobre o ponto de vista da empresa aprendiz, segundo Ramos (2006), o que se pode evidenciar, é a apropriação dos saberes mobilizados pelo trabalhador em conjunto com a sua equipe de trabalho. A empresa procura estimular o trabalhador a socializar seus conhecimentos, de tal forma, que a informação que está na cabeça do funcionário possa ser transformada em conhecimento, e uma vez transformada em conhecimento, pode ser transcrita para manuais de procedimentos. Em outras palavras, a empresa procura investir em um dos seus principais projetos que é a gestão do conhecimento. Nesse quesito, Gorz (1998, apud Ramos, 2006) afirma que, identificados com a empresa, os trabalhadores produzem tanto a riqueza quanto o desemprego em um mesmo ato.

Esse pensamento estaria de acordo com o de Chiavenato (2003), quando afirma que a empregabilidade (capacidade de conquistar e manter um emprego) deixa de ser vitalícia e fixa para ser temporária e flexível. A segurança no emprego está sendo substituída pela aprendizagem. A organização deixará de ser empregadora para ser cliente. As pessoas deixarão de ser empregados para se tornarem fornecedores de conhecimento para uma ou

várias organizações. O velho conceito de emprego passa a ser substituído pelo novo conceito de parceiro ou fornecedor de conhecimento.

Dessa forma, com base nas diversas definições e caminhos apontados, pode-se afirmar que existe um consenso entre esses autores citados de que o conceito de empregabilidade aponta para incorporação de outros atributos por parte do trabalhador, além da qualificação técnica, uma qualificação social fundamentada num modelo de competência que pressupõe uma mudança de comportamento em relação ao trabalho, bem diferente da abordagem tradicional taylorista em que o trabalhador era um mero cumpridor de tarefas previamente programadas.

Em suma, o conceito de empregabilidade, da origem aos tempos atuais, reinterpreta os seus significados e sentidos numa perspectiva de adaptabilidade às diferentes fases de desenvolvimento do modo de produção capitalista e às correspondentes alterações no mercado de trabalho. Portanto, trata-se de um conceito que ideologicamente responsabiliza os indivíduos pelas contradições produzidas nas relações entre capital e trabalho.

3.3. Crítica à noção de empregabilidade

O conceito de empregabilidade especifica-se em diversas abordagens, de acordo com os movimentos históricos do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Porém na atualidade, tem maior visibilidade as abordagens da empregabilidade de iniciativa e a empregabilidade interativa no contexto do processo de reestruturação produtiva, da globalização econômica e da ascensão das políticas neoliberais. No entanto, percebe-se uma maior influência da concepção de empregabilidade de iniciativa nas reformas educacionais, desenvolvidas a partir de 1990.

A abordagem de empregabilidade de iniciativa tem como fundamento a Teoria do Capital Humano, defendida por Schultz (1973 apud FRIGOTTO, 1989), que considera a instrução um componente da produção econômica por desenvolver habilidades e conhecimentos promotores de produtividade e qualidade no trabalho. Também, explica que o investimento público ou individual na educação se relaciona com estágios de desenvolvimento e de superação de atrasos econômicos, das diferenças de renda e poder de mobilidade social. Desse modo, a qualificação profissional é percebida como pressuposto do desenvolvimento individual, ou seja, o indivíduo que se qualifica é o que melhor se adapta as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, sendo assim é o que tem as maiores chances de ser empregável.

Essa preocupação com a qualificação do trabalhador é também compreendida como uma alavanca do crescimento econômico e das chances individuais de acesso aos melhores postos de trabalho. Logo, a qualificação, acumulada pelo trabalhador, seria responsável não só pela sua maior produtividade, mas explicaria os resultados individuais de inserção no mercado e de remuneração recebida.

Esta noção de empregabilidade é muito questionada, principalmente por seu aspecto puramente individualista de (re)colocação no mercado de trabalho, uma vez que na prática ela serve mais como justificativa do fato de alguns estarem desempregados e outros empregados, transferindo para a força de trabalho *todo* o ônus por seu sucesso ou insucesso. Por esta razão, Granovetter (1981apud CARDOSO, 2000), critica a Teoria do Capital Humano:

[...] tal teoria não dá conta desse fato corriqueiro de que a economia pode não gerar postos de trabalho adequados às qualificações presentes; ou de que pode não gerar postos de trabalho de qualquer natureza. Mais do que isso, não há nada que garanta que o ritmo de investimento das pessoas e famílias em sua qualificação equivalerá ao de criação de postos de trabalho a ela adequados.

Dessa forma, questiona-se a Teoria do Capital Humano e o discurso da empregabilidade de iniciativa por não analisarem outros aspectos considerados cruciais para ingresso no mercado de trabalho, tais como, os determinantes sociais, econômicos e tecnológicos de constituição de postos de trabalho. Por isso, é importante observar que, do ponto de vista social, existem fatores que são limitadores da capacidade que cada pessoa tem de conseguir um emprego, tais como: cor, raça, gênero, limitações físicas e familiares. Além disso, a economia tem uma forte influência na geração de empregos, pois a desaceleração da mesma pode alterar a dinâmica de crescimento do mercado de trabalho, ou seja, se a economia entra em recessão o emprego tende a ser reduzido. Os avanços tecnológicos também representam fatores que interferem diretamente na oferta de empregos, porque quanto maior o nível de automação da produção, menor será a dependência da intervenção humana. Assim, independente de quanto o indivíduo tenha se capacitado, esses fatores podem influenciar positiva ou negativamente na conquista do emprego.

Por isso, Alves G. (2007), considera que a ideologia da empregabilidade aparece como uma tentativa de privatizar os problemas sociais. Tendo em vista a incapacidade dos governos de criarem novos postos de trabalho e de intervirem diretamente sobre a oferta no mercado de trabalho, eles resumem suas ações apenas pelo lado da procura, principalmente sob a forma de políticas de educação-formação. Sob a influência do ideário neoliberal, a única resposta possível percebida pelos governos parece ser atuar sobre a melhoria da

empregabilidade individual para gerir o desemprego estrutural. Como afirma Gentili (1998, p.89): “A garantia do emprego como direito social (...) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece”.

Nesse sentido, Alves G. (2007), afirma que a empregabilidade é na verdade um conceito ideológico que foi disseminado amplamente pelo toyotismo. Esse sistema de produção, por um lado traduz a exigência das novas qualificações para o mundo do trabalho e por outro tende a ocultar que uma de suas filosofias é a “produção “enxuta” e uma dinâmica social de exclusão que perpassa o mundo do trabalho. Além do mais, por pertencer à lógica da globalização econômica, que não está voltada para geração de políticas de pleno emprego, o toyotismo e sua ideologia de formação profissional (a empregabilidade) tendem a frustrar qualquer promessa integradora ao mundo do trabalho, tão comum na era do capitalismo fordista do pós-guerra.

Na análise de Gentili (1998 apud ALVES. G, 2007), a ideologia da empregabilidade incorpora-se ao senso comum, contribuindo para estruturar, orientar e definir as opções (ou a falta de opções) dos indivíduos no campo educacional e no mercado de trabalho, tornando-se também a referência norteadora das políticas e programas de formação profissional e, inclusive, das próprias políticas educacionais.

Provavelmente, por esta razão tem ocorrido aumento significativo da oferta de cursos de formação profissional, fortalecendo a ideia de que a qualificação é um fator inerente ao modelo de crescimento econômico. Logo, a ausência de qualificação passa a ser a justificativa do desemprego. No entanto, a empregabilidade como ideologia é apenas a forma de ocultar os efeitos sociais e econômicos dessa nova fase de acumulação capitalista.

Por essa razão, Frigotto (2001) problematiza a forma como a educação formal e a qualificação profissional são percebidas como elemento de competitividade, de reestruturação produtiva e como saídas para a crise do desemprego. Nesse sentido, surge a defesa de grande investimento na formação profissional para que a força de trabalho desenvolva competências para empregabilidade, mas, trata-se de uma tentativa de deslocar para o plano individual aquilo que até recentemente era responsabilidade social.

Na análise de Frigotto (2001), há uma violência ideológica nessa concepção, porque a valorização da formação profissional, dentro do contexto da reestruturação produtiva, da globalização e dos fatores econômicos e sociais, como forma de se tornar empregável, apenas transforma as vítimas do sistema excludente em algozes de si mesmas, uma vez que aqueles indivíduos que não conseguem emprego, passam a se considerar

incompetentes, sendo que existem outros condicionantes estruturais que limitam as oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Outro aspecto importante é que no modelo de empregabilidade de iniciativa fica bem evidente a substituição do conceito de qualificação pelo de competências, tendo em vista que os requisitos de empregabilidade deixam de ser baseados apenas no saber e no saber fazer, acrescentando-se também o saber ser, ou seja, passa-se a valorizar mais as questões comportamentais e atributos pessoais.

Sobre este aspecto, Machado (1998. p, 22), afirma que:

[...] o conceito de competência tem sido utilizado para referir-se às condições subjetivas do desempenho dos sujeitos na realidade atual dos processos de trabalho e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando o que os empregadores definem por ‘empregabilidade’.

Na análise dessa autora, esta mudança está subordinada a motivos e interesses sociais do momento histórico, que procura definir a forma de como o indivíduo se insere nos processos de trabalho. E, nesse processo, o discurso sobre novas competências, empregabilidade e educação básica ganha força, fazendo com que o indivíduo seja induzido a se diferenciar, a demarcar sua competência especial, a se colocar nas relações mercantis de compra e venda da força de trabalho, como uma mercadoria que vale apenas ser negociada e valorizada.

Para melhor entender o processo de substituição do conceito de qualificação para o de competências, Machado (1998) lembra que é importante observar que não ocorre uma mudança substancial na natureza e nos princípios da organização capitalista do trabalho e nem nos objetivos intrínsecos de valoração do capital. Mas, o verdadeiro interesse do capital é ser independente da habilidade do trabalhador, pois com o avanço tecnológico, as máquinas se apropriaram das experiências humanas passadas, substituindo-as por recursos cada vez mais sutis e refinados de divisão do trabalho. Esse processo faz com que a relação do sujeito com o mercado de trabalho dependa não de simples atributos e qualidades técnicas e culturais específicas, mas de uma soma de fatores complexos e contraditórios, que definem o modo como o sujeito se insere nas relações de trabalho, mas também a sua subjetividade e a forma de exercitar sua capacidade de trabalho.

Para Paiva (2002), a substituição da noção de qualificação pelo de competência para a conquista da empregabilidade atende estritamente às necessidades do capital, visto que em período de pleno emprego tendencial, com fortes serviços do Estado voltados para a atenção social, bastava constatar, através de diplomas e outras formas de atestado qualificatório, que alguém era “empregável” nos postos disponíveis que correspondiam à

formação socialmente oferecida pelo sistema educacional e que poderiam, eventualmente, demandar treinamentos curtos no trabalho. No entanto, o reverso da medalha, que entrou em pauta nas últimas décadas, diz respeito à qualificação, às habilidades, às disposições e atitudes do indivíduo ante um mercado de trabalho que já não mais está em expansão. Se este se contrai e deixa grande parte dos que procuram trabalho do lado de fora, começa-se a buscar nas virtudes pessoais e na qualificação razões pelas quais alguns conseguem e outros não conseguem se empregar.

Nesse sentido, Cardozo (2009) considera que as possibilidades de uma pessoa se inserir no mercado de trabalho depende de suas competências para competir pelas vagas existentes de emprego, mas a acumulação do capital não precisa da atividade produtiva da maioria da população, portanto o capital humano individual, que pressupõe desenvolvimento de competências e habilidades, favorece as condições de empregabilidade, mas não garante um emprego num mercado de trabalho altamente competitivo.

A empregabilidade converte-se, neste caso, num corolário dos conhecimentos, habilidades e esforços individual de adequação. Torna-se tarefa das instituições que oferecem educação tentar tornar sua clientela empregável, adequando seus cursos à demanda e incluindo na formação elementos subjetivos capazes de assegurar maior adesão dos quadros às instituições e seus objetivos. A contratação do mercado de trabalho aprofunda a submissão do sistema educacional aos requisitos do capital (Paiva, 2002).

Já para Spink (1997), existe uma narrativa hegemônica em que a inevitabilidade do desemprego é apresentada como consequência da globalização, visto como uma espécie de metamercado de forças inevitáveis, sem controle. Essa narrativa serve para criar um estamento tecnoburocrático de trabalhadores capacitados e com possibilidade de um emprego com oportunidades de qualificação e crescimento e, ao mesmo tempo, estimular um processo de terceirização e redução dos empregos cujo resultado foi a perda de dois milhões de postos de trabalho nos anos 1990.

Ao discutir a lógica das competências e da empregabilidade, o autor questiona se a definição de competências é de responsabilidade dos gerentes ou dos trabalhadores. Se for buscar a compreensão existente entre esta relação entre competências e mundo do trabalho será descoberto outros elementos da narrativa de sobrevivência e vida coletiva, e outras competências julgadas importantes, tendo em vista que cada vez mais o emprego industrial responde por menos oportunidades de trabalho. Além do mais, quando se observa outros setores de trabalho e o semiemprego na economia de sobrevivência, é possível encontrar outras competências sendo desenvolvidas e que existem vida fora das grandes corporações.

Assim, o Estado pode ser um grande articulador de programas de geração de emprego e renda que pode dar um novo olhar para empregabilidade (SPINK, 1997). Mas, o que se pode observar é que o discurso neoliberal tenta reconstruir a noção de cidadania, relacionando-a com uma espécie de empregabilidade individualizante, em que capacidades, conhecimentos, habilidades de ação são individuais em oposição à ideia de coletividade. Nesse cenário, o novo Estado, reformado e mais enxuto com sua administração gerencial, parece andar de mãos dadas com a nova e moderna empresa competitiva.

Os estudos referenciados nessa seção mostram ambiguidades e contradições no conceito de empregabilidade ao ser confrontado com o desenvolvimento econômico e a respectiva estruturação do mercado de trabalho. Também, indicam a perspectiva justificadora da ideologia dos conceitos de capital humano, empregabilidade e formação profissional pelo modelo de desenvolvimento de competências. Portanto, torna-se relevante uma análise das influências desses conceitos nas reformas da educação profissional no Brasil.

4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL PÓS LDB E A EXPECTATIVA DE EMPREGABILIDADE

Nesta seção, pretende-se analisar a influência do processo de reestruturação produtiva, nas políticas de educação profissional no Brasil, destacando conceitos como empregabilidade e formação por competências. A partir da exposição da base normativa das políticas públicas, a exemplo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB), os Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil.

Mas, antes de tudo, é importante situar a educação profissional no Brasil em seu contexto histórico, visualizando as características específicas que ainda hoje se manifestam em maior ou menor grau, como por exemplo, a prevalência dos interesses do desenvolvimento capitalista sobre os anseios da classe trabalhadora. Tal fato tem evidência no dualismo histórico que separa o ensino propedêutico e o profissional e na ênfase de um modelo formativo que visa preparar para as demandas do mercado de trabalho do sistema produtivo capitalista, sem levar em consideração as necessidades de formação do homem integral, capaz de se tornar verdadeiramente emancipado.

Nesse sentido, fazendo-se uma retrospectiva, baseado em Kuenzer (2001), Nascimento e Moraes (2006) e Regattiere e Castro (2009), pode-se constatar que, desde o início do século XX, no Brasil, já existia uma preocupação do Estado com o ensino profissional, cujas características eram essencialmente prestar assistência “aos mais pobres e humildes”, fato que motivou a criação, em 1909, de Escolas de Artes e Ofícios. A partir de 1942, após a Constituição de 1934, foi estabelecida a competência da União para traçar as Diretrizes da Educação Nacional e fixar o Plano Nacional de Educação. Assim, teve-se o primeiro momento marcante com a promulgação de um conjunto de Leis Orgânicas da Educação Nacional, que configuraram a chamada Reforma Capanema, dentre elas o Decreto-lei nº 4.073/1942 do Ensino Industrial que estabeleceu o conceito de aprendiz para efeito de legislação trabalhista e, conseqüentemente, a criação dos dois primeiros serviços nacionais de aprendizagem, o Industrial (Senai), em 1942, e o Comercial (Senac), em 1946. Nesse período, as antigas escolas de aprendizes e artífices são transformadas em escolas técnicas, formando as bases da atual rede federal de educação profissional.

Nessas primeiras experiências, a educação profissional já era essencialmente prática e separada do ensino propedêutico, registrando-se o dualismo que destinava o ingresso

do ensino secundário às elites dirigentes e o ensino profissional aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, ou seja, àqueles que precisavam ingressar precocemente no mercado de trabalho.

Com a promulgação da Lei nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, houve uma equiparação entre os cursos técnicos de nível médio e os de ensino propedêutico, inclusive permitindo o acesso ao ensino superior. Com essa Lei ocorre um reconhecimento da equivalência desses cursos como requisito para a continuidade de estudos superiores e da sua integração ao sistema regular de ensino. No entanto, a dualidade estrutural (educação geral ou educação profissional) não foi superada, nem o viés de classe social. Nesse contexto, ganhou centralidade o discurso de modernização do país e a necessidade da força de trabalho qualificada para atender aos avanços da industrialização.

Posteriormente, no governo militar, num contexto de promessas de progresso econômico e com foco nas demandas do mercado, foi aprovada a Lei 5.692/71⁶ que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e de Segundo Grau, prescrevendo a iniciação ao trabalho no primeiro nível e a obrigatoriedade da profissionalização para o segundo grau. Fato que não representou um grande avanço, porque ainda que tentasse acabar com o dualismo existente, representou uma estratégia para frear a pressão para ingresso no ensino superior e não instrumentalizou as escolas públicas para esse tipo de oferta educacional, enfrentando grande resistência e críticas. Em resposta, essa legislação foi posteriormente reformulada pela Lei nº 7.044/1982 que extinguiu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, tornando-o facultativo.

Na sequência dos anos 1980, ocorrem lutas em prol de uma educação pública com qualidade social que contribuísse com a superação das desigualdades sociais e se orientasse pelos princípios de uma formação humana integral .

Com o processo de reestruturação produtiva e de flexibilização das relações de trabalho, o discurso da profissionalização passa cada vez mais a ser questionado, a partir dos anos de 1980, pois a qualificação que outrora garantiria o acesso e a permanência no mercado de trabalho, agora parece ser incerta, devido à nova lógica de trabalho que reduziu drasticamente o tempo e a quantidade de pessoas envolvidas na produção, exigindo um novo

⁶ A Lei nº 5.692/71 surgiu, então como um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da “escassez de técnicos” no mercado e pela necessidade de evitar a “frustração de jovens” que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. (FRIGOTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p 8).

perfil profissional com competências de adaptabilidade às mudanças, de liderança, de autonomia, além de tantos outros saberes e habilidades. (NASCIMENTO e MORAES, 2006).

Nesse contexto, as reformas educacionais empreendidas, a partir da década de 1990, fazem parte de um conjunto de respostas ao novo cenário de mudanças tecnológicas, organizacionais e de mundialização da economia. Representado inicialmente pela Lei nº 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação - LDB) que, no art. 35, inclui a orientação para o trabalho como uma das diretrizes dos conteúdos curriculares da educação básica. Além disso, define como finalidade do ensino médio:

- I** - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II** - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III** - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV** - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o inciso II direciona o ensino médio para os interesses do mercado de trabalho e para o desenvolvimento de uma formação polivalente, flexível e ajustável, trazendo subjacente o sentido da empregabilidade. Também, insere-se numa perspectiva de educação ao longo da vida. O art. 36 §2º da citada Lei (LDB) orienta que o ensino médio pode preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas, desde que sejam atendidas as exigências de formação geral. No §4º complementa que a preparação para o trabalho (diretriz curricular) e a habilitação profissional facultativa podem se realizar na escola básica ou em instituições especializadas de educação profissional.

No Capítulo III, a LDB de 1996, no art. 39, afirma que a educação profissional deve desenvolver aptidões para a atividade produtiva e articular-se com diferentes formas de educacional, com o trabalho produtivo e com a ciência e tecnologia. No art. 40, indica o seu desenvolvimento articulado com o ensino regular, mas, também, por meio de estratégias de formação continuada em ambientes de trabalho ou em instituições especializadas.

A partir das diretrizes da LDB nº 9.394/1996, segue no cenário educacional um conjunto de medidas legais complementares na perspectiva de regulamentar e modificar alguns artigos ou ampliar direitos e deveres, muitas delas influenciadas por recomendação de organismos internacionais como Unesco e Banco Mundial, enfatizando o foco no mercado de trabalho e a busca de condição de empregabilidade e adaptabilidade aos movimentos imprevisíveis do sistema produtivo.

Esse movimento reformador defende um ensino médio não só para a continuidade da vida acadêmica, mas também para uma atuação autônoma do indivíduo na vida social, com destaque para a inserção no mercado de trabalho, ou seja, para que os jovens tenham condições de empregabilidade. Nesse período, também, desenvolve-se a noção de competência na concepção da matriz curricular do ensino médio que, ao invés de uma lista de disciplinas e de conteúdos obrigatórios, deve ser constituído por um conjunto de competências e habilidades a serem construídas pelos educandos ao longo de três anos de ensino médio.

Nesse contexto, as ideias reformadoras se consolidam com a publicação do Decreto nº 2.208/1997, em 17 de abril de 1997, para regulamentar os artigos de 39 a 41 da LDB. O Decreto define em seu artigo 1º os objetivos da educação profissional, ou seja:

- I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- V - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 2007).

Dessa forma, a educação profissional seria o ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho, com a função de qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores em geral, independentemente do nível de escolaridade que possuíssem no momento de seu acesso.

Esse Decreto conseguiu reproduzir a estrutura dual entre educação básica e formação profissional e tecnológica, bem como a humanista e técnica, contrapondo-se às expectativas de conquista de uma educação com sólida fundamentação científica e tecnológica que permite compreender os processos sociais, culturais e produtivos e integrar atividades intelectuais e técnicas. Nessa perspectiva, a educação profissional tornou-se uma alternativa de compensação da não garantia do direito à educação básica e de inserção no trabalho.

No Decreto nº 2.208/1997, conforme art. 3º, a educação profissional seria organizada em três níveis: a) básico, referente à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, não exigindo escolaridade prévia; b) técnico, correspondendo a habilitação profissional de matriculados ou egressos do ensino médio, c) tecnológico, relacionado a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos

do ensino médio e técnico. Como relação à educação de nível básico, esta se enquadra na modalidade de educação não formal e com duração variável, não estando sujeita a regulamentação curricular, sendo oferecida de forma livre em função das necessidades do mundo do trabalho e da sociedade.

O Decreto também exigia em seu § 1º do art. 4º a obrigatoriedade das instituições federais, públicas e privadas sem fins lucrativos de educação profissional a ofertarem cursos de nível básico, em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básicas, assim como trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

No entendimento de Ramos (2006), sob o ponto de vista da organização curricular, o nível básico da educação profissional, qualifica, mas não habilita, por não possuir uma regulamentação objetiva, mesmo tendo os mesmos parâmetros descritos para o nível técnico.

Outra questão importante que pode ser destacada no nível básico da educação profissional é que a qualificação em modalidades rápidas e não formais visa à redução de custos. Isso significa dizer que o Decreto induzia a oferta de cursos de curta duração e aligeirados para atender demandas imediatas do mercado de trabalho e que em algumas instituições, este nível passou a ter prevalência sobre os de nível técnico ou superior.

O Decreto nº 2.208/97 determina em seu artigo 5º, que: “O ensino técnico-profissional terá organização curricular própria, independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a este”. Em outras palavras, a articulação com o ensino médio se daria em caráter de complementariedade, conforme o parecer do CNE nº 17/97, e essa desvinculação tornaria possível maior flexibilização e significativa ampliação das oportunidades de educação profissional no nível do ensino médio, sob o argumento de que o chamado currículo integrado é extremamente difícil de ser modificado e por isso acaba se distanciando da realidade do mundo do trabalho. Portanto, contraria a articulação prevista no art.40 da LDB entre o ensino médio e a educação profissional.

Esta oposição ao currículo integrado, com vistas a atender às novas demandas do mercado, apresenta-se de forma contraditória, considerando que o perfil exigido pela produção flexível é do trabalhador com autonomia, ou seja, que tem capacidade de abstração, de compreensão da realidade concreta para tomada de decisão. E, nesse sentido, observa-se que isso só será possível a partir de uma base científica concreta e não apenas empírica, e esta é a razão fundamental para a formação profissional ser integrada à educação básica.

Por isso, Ciavatta e Ramos (2012) defendem a modalidade integrada, argumentando que os conhecimentos específicos de uma profissão – mesmo ampliados para

uma área profissional ou um eixo tecnológico – não são suficientes para proporcionar a compreensão das relações sociais de produção, considerando que os conhecimentos da formação geral são tão importantes quanto os da formação específica para o aprofundamento da realidade ampliada de cada profissão, tendo em vista a possibilidade de serem estudados em múltiplas dimensões (econômicas, sociais, políticas, culturais e técnicas).

Outra característica desse Decreto nº 2.208/1997 foi à introdução da noção de competência na reforma da educação brasileira e, em especial, na educação profissional, quando determina, em seu artigo 6º, que as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação, com a concordância do Conselho Nacional de Educação, deverão constar, dentre outros parâmetros, “habilidades e competências básicas por área profissional”, a serem complementados pelos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino.

O artigo 7º do Decreto nº 2.208/97 orientava que essas competências deveriam ser identificadas mediante estudos das atividades profissionais, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Essa noção de competência, na opinião de Ramos (2006), pode representar um risco, na medida em que, ao fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitava-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecia as tarefas e os desempenhos específicos, prescritos e observáveis. Na verdade, o que a autora defende como princípio educativo é um modelo de ensino capaz de levar o estudante a compreender o processo sócio-histórico de construção do conhecimento científico, favorecendo ao mesmo fazer uma leitura crítica do mundo, estabelecer relações entre fatos, ideias e ideologias, realizar atos e ações voluntárias ou compulsórias de forma crítica e criativa, entender e construir novas relações sociais.

Para Kuenzer (2007a), este novo paradigma foi introduzido de forma equivocada nos documentos oficiais, pois antes mesmo de estar presente na prática escolar e de se fazer um debate sério, quando, ainda, estava em desenvolvimento os estudos para utilização na educação profissional, a proposta veio de cima para baixo, sem que se saiba como trabalhar com ela, fazendo com que na prática se resumisse em mera citação formal nos planos das escolas.

Ao analisar estas considerações, questiona-se então, as razões da mudança do conceito de qualificação para o de competência na legislação oficial. Nesse sentido, Ramos (2006), referenciando outros autores, explica que o enfoque da educação profissional, segundo a lógica das competências, tende a supervalorizar a subjetividade do indivíduo, enfatizando os atributos individuais, portanto de cunho mais psicológico que social. Também, entende que a relação de trabalho com a educação medida pela qualificação não mantém

coerência com a dimensão experimental, enquanto que a noção de competência procura levar para os currículos escolares os conteúdos reais do trabalho, aproximando o mundo da escola com o da produção.

No artigo 8º, o Decreto previa também que os currículos dos cursos de educação profissional podiam ser modularizados e introduzia a ideia de itinerários ou trajetórias de formação autônoma, que seriam percorridos pelos estudantes. Cada módulo teria o caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito à certificação. Ou seja:

- Art 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.
- §1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificação de qualificação profissional.
- §2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.
- §3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelo os sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre o conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos. (BRASIL, Decreto nº 2.208/97).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o Decreto nº 2.208/97 fez a reforma estrutural, mas seu conteúdo ideológico e pedagógico veio a ser aprofundado posteriormente pelo Conselho Nacional de Educação, mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais que se seguiram.

No que se refere às competências, Kuenzer (2007a) destaca o fato das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998) e do Ensino Técnico (1999) considerarem que os trabalhadores formados sob a lógica da competência estariam mais preparados para as instabilidades do mercado e construiriam seu projeto de vida e de adaptabilidade a tal realidade. Em outras palavras, o perfil profissional a ser formado com a lógica das competências refere-se àquele indivíduo pronto para atuar em ambiente de elevada rotatividade e com relações de trabalhos flexíveis em empresas terceirizadas. Portanto, o diploma representa a entrada inicial no mercado e a possibilidade de sua permanência, mas a sua empregabilidade dependerá das suas competências.

No caso da educação profissional, o Parecer CEB/CNE nº 16 de 1999 analisou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – DCNEP/1999, apresentando os princípios que deveriam ser observado pelas instituições de educação profissional em suas práticas educativas e de gestão, enfatizando valores estéticos, políticos e éticos. Esses princípios foram sistematizados na Resolução nº 4/1999 – CEB/MEC, assim explicitados:

Art. 3º São princípios norteadores da educação profissional de nível técnico os enunciados no art. 3º da LDB, mais os seguintes:

- I - independência e articulação com o ensino médio;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III - desenvolvimento de competências para a laborabilidade;
- IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI - atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Art. 4º São critérios para a organização e o planejamento de cursos:

- I - atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade;
- II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino.

De acordo com o Parecer CEB/CNE nº 16 de 1999 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEP), existe uma base comum, axiológica e pedagógica, entre educação profissional e a educação básica. Mas, a maneira como a elas se articulam, por meio de suas especificidades de valores estéticos, políticos e éticos, permite à educação profissional ter uma identidade própria. Identidade esta, que se evidencia na forma como os seus valores comuns com a educação básica atuam para construir uma educação profissional eficaz no desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Os valores expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio dos Pareceres CNE/CEB nº15/98 (Ensino Médio) e nº16/99 (Educação Profissional de nível técnico) definidos como estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade, segundo Ramos (2006), eles estão de acordo com a orientação da UNESCO apresentada no Relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI. Nesse Relatório, foram consideradas as quatro grande necessidade de aprendizagem do milênio, que se relacionam com o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Neste documento, segundo Ciavatta e Ramos (2012), e em outros que orientaram as reformas, a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta.

Por exemplo, a estética da sensibilidade busca desenvolver na educação básica a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, ou seja, o aprender a conhecer e, na educação profissional, o aprender a fazer, neste caso a ênfase é dada ao gosto pelo belo e pelo fazer bem feito, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, o conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente. Assim, descreve o Parecer nº 16/1999-CEB/MEC:

A estética da sensibilidade está portanto diretamente relacionada com os conceitos de qualidade e respeito ao cliente. Esta dimensão de respeito pelo cliente exige o desenvolvimento de uma cultura do trabalho centrada no gosto pelo trabalho bem feito e acabado, quer na prestação de serviços, quer na produção de bens ou de

conhecimentos, não transigindo com o trabalho mal feito e inacabado. (Brasil, 1999, p. 19).

A política da igualdade situa-se no plano do aprender a conviver, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos, em que cabe à educação profissional contribuir para o exercício dos direitos e deveres da cidadania, respeito ao bem comum, solidariedade e responsabilidade, manifestando-se nos valores que ela deve testemunhar e constituir em seus alunos no que respeita à relação com o trabalho. Assim, enfatiza-se a preparação para a vida produtiva em que tal valor subentende a negação de todas as formas de trabalho que atentam contra a vida e a dignidade, como por exemplo: a exploração da força de trabalho de crianças e mulheres, a degradação física ou mental do trabalhador, a atividade predatória do meio ambiente, entre outras.

Para Ramos (2006), a ética da identidade, é o princípio do aprender a ser pelo reconhecimento da identidade própria e reconhecimento do outro. Neste caso, a educação com base na ética da identidade teria como fim a autonomia, e a construção da identidade autônoma seria a condição indispensável para a realização de um projeto próprio de vida. Essa autonomia precisaria estar ancorada em competências intelectuais que favorecesse o acesso a significados sobre o mundo físico e social, possibilitando sustentar a análise, a prospecção e a solução de problemas, associados à capacidade de tomar decisões.

Todos estes valores expressam o momento do mundo do trabalho, dando destaque àquilo que o mercado tem valorizado na formação para empregabilidade. Contudo, é importante destacar que embora estes valores estejam em sintonia com a lógica capitalista, a sua convergência é desafiada pela redução significativa dos empregos e pela configuração do mercado de trabalho que tem buscado a flexibilização através dos processos de terceirização de algumas atividades.

Dessa forma, importante observar que esta reforma não foi realizada para garantir que a escola enquanto agente de transformação da sociedade contribuísse para uma verdadeira emancipação da classe trabalhadora, muito pelo contrário é visível que os interesses defendidos são da classe dominante, que além de utilizar técnicas sofisticadas para racionalização da produção, agora querem também explorar a subjetividade da força de trabalho com o discurso da autonomia.

Ao se referir à competência, o Parecer CEB/CNE nº 16/1999 relaciona-a sempre à autonomia e à mobilidade que o trabalhador contemporâneo deve ter diante da instabilidade do mundo do trabalho e das rápidas transformações que caracterizam as relações de produção.

Esta competência não se limita ao conhecer, porque envolve também o agir numa situação determinada. Nesse sentido explica:

Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora. (Brasil, 1999, p. 25).

Dessa forma, as DCNEP/1999 (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico) propõem que a organização dos currículos de educação profissional deveriam incorporar conhecimentos que são adquiridos na prática e de metodologias que propiciem, dentre outros, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, ter iniciativa e autonomia, mediante a adoção da flexibilidade, da contextualização e da interdisciplinaridade. Estes princípios da organização curricular deveriam estar presentes na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por etapas ou módulos ou até mesmo na adequação da oferta às reais demandas do mercado.

A contextualização ocorreria através de metodologias que relacionassem o conteúdo à prática profissional. A organização curricular devia dar o devido enfoque às competências profissionais gerais e específicas para cada habilitação, em função das demandas individuais, sociais, do mercado e das peculiaridades locais e regionais. Na verdade, a contextualização acaba se relacionando diretamente com flexibilidade, a medida que permite à escola a atualização constante e a incorporação de inovações, correções de rumos e adaptação aos processo de mudanças.

Destaca-se também das DCNEP/1999 (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico), que a organização curricular flexível deve ter em sua raiz a interdisciplinaridade, rompendo com a segmentação e o fracionamento das disciplinas, visto que o indivíduo atua integralmente no desempenho profissional.

Dessa forma, os princípios específicos adotados nas DCNEP/1999 foram apresentados no contexto das competências, sendo estas, situações concretas de trabalho, que seriam responsáveis por abrir as portas do mercado para o trabalhador, por proporcionar um saber operativo, dinâmico que se adaptasse com facilidade à produção flexível.

O interessante desta orientação baseadas em competências, é que para o educação básica, as DCNEM deram uma forte ênfase na dimensão comportamental, enquanto nas DCNEP/1999, elas foram descritas como desempenhos operacionais e como princípio de organização curricular com a contextualização dos conteúdos com práticas observáveis.

Sobre essa questão, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que existe um problema sério na teorização sobre competências, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, pois, da forma com foi apresentada, a ação competente no trabalho acaba sendo guiada por um tipo de saber próprio que é a síntese entre o conhecimento teórico e a experiência. O fato é que o currículo não tem como antecipar experiência profissional, podendo no máximo representá-la.

Por isso, Ciavatta e Ramos (2012) destacam que por meio da experiência pode-se constituir um primeiro passo do método histórico, partindo-se do concreto empírico, analisando e buscando as mediações e contradições, a ponto de ordená-las no plano do pensamento, como forma de aprendê-la concreta e criticamente, para além da experiência sensível. Mas, se oposta ao conhecimento científico, este acaba sendo tomado apenas para o desenvolvimento de competências e da valorização da experiência do aluno e do saber prático, em detrimento da compreensão dos fenômenos e dos próprios fundamentos desse saber.

Com o advento do governo do presidente Lula, ocorreu à substituição do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154, em 23 julho de 2004. Esse novo instrumento normativo parecia ser resposta do novo governo aos anseios das forças progressivas que se opunham as forças conservadoras que tanto influenciaram o Decreto anterior. Nesse sentido, havia a defesa de um modelo de formação unitária, que possibilitasse a integração do ensino médio com a educação profissional, com a vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo.

Por meio desse novo Decreto, o governo buscava a superação da política de educação profissional dos tempos de FHC, que segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), não se resumia ao ensino técnico, envolvia ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, cujo objetivo era desviar a atenção da sociedade das reais causas do desemprego para por responsabilidade sobre os ombros dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Nessa política os principais ideários se fundamentavam nas noções de “empregabilidade” e de “competências”, através de um aporte ideológico, que procurava justificar, dentre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios da flexibilização dos currículos e da própria formação, que visavam atender às demandas do mercado de trabalho, produzindo assim um exercito de trabalhadores flexíveis, para atuar em empresas terceirizadas.

Dessa forma, é possível descrever algumas distinções entre o antigo e o último decreto citado, tais como: pelo Decreto nº 2.208/1997 a organização da Educação Profissional

estava dividida em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico, conforme artigo 3º, enquanto no Decreto nº 5.154/2004, conforme artigo 1º, a Educação Profissional passa a ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio, e educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

O Decreto nº 5.154/2004 visa também superar o caráter assistencialista/compensatório, por meio da articulação entre as políticas de desenvolvimento econômico locais e regionais, e ao sistema público de emprego. Conforme art. 2º que define, como premissas da educação profissional, a organização por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; e da articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego e da ciência e tecnologia.

Este último decreto busca a articulação entre a educação profissional com a educação básica em seus cursos e programas. Por exemplo, o art. 3º, que trata de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, estabelece a possibilidade de itinerários formativos, visando superar a oferta fragmentada e descontínua de formação profissional, não redundando em créditos para os trabalhadores seja para fins de exercício de uma ocupação, seja para o prosseguimento de estudos.

Outra questão importante, que foi destacado no Parecer nº 39/2004, é que, conforme o Artigo 5º do Decreto nº 2.208/97, “a Educação Profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”, porém, com o Decreto nº 5.154/2004, a Educação Profissional Técnica de nível médio é desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, devendo esta articulação ocorrer nos termos do art. 4º § 1º desse referido Decreto:

§1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer.

Na análise de Cardozo (2009), esta novidade de integração prevista no novo Decreto não resolvia a questão da separação entre a educação profissional e formação geral, pois a única novidade incorporada foi à proposta de simultaneidade, ou seja, a educação técnica de nível médio poderia ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio,

enquanto que o decreto anterior estabelecia que a educação profissional de nível técnico independente do ensino médio com organização curricular própria. Neste caso, o Decreto nº 5.154/2004 em seu art. 4º § 1º, apenas resolveu a questão do impedimento da integração desses dois ensinos, sem, contudo eliminar o modelo que os torna independentes.

De acordo com Frigotto, Ciavata e Ramos (2005), embora o processo de revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo de nº 5.154/2004 represente a expressão pontual de uma luta teórica em termos de pertinência político-pedagógica do Ensino Médio Integrado em relação à educação profissional, na verdade foi resultado de um processo de acomodação de disputas de interesses no plano estrutural e conjuntural da sociedade, que resultou em um documento híbrido e cheio de contradições.

Tais análises têm evidências no Parecer nº 39/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, quando estas atualizações feriram a concepção de integração e os anseios pela superação do modelo dual, visto que o dito parecer estabeleceu em concordância com o Ministério da Educação (MEC) que:

Na hipótese do estabelecimento de ensino utilizar a forma integrada, o mesmo deverá “assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004), deverá observar tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio pelo Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 3/98, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação Profissional Técnica de nível médio, pelo Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação de Jovens e Adultos, pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000.

A incorporação do Parecer nº 16/1999 e a Resolução nº 4/1999 como Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de nível médio na forma integrada estava de acordo com as concepções ideológicas do Decreto nº 2.208/1997, que estabeleceu para educação profissional uma organização curricular própria, através das definições de competências profissionais gerais dos técnicos por área profissional e princípios norteadores, dentre os quais, defendiam a independência entre o ensino médio e a educação profissional.

Entende-se, ainda, que a luta pela formação integrada tem na sua origem o anseio por um modelo único de educação, que possa superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social e técnica do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar. Nesse sentido, a preparação para o trabalho envolveria não apenas os aspectos operacionais e simplificados, como previsto no Parecer CNE/CEB nº16/1999, mas uma formação completa

que permitisse ao ser humano fazer uma leitura crítica e integrada do mundo enquanto cidadão. Entretanto, compreende-se que essa superação se tornou difícil para o novo governo, na medida em que não houve uma total ruptura com o passado, ou seja, com as elites conservadoras e a política neoliberal do governo anterior. (FRIGOTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Ademais, esses autores consideram que a superação do modelo dual pelo ensino integrado tem sua maior expressão no ensino médio, porque é nessa etapa de ensino que se revelam de forma mais evidente as contradições existentes entre capital e trabalho, expressas no falso dilema de sua identidade, ou seja, ensino médio orientado para a formação propedêutica ou para a preparação para o mercado de trabalho. Não se pode esquecer, que ao longo da história, a ordenação da sociedade em classes se distingue pela apropriação do maior número de riquezas que se origina da produção social e da distribuição de saberes. Logo, somente um projeto único de educação que permita igualdades de condições entre classe trabalhadora e elites dominantes pode contribuir para a superação de desigualdades sociais.

A partir 2012, foram estabelecidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Parecer CNE/CEB nº11/2012 e na Resolução nº 6/2012, para atender às modificações ocorridas pelo Decreto nº 5.154/2004. Esta nova Diretriz Curricular não representou uma total ruptura com o passado, à medida que os mesmos princípios norteadores que vinham orientando a organização curricular na década de 1990 foram mantidos a exemplo dos princípios da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da contextualização.

Com relação à flexibilidade, pode-se destacar a estratégia da modularização curricular, que comporta uma dimensão ideológica da empregabilidade, em que se atribui ao módulo o poder de produzir ocupação profissional, ao definir e permitir que houvesse as mesmas formações aligeiradas e flexíveis, contidas no Decreto nº 2.208/97 e mantidas no Decreto nº 5.254/2004. Conforme o Parecer CNE/CEB nº11:

A organização curricular por etapas com terminalidade profissional, conforme indicado na LDB (parágrafo único do art. 36-D), seguindo itinerários formativos estruturados por eixos tecnológicos, é uma das formas de flexibilizar e organizar um currículo centrado na aprendizagem e no desenvolvimento contínuo do estudante. As etapas, constituídas por módulos ou outros formatos, podem ser entendidos como um conjunto de estudos que, estruturados pedagogicamente, respondem a uma fase do processo formativo, e possuem terminalidade profissional se tiverem como referência básica uma ocupação reconhecida no mundo do trabalho (Brasil, 2012, p. 47).

Na análise de Ciavatta e Ramos (2012), por essa lógica, o currículo passa a ter uma organização fragmentada que se opõe à formação unitária, porque deixa de ter como

referência os fundamentos científicos e tecnológicos da produção, para ter como referência as demandas do setor produtivo e as competências exigidas por cada ocupação. Assim, pode-se observar que o trabalhador com esta formação fragmentada necessita de atualizações constantes, sem que este tenha os instrumentos para uma ação autônoma. Ao contrário, por meio de uma formação unitária, os profissionais teriam as bases necessárias para uma rápida compreensão e o domínio das transformações e inovações produtivas, logo seriam mais flexíveis.

Dessa forma, pode-se questionar ainda o que significaria na prática social possuir alguns certificados de nível técnico ou um diploma de nível técnico e se isso faria diferenças para os conselhos representativos das profissões, quanto à igualdade de direitos dos portadores de certificados e dos portadores de diplomas.

Com relação ao princípio da interdisciplinaridade, conforme a Resolução nº 06/2012, visaria assegurar ao currículo e à prática pedagógica a superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular. Contudo, para Ciavatta e Ramos (2012), nos termos de uma formação integrada, ou seja, de uma educação profissional entendida não apenas no sentido operacional, mas nos seus fundamentos científicos e tecnológicos, históricos e sociais, os processos de ensino e aprendizagem interdisciplinares tangenciam os objetivos da integração, mas não esgotam seu potencial formativo, principalmente, de compreensão da contraditória e desumana realidade social, da falta de perspectiva de futuro em que vive a grande maioria dos alunos.

Em síntese, a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma forma de aproximação com a realidade e como uma técnica útil ao ensino. Contudo, se este ensino não for capaz de revelar as contradições sociais inerentes ao mundo do trabalho e da educação, não pode ser entendido com necessariamente uma formação humana.

Em relação ao princípio da contextualização, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 afirma que ele garante estratégias favoráveis à construção de significações, justificando que um plano de curso, elaborado em consonância com o território e o contexto no qual a instituição educacional está inserida, com a realidade do estudante e do mundo do trabalho, torna possível a realização de aprendizagens que faz sentido para o educando. Considera que essa contextualização é de fundamental importância para o próprio processo de aprendizagem, porque integra efetivamente a teoria à vivência da prática profissional.

Todavia, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que à educação compete apresentar ao estudante os conceitos já elaborados sobre os fenômenos e levá-los, pelo método, a novas construções conceituais que tanto estruturam suas práticas quanto permitem criticá-las e

superá-las, não só no plano da subjetividade, mas também das relações sociais. Dessa forma, entende-se que através da prática é possível conhecer a realidade, mas de forma limitada, porque somente pela teoria é que se aprofunda a compreensão do real, ou seja, é possível sair da experiência sensível para verdadeira elucidação dos fenômenos.

Dessa maneira, nesse Decreto nº 5.254/2004 e resoluções subsequentes citadas, preservam-se as velhas ideias conservadoras da educação que, historicamente, dissociaram educação profissional e educação básica, valorizando o ensino centrado ainda no treinamento e na formação técnica aligeirada, estruturada em módulos estanques, cujo viés ideológico se fundamenta nos conceitos de empregabilidade e na preparação para o mercado de trabalho. Também, impõe-se à formação profissional uma lógica privada. Como já afirmava Kuenzer (2006), longe de reafirmar a primazia da oferta estatal, viabilizando-a por meio de políticas de públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo.

Por isso, concorda-se com a análise de Meszáros:

Não se pode realmente escapar da formidável prisão do sistema escolar estabelecido [...] reformando-o simplesmente. Pois o que existe antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital. O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, como todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por sua alternativa concreta abrangente. (MESZÁROS, 2007, p. 207).

A história das políticas reformistas da educação pós LDB, especialmente no que se refere à relação ensino médio e educação profissional foram marcadas por interesses contrários e disputas teóricas entre o modelo dual e o integrado, sem que se percebesse movimentos de mudança na estrutura da sociedade. No entanto, não se pode desconhecer que as reformas trouxeram alguns avanços, mas no geral as políticas de formação do trabalhador ainda estão voltadas pra atender aos interesses do capital, não se direcionando para a formação humana integral.

5. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO/UFMA E O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE NÍVEL TÉCNICO: o problema da empregabilidade

Nesta seção, pretende-se compreender a evolução da educação profissional no Colégio Universitário (Colun), especialmente do curso técnico em Administração, frente às reformas educacionais e às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, destacando como a questão da empregabilidade é percebida pelos egressos ou tem influenciado a formação profissional ofertada por essa instituição escolar.

5.1 Educação profissional no Colun

O Colégio Universitário, escola de aplicação da Universidade Federal do Maranhão, foi criado em 1968, pela Resolução nº 42 do Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão, durante a administração do reitor Cônego Ribamar Carvalho, em conformidade com a primeira Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

De acordo com o artigo nº 79, parágrafo 3º dessa LDB, as universidades poderiam criar colégios universitários para ministrar a terceira série do ciclo colegial e instituir colégios técnicos em áreas que mantivessem cursos superiores. Assim, prescrevia:

§ 3º A universidade pode instituir colégios universitários destinados a ministrar o ensino da 3ª (terceira) série do ciclo colegial. Do mesmo modo pode instituir colégios técnicos universitários quando nela exista curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos. Nos concursos de habilitação não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado êsses colégios e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio. (BRASIL, 1961).

Essa Lei, no artigo nº 46, prescrevia orientações curriculares para o ciclo colegial, indicando nos parágrafos 1º e 2º que a terceira série do ciclo colegial devia incluir aspectos linguísticos, históricos e literários, bem como ter um currículo diversificado com quatro a seis disciplinas voltadas para a preparação de estudantes para cursos superiores.

A combinação desses dois artigos da LDB de 1961 amparou legalmente o nascimento do Colun com a terceira série do ciclo colegial e foco na preparação para estudos superiores. Assim, o Colun tinha como finalidades iniciais:

- a) Contribuir na preparação de candidatos aos Concursos de Habilitação para ingresso nos Estabelecimentos de Ensino Superior,

- b) Ministrando o ensino diversificado da 3ª série do 2º grau⁷ às diversas áreas,
- c) Dar orientação adequada ao aluno para que este possa fazer opção profissional. (COLUN, 2010, p. 7).

No entanto, cabe lembrar que os Colégios de Aplicação já tinham legalidade e presença nas políticas de ensino superior, desde a sua instituição pelo Decreto Federal nº 9.053 de 12 de março de 1946, enquanto lócus de realização de prática de ensino de alunos de cursos de licenciatura com propósitos de aplicação de conhecimentos teóricos aprendidos nos referidos estudos em situação real de ensino-aprendizagem. Também, eram compreendidos como campo de experimentações e inovações pedagógicas. Esse Decreto prescrevia:

Art. 1º - As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática.

Art. 2º - Os ginásios de aplicação obedecerão em tudo ao disposto no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo.

Art. 3º - Relativamente ao número de anos, à seriação das disciplinas, ao regime de provas e promoções e aos programas de ensino, os cursos ginásiais assim estabelecidos, ficam sujeitos à Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada pelo Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, e às suas modificações posteriores. (BRASIL, 1946).

Assim, pode-se afirmar que essa ideia de laboratório de formação e de experiências pedagógicas também influenciou a organização do Colun, embora com presença mais tarde na educação maranhense, tanto no início de suas atividades, quanto em momentos posteriores de sua reestruturação. No entanto, deveria se submeter às regulamentações dos sistemas de ensino. Nesse sentido, somente em 29 de maio de 1969, o Colun foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão, através da Resolução nº 05 de 1969. E, em 29 de abril de 1977, teve autorização para funcionamento das habilitações de Técnico em Estatística, Assistente de Administração e Secretariado, por meio da Resolução nº 53 de 1977 do Conselho Estadual de Educação.

Dessa forma, o ensino profissional no Colun tem registro no período do governo militar sob a égide das reformas educacionais ocorridas no ensino superior, com a aprovação da Lei nº 5.540 de 1968 (reforma do ensino superior) e da Lei nº 5.692 de 1971 (reforma do 1º e 2º graus de ensino). Na primeira Lei foi vetado o artigo correspondente ao colégio de aplicação e a segunda regulamentou a iniciação profissional no ensino de 1º grau e a profissionalização universal e compulsória no 2º grau.

⁷ Apesar do documento do Colun na letra **b** fazer referência ao 2º grau, essa finalidade foi atualizada na terminologia legal do ano de sua elaboração (2010), porque na origem da escola de aplicação (1968) a denominação legal era ciclo colegial.

Portanto, destaca-se que o início da educação profissional no COLUN é resultante da força da Lei nº 5.692/1971 que instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, estabelecendo a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. Essa imposição feita pelos governos militares ocorreu em um momento em que o País objetivava participar da economia internacional e, nesse sentido, foi delegada ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho e, de certo modo, conter a pressão da demanda social para o ensino superior.

Além disso, a escolha por oferecer esses três cursos, citados a cima, não foi por acaso, porque havia naquele período uma proliferação das habilitações profissionais de Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade e Técnico em Secretariado, além da habilitação específica para o Magistério nas Séries Iniciais de 1º Grau, por serem todas elas as que supostamente exigiam os menores investimentos.

Em 1980, o Colun, foi reestruturado para oferecer ensino de 1º ao 2º graus em convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, sendo o projeto encaminhado ao Conselho Estadual de Educação pelo Ofício nº 54/80, de 06 de agosto de 1980, pela Fundação Universidade do Maranhão. Nesse período, a instituição foi transferida para o Bairro da Vila Palmeira, passando a funcionar em dois prédios, cedidos pelo Governo do Estado do Maranhão, um para o ensino de 1º grau e outro para o ensino de 2º grau. Nesse tempo, influenciando-se por propostas educacionais e financiamento de organismos internacionais (tais como UNESCO e OEA/BIRD) para países periféricos, a escola implantou oficinas profissionalizantes que tinham por objetivo capacitar os alunos para desempenharem atividades profissionais de baixa remuneração, como: marcenaria, jardinagem, técnicas agrícolas, serralheria, serigrafia e educação para o lar. (CUNHA, 2011).

Com a promulgação da Lei nº 7.044/1982, colocou-se um fim na obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau. Nesse período, foi também aprovado o Regimento Interno do Colun e declarada a regularidade dos estudos ali oferecidos, em 17 de junho de 1982, pelas Portarias nº 215 e nº 216 da Secretaria de Ensino de 1º 2º graus do Ministério da Educação e Cultura.

Mesmo com o fim da obrigatoriedade da profissionalização do ensino médio, foi possível detectar que o Colun continuou oferecendo a educação profissional. Conforme os documentos encontrados na secretaria do Colégio, no período de 1982 a 1984, foram oferecidas na grade curricular do ensino médio as habilitações em Administração (2.370 horas), Mecânica (2.460 horas), Saúde (2.490 horas), Construção Civil (2.490 horas) e Eletricidade (2.400 horas). Esses cursos se caracterizavam por serem oferecidos de forma

articulada ao ensino médio, em que o aluno tinha um núcleo de formação geral e outro de formação especial. No que diz respeito à formação especial, observa-se que havia um grupo de disciplinas comuns oferecido nos cinco cursos, tais como: Orientação Ocupacional, Desenho Básico e Estudos Regionais. Destaca-se também que havia uma grande concentração de carga horária em um número pequeno de disciplinas, tornando assim bastante questionável o tipo de formação que se estava oferecendo naquele período, a exemplo do curso de administração que só possuía quatro disciplinas específicas.

A exceção estava no curso de Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º Grau que foi oferecido a partir de 1984, com uma grade curricular diferenciada e com uma maior abrangência de conhecimentos instrumentais e especiais. Contudo, no núcleo comum o currículo era carente de disciplinas, como filosofia, sociologia e redação, que poderiam melhor direcionar os alunos para o ingresso no ensino superior.

De acordo com Santos (2004), no documento de Reformulação Curricular do Colun de 1984, verificou-se um permanente descontentamento dos docentes e discentes com relação ao desenvolvimento das habilitações básicas, tendo em vista que havia o entendimento de ocorrer um prejuízo causado pela carga horária destinada à formação especial em comparação àquela referente à formação geral dos alunos e da qualidade questionável dos cursos, advindo da falta de condições as mais variadas. Dentre outras razões, destaca-se o fato de que as modalidades dos cursos de habilitação básicas, oferecidos pelo COLUN, não serem determinadas por critérios oriundos do próprio Colégio ou da Universidade, bem como a inexistência de um levantamento junto aos professores e alunos para definição dos tipos de cursos a serem oferecidos. Além de que, não se considerou primeiramente a estrutura disponível na escola como laboratórios específicos para depois definir o tipo de curso a ser executado, restando à direção da escola apenas cumprir as diretrizes propostas no Projeto de Reestruturação.

Desse modo, concorda-se com Frigotto (1989), quando afirma que a iniciação para o trabalho e a profissionalização compulsória prescrita na lei nº 5.692 de 1971 foi bem sucedida porque conseguiu aprofundar a desqualificação do trabalho escolar, ocultando uma lógica invertida entre o discurso legal e a dinâmica real da produção capitalista (com crescente automação), inculcando uma ideia deformada do processo produtivo e subtraindo da escola seu papel principal de favorecer a estruturação do pensamento e de formação integral das potencialidades humanas. Desse modo, reproduzia a divisão social do trabalho expressa na separação entre trabalho intelectual e manual, entre concepção e execução do trabalho e entre teoria e prática. Assim, o ensino profissional desenvolveu-se em condições precárias de

laboratórios e oficinas, com frágil fundamentação teórico-metodológica e com a oferta de cursos defasada já naquele tempo histórico. Essa análise torna-se relevante para se compreender a permanência dessa influência negativa nos cursos que se desenvolveram no Colun.

Posteriormente, com a reformulação do Regimento Interno⁸ do Colégio Universitário em 05 de maio de 1988, foi declarada a regularidade dos estudos referentes ao Ensino de 1º Grau e ao Ensino de 2º Grau, com Habilitação em Magistério de 1ª à 4ª Série de 1º Grau e Assistente de Administração, por meio da Portaria nº 58 de 1988, da Secretaria de Ensino de 2º Grau – SESG/MEC. Só a partir da aprovação desse novo Regimento Interno é que o ensino de 1º e 2º graus do COLUN passou a ser organizado pela Lei n. 7.044 de 1982.

De acordo com os documentos existentes na secretária do Colun, na década de 90 do século passado, a educação profissional continuou sendo ofertada pela instituição, mas de maneira restrita, com a permanência dos Cursos de Magistério e Assistente de Administração. Este último inclusive transformou-se em Curso Técnico em Administração com uma carga horária de 2.850 h.

Porém, essa última proposta dos anos 90 numa perspectiva de associar a formação geral e a formação profissional mostrou-se questionável por fragilizar tanto a primeira quanto a segunda. Numa análise da proposta curricular do curso de administração da década de 1980 confrontada com a proposta curricular dos anos de 1990, verificou-se que houve um retrocesso na última, porque disciplinas como Física, Química e Biologia, fundamentais para o acesso dos alunos ao ensino superior, foram retirados dos componentes curriculares. Além disso, até mesmo as disciplinas que eram oferecidas no núcleo de formação profissional eram questionáveis, uma vez que persistia uma grande concentração de carga horária em poucas disciplinas, enquanto os fundamentos da administração propriamente ditos tinham pouca visibilidade e eram pouco trabalhados. Por exemplo, cita-se que das dez disciplinas oferecidas só existia uma principal: Administração e Controle com 240h e entre as acessórias é questionável a relevância de Mecanografia com 90h, Redação e Expressão com 120h e Estudos Maranhenses 60h. Nesse sentido, entende-se que a formação ofertada naquele período não contribuía com a emancipação dos alunos enquanto cidadãos, mas tinha como foco a preparação para o exercício de funções subalternas.

⁸ Este regimento foi reformulado para adequar a escola aos novos padrões educacionais. Contudo a sua aprovação foi apenas no Conselho Diretor da escola, mesmo sendo encaminhado para aprovação do Conselho Universitário da UFMA, nunca foi colocado em pauta de votação, criando assim uma inconformidade jurídica na instituição, em relação aquilo que de fato existe como válido no mundo jurídico e aquilo que de fato é praticado.

base normativa nacional e ajustar-se às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e aos avanços tecnológicos.

Nesse Regimento, o Colun optou por continuar com a educação profissional, no entanto com as seguintes características: com organização curricular específica e independente do ensino médio, na modalidade Pós-Médio e com cursos distribuídos em módulos, conforme previsão legal contida nos artigos nº 5º e nº 8º do Decreto nº 2.208 de 1997. Desse modo, passou a oferecer os cursos Técnico em Administração¹⁰ (2000), Técnico em Meio Ambiente (2002) e Técnico em Enfermagem (2003).

Essa base normativa influenciou a estrutura curricular do curso de administração do Colun, conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Currículo do curso Técnico em Administração do Colun em 2000

ESTRUTURA CURRICULAR DO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO – 2000		
MÓDULO	DISCIPLINAS	C.H*
I	Contabilidade de Custos	60
	Direito e Legislação	60
	Inglês Aplicado	60
	Matemática Comercial Aplicada	60
	Português Aplicado	60
	Teoria Geral da Administração	60
	C.H TOTAL DO MÓDULO I	360
II	Administração de Marketing	60
	Administração de Materiais	60
	Administração da Produção	60
	Administração de Recursos	60
	Administração Financeira	60
	Comunicação Interna e Externa	60
	Direito e Legislação 2	60
	Informática	60
C.H TOTAL DO MÓDULO II	480	
III	Análise de Balanço	60
	Direito e Legislação 3	60
	Matemática Financeira	60
	Organização e Técnica Comercial	60
	Qualidade Total de Produtos	60
	Estágio Supervisionado	60
	C.H TOTAL DO MÓDULO III	360
	C.H TOTAL DO CURSO	1200

Fonte: produzido pelo autor, conforme informações do Colun

Com essa base normativa, a educação profissional passou a ter organização própria e desvinculada do ensino médio, sendo as matrizes curriculares elaboradas de maneira mais abrangente e seguindo a recomendação do Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e respectiva

¹⁰ Vale lembrar que o curso Técnico em Administração desde a sua criação em 1977 nunca sofreu interrupções, apenas foi se adaptando de acordo com a legislação em vigor.

Resolução nº 4/1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional. Essas diretrizes passaram a conferir um caráter mandatório ao perfil de competências e indicam as respectivas cargas horárias mínimas a serem obedecidas pelas instituições, quando da implementação dos cursos. Especificamente, o curso de administração deveria ter carga horária mínima de 800h.

Nesse mesmo período o Colun foi inserido na Rede Federal de Educação Profissional, passando a ter duas naturezas: Escola de Aplicação e Escola Técnica Vinculada a Instituição Federal de Ensino Superior. Consequentemente, fazendo parte de duas matrizes orçamentárias, representadas pelos conselhos – Conselho de Escolas de Aplicação (Condicap) e o Conselho de Escolas Técnicas Vinculadas (Condetuf).¹¹

Esta inserção na Rede Federal de Educação Profissional não foi acidental, havia um interesse econômico por traz disso. Naquele período, a matriz orçamentária Condicap não era devidamente assistida, nem pela SESU¹² nem pela SEB¹³, deixando a maioria das Escolas de Aplicação funcionando de maneira precária, principalmente como relação a vagas para contratação de novos professores. Fato que não ocorria na matriz Condetuf, que recebia da Setec/MEC recursos financeiros para custeio e também para capital, além de novas vagas para contratação de professores com objetivo de garantir o desenvolvimento da educação profissional.

No entanto, observa-se que essa mudança de ênfase para a educação profissional no início dos anos 2000 não foi planejada, visto que nesse período o Colun não tinha uma estrutura satisfatória para implementar cursos dessa modalidade, em termos de laboratórios, biblioteca com livros especializados e até professores específicos. Fato que levou alguns cursos, como Enfermagem, a funcionar por determinado período apenas com professores substitutos.

Além disso, destaca-se que não houve uma sensibilização do corpo de funcionários, tanto docente quanto técnico-administrativos para o processo de mudança, razão pela qual surgiu grande resistência por parte dos professores mais antigos que defendiam a ideia de que a escola era de Aplicação e não Técnica. Essa resistência acabou por engessar durante muito tempo o avanço dessa modalidade de ensino, até mesmo por questões burocráticas, a exemplo do reconhecimento tardio dos cursos técnicos junto ao MEC.

¹¹ O curioso é que no regimento da UFMA existe apenas Escola de Aplicação, enquanto que para o MEC a UFMA tem duas escolas uma de Aplicação e outra Técnica Vinculada.

¹² SESU: Secretária de Educação Superior do MEC

¹³ SEB: Secretária de Educação Básica do MEC

No ano de 2006, uma parte do Colun foi transferida para o Campus Universitário, a princípio a educação profissional e o ensino médio, ficando o ensino fundamental ainda instalado no bairro da Vila Palmeira. Nesse período, a instituição não apenas foi agraciada como novas instalações, mas também pela contratação de novos professores, em especial da educação profissional. Tudo isso em um contexto, em que o governo federal estava apenas começando um ciclo de investimento na educação profissional.

Em 2007, sob a égide do Decreto nº 5.154/2004, a instituição decidiu regularizar a situação dos cursos técnicos, realizando o devido registro e reconhecimento no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) do MEC. A partir desse momento, mesmo com fortes discussões internas de qual era de fato a natureza do Colun, ficou claro que a consolidação da educação profissional na instituição era inevitável.

Com a publicação da Lei nº 11.892/2008, que visava reestruturar a Rede Federal de Educação Profissional, houve chamada pública para transformar por adesão os antigos CEFET'S, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas Vinculadas as Universidades nos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Mesmo com todas as promessas de recursos financeiros e vagas para professores, o Colun, após um breve processo de debate interno, decidiu continuar na Rede Federal, mas como Escola Técnica Vinculada a UFMA e membro do Codetuf, descartando totalmente a proposta de unificação das escolas federais em uma única instituição.

A partir de 2010, atendendo à necessidade de atualização, devido às constantes mudanças no mundo do trabalho e por força da legislação em vigor, o COLUN propõe uma nova reformulação do seu regimento interno. Essa reformulação determinou que:

- Art. 2º. O COLUN oferece os seguintes Níveis e Modalidades de Ensino:
- I. Ensino Fundamental
 - II. Ensino Médio;
 - III. Ensino Técnico será aberto a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenha sido aprovado em processo seletivo
 - IV. Educação de Jovens e Adultos

Ao analisar o Artigo 2º e fazendo uma comparação com o Decreto nº 5.154/2004, observa-se que o Colun propôs os níveis e modalidades de ensino de maneira restritiva. Considerando-se que o processo de planejamento se baseia em uma visão de futuro e também no estabelecimento de propósitos atuais e potenciais, observa-se que essa escola fez escolhas mais limitadas do que era previsto nos propósitos legais do citado Decreto porque este previa possibilidades mais amplas de educação profissional, quando especifica:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de Pós-graduação. (BRASIL, 2004).

Apesar do Decreto nº 5.5154/2004, em seu §1º inciso I admitir a integração do ensino propedêutico com a educação profissional, o colégio optou pela total separação dessas duas modalidades de ensino, pelo que parece, ainda sob a influência do revogado Decreto nº 2.208/97 que colocava a educação profissional como complemento do Ensino Médio, podendo ser oferecida de maneira concomitante ou sequencial a este.

No meio acadêmico existe um dilema sobre qual deva ser a verdadeira identidade do Ensino Médio - formação propedêutica ou a preparação para o mercado de trabalho, porque nesse nível de ensino se revela com maior clareza a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, uma vez que historicamente o conhecimento reservado a elite era diferente da instrução destinada à classe trabalhadora. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Contudo, para Cardozo (2009), o aprofundamento da separação entre educação geral e educação profissional é o reforço do elitismo e da exclusão, considerando que o ingresso no ensino técnico, concomitante ou subsequente ao ensino médio, acaba sendo uma limitação para os jovens que não podem frequentar dois turnos ou esperar a conclusão do ensino médio para poderem cursar o nível técnico, em sua maioria privado e subsequente.

Talvez, esta limitação seja uma das principais razões da grande evasão escolar que existe nessa modalidade de ensino, pois muitos alunos que ingressaram no ensino técnico subsequente ficam divididos entre cursar a faculdade, trabalhar para manter a própria subsistência ou terminar o curso pós-médio.

5.2 O curso de Administração de nível técnico e a questão da empregabilidade

Atualmente, o Curso Técnico de Administração é oferecido na modalidade pós médio, logo possui organização curricular própria e independente do ensino médio, dividido em quatro módulos com carga horária de 855 horas teóricas e mais 300 horas de estágio curricular obrigatório, totalizando 1115 horas. O plano de curso, ainda segue as recomendações das Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico da área de Gestão, conforme previa Parecer CEB/CNE nº. 16/99, ou seja, sob a

ideologia das competências e com organização curricular centrado na flexibilidade das atividades desenvolvidas no mercado de trabalho.

Quanto aos objetivos, o curso visa: formar profissionais agentes de transformação do processo de construção da realidade econômica, social e política local, regional e nacional no contexto empresarial, com competências e habilidades desenvolvidas no contínuo aprendizado, na ética, na cidadania e no empreendedorismo. Ainda, pretende disponibilizar ao mercado de trabalho, profissional dotado de uma visão generalista, ética e cidadã, estimulando-o ao exercício da criatividade, ao empreendedorismo e à atitude de aprender a aprender.

Com relação à estrutura curricular, pode-se observar que não existem disciplinas como filosofia e sociologia, fundamentais para desenvolver o senso crítico dos egressos sobre o próprio mundo do trabalho, mas apenas aquelas disciplinas cujos conhecimentos técnicos têm maior relevância para o mercado de trabalho, conforme quadro abaixo:

Quadro 3: Currículo do Curso Técnico em Administração – 2008

CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO – 2008		
MÓDULO	DISCIPLINAS	C.H*
I	Planejamento Estratégico	45
	Economia e Sistema de Mercado	30
	Relações Humanas	30
	Contabilidade Geral	45
	Português Aplicado	30
	Matemática Financeira	30
	Legislação e Direito Empresarial	30
	Teoria Geral da Administração	45
	C.H TOTAL DO MÓDULO I	
II	Contabilidade de Custo	45
	Organização Sistemas e Métodos	45
	Comunicação Empresarial	30
	Inglês Instrumental	30
	Ética Profissional	30
	Gestão de Pessoas	45
	Estatística	30
	Legislação e Direito Empresarial	30
C.H TOTAL DO MÓDULO II		285
III	Projeto Empreendedor	45
	Gestão Financeira	45
	Gestão de Marketing	45
	Informática	30
	Gestão da Produção	45
	Legislação e Direito Tributário	30
	Gestão de Materiais	45
C.H TOTAL DO MÓDULO III		285
IV	Estágio Supervisionado	300
*C.H - CARGA HORÁRIA TOTAL		1155

Fonte: produzido pelo autor, com base em informação fornecidas pela secretaria do Colun

Com base no plano do curso, o perfil dos egressos após sua conclusão deveria apresentar as seguintes competências:

- a) Entender as funções administrativas de planejamento, organização, direção e controle;
- b) Identificar e relacionar fluxos de informações;
- c) Analisar e elaborar rotinas e procedimentos administrativos;
- d) Interpretar as diretrizes do planejamento estratégico;
- e) Utilizar no processo de gestão resultados de estudos de mercado;
- f) Identificar as estruturas orçamentárias e societárias das organizações;
- g) Entender e executar os procedimentos operacionais dos ciclos de gestão que se referem aos recursos humanos, aos recursos materiais, ao patrimônio, ao suporte logístico, à produção, aos sistemas de informação, aos tributos e às finanças;
- h) Elaborar plano de negócios. (UFMA.COLUN, 2008).

Tudo isso revela a influência da ideologia da empregabilidade sobre a educação profissional e especificamente sobre o Curso Técnico de Administração do Colun. Essa influência ideológica não se evidencia apenas na forma como o plano do curso foi elaborado, mas, também, nos anseios da maioria daquele que buscam uma formação profissional de nível médio, tendo em vista, a maneira de como o governo tem vendido a ideia de que problema do desemprego se resolve com a qualificação profissional.

Nesta pesquisa partiu-se da compreensão de que o acúmulo de qualificação profissional não produz de forma automática a empregabilidade, portanto se torna relevante verificar a inserção desses egressos no mundo do trabalho. Dessa forma, pretendeu-se analisar a percepção dos egressos sobre sua condição de empregabilidade e contribuições do curso em foco na sua formação.

Mas, antes de analisar a condição de empregabilidade do egresso do Curso Técnico de Administração, torna-se necessário primeiramente compreender quais são as dimensões da oferta de emprego nesta área profissional. Nesse sentido, destaca-se o fato de que por sua própria natureza de atividade meio, pode-se dizer que ela está presente em todas as atividades econômicas, tanto no apoio às atividades agropecuárias extrativistas, como nas atividades industriais ou de comercialização e de prestação de serviço.

Dessa forma, uma vez que a natureza desta área se caracteriza como atividade-meio e está presente em diferentes tipos de organizações, públicas ou privadas, cria-se então uma grande expectativa sobre as possibilidades de emprego para os egressos desse curso, como também maior mobilidade no interior de uma mesma organização. Apesar de todo este trânsito pelos diversos setores da economia, destaca-se que a empregabilidade dessa categoria profissional está também pautada principalmente em competências comportamentais e no domínio da tecnologia da informação.

As competências comportamentais, conforme descrita na seção de empregabilidade (PAIVA, 2002 e outros), exigem do candidato, além de conhecimentos e habilidades adquiridas ao longo de sua carreira, dentre outras: iniciativa, capacidades de comunicação e de resolução de problemas, saber trabalhar em equipe, espírito empreendedor, tudo isto de acordo com o perfil profissional exigido pelo contratante para cada cargo específico.

Com relação à tecnologia da informação, verifica-se que atualmente a mesma está intimamente ligada aos processos administrativos, de forma que a ideia de trabalhador polivalente tão exigido pelas empresas, requer conhecimentos não apenas de sistemas operacionais básicos, mas, também, de ferramentas mais avançadas, além do domínio de hardware e de softwares específicos para necessidades de determinadas áreas funcionais. Na atualidade, a área de informática tem sido a que mais se interpenetra com a de administração, por isso a frequente justificativa desse requisito como condição para a empregabilidade.

Diante da percepção de que nem sempre o mercado está aberto para novas contratações independentemente de quanto o indivíduo é ou não competente, comumente é apresentado, como alternativa para o dilema da empregabilidade, o discurso de que o recém-formado pode abrir o seu próprio negócio, tornando-se assim um empreendedor.

No entanto, a dinâmica do empreendedorismo exige muito mais do que força de vontade. Segundo a teoria do desenvolvimento econômico do economista Joseph Schumpeter (apud MARTES, 2010), dentre os pontos fundamentais concernentes às relações entre ação empreendedora e economia, além dos atributos pessoais, como vontade e intencionalidade, que o indivíduo (empreendedor) deve possuir, ou da inovação que diferencia o empreendedor do mero capitalista na dinâmica econômica, torna-se relevante o apoio que as instituições de crédito podem dar, à medida que estas disponibilizam o capital com taxas de juros aceitáveis e oferecem as bases de sustentação à ação empreendedora, favorecendo um ciclo de crescimento. (MARTES, 2010)

Dessa maneira, uma análise da empregabilidade no curso de administração pelo viés do empreendedorismo, permite dizer que existe um grave impedimento a sua concretização, principalmente pela falta de políticas públicas de apoio e financiamento para a criação de novos empreendimentos por recém-formados na educação profissional, mas, também, por outros fatores comportamentais, educacionais, socioeconômicos e de inovação que não se encontram presentes na circunstância de vida na maioria dos ingressantes da educação profissional.

Essa questão será melhor esclarecida na seção seguinte, quando se descreve a percepção da condição de empregabilidade pelos egressos do Curso de Administração de Nível Técnico.

6. PERCEPÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO SOBRE A CONDIÇÃO DE EMPREGABILIDADE.

Esta seção tem como objetivo apresentar e analisar as informações levantadas no questionário aplicado com egressos do Curso Técnico de Administração do Colun, ou seja, aqueles alunos que concluíram todos os créditos do curso. Essas informações referiam-se a aspectos pessoais, socioeconômicos e educacionais, além da percepção sobre os fatores relacionados à condição de empregabilidade com suas ambiguidades e contradições. Para tanto foram aplicados 20 questionários¹⁴.

Mas, antes de tudo, é importante destacar o universo de matriculados e egressos do referido curso nos últimos cinco anos, conforme mostra o Gráfico 1, construído com base em informações obtidas na secretaria do COLUN.

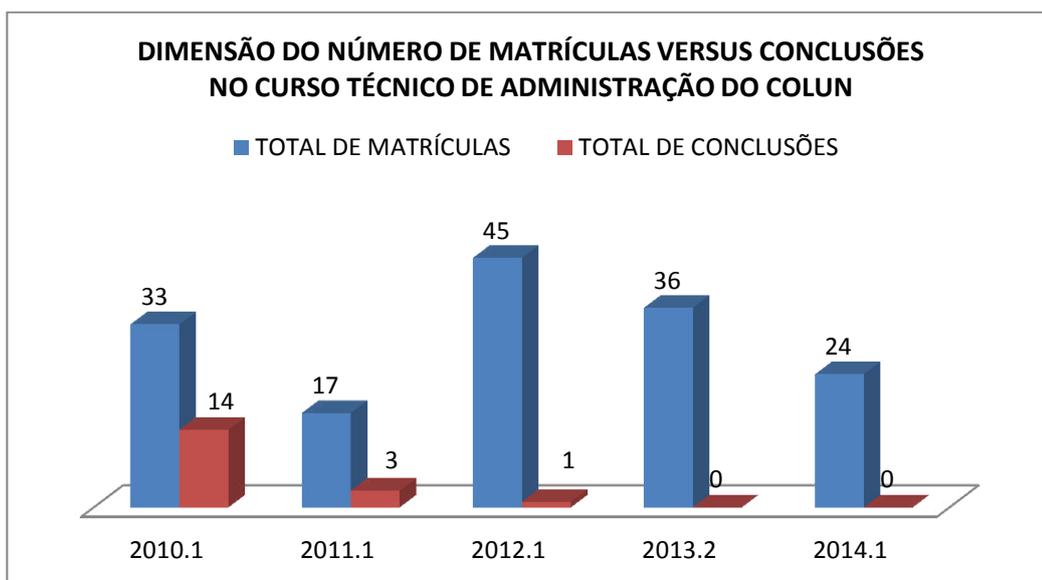


Gráfico 1: Dimensão do número de matrículas versus número de conclusões

Primeiramente, cabe destacar que o curso tem duração de 855 horas teóricas e mais 300 de estágio curricular obrigatório, cujo prazo de integralização curricular pode levar de 18 a 24 meses, portanto os alunos que ingressaram em 2013.2 e 2014.1 ainda não concluíram o total de créditos obrigatórios. Desse modo, dos 95 estudantes que foram matriculados em três anos, apenas 18 concluíram todos os créditos. Essas informações tornam evidente o não aproveitamento de vagas disponíveis na formação de turmas, a exemplo do número de

¹⁴ Dos 20 egressos, 10 ingressaram a partir de 2010.1 e os restantes são egressos de anos anteriores. A razão de ter o ano 2010.1 como marco é o fato de que só a partir dessa data os dados estarem disponíveis no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFMA (SIGAA).

matrículas nos anos 2010.1 e 2011.1 (este principalmente), bem como baixa taxa de diplomação da turma por ingresso, especialmente em 2012.1, quando houve uma matrícula de 45 estudantes, mas apenas um concluiu o curso.

A explicação dessa evasão ou não conclusão pode se relacionar ao fato da oferta pós-médio do Curso Técnico de Administração e o surgimento da possibilidade de ingresso na educação superior. A evasão escolar frequentemente ocorre devido à concorrência com a graduação, considerando que muitos estudantes só têm conhecimento tardio da oportunidade de ingresso na educação superior no segundo semestre letivo e, na dúvida dessa possibilidade, matriculam-se na educação profissional. No entanto, essa modalidade parece não ser a prioridade, quando concorre com um nível educacional superior. No caso específico do ano 2012.1, além desse motivo principal, pode ter influenciado a evasão uma greve docente nesse período. Também, entende-se que, a partir de 2010, com o uso do resultado do Exame Nacional do Ensino Médio nos processos seletivos para ingresso na educação superior (especialmente, nas instituições federais com cotas para escolas públicas) e com a ampliação de vagas em cursos superiores (presenciais e a distância) no Maranhão (tanto em instituições públicas como em instituições privadas, incluindo programas oficiais de financiamento e bolsas), ampliaram-se as oportunidades de acesso a diversidade de cursos de nível superior.

Outra questão informada pela secretaria da escola é a ocorrência de aluno concluir todos os créditos do curso, mas não alterar o seu status de ativo no SIGAA, porque só aparece concluído, quando este faz o requerimento para expedição do diploma. Entretanto, muitos alunos preferem ficar com o status de ativo não solicitando o seu certificado, para continuar com o acesso à meia passagem e, principalmente, permanecer em estágios remunerados e não perderem a bolsa do estágio, uma vez que a participação nessa atividade depende de vínculo com uma instituição de ensino.

Por isso, a quantidade de egressos, a partir do primeiro semestre de 2010 a 2012, foi de apenas 18 alunos, apesar de documento existente na secretaria da escola informar que, em 2014, foi realizada uma cerimônia de colação de grau com 33 formandos do Curso Técnico de Administração, incluindo, além desses 18 alunos, outros 16 de anos anteriores.

Esses registros permitem questionar no atual contexto o inciso III do artigo 4º do Decreto nº 5.154 de 2004, quando permite que a oferta do nível técnico de educação profissional ocorra de forma subsequente à conclusão do ensino médio, perdendo o sentido da articulação com a educação básica e, conseqüentemente, das premissas propostas no artigo 2º da centralidade do trabalho como princípio educativo e da indissociabilidade teoria e prática.

No caso específico do curso em análise, essa oferta subsequente não tem resultados quantitativos relevantes e não é prioridade no percurso formativo do estudante, que prefere o ingresso na educação superior, quando tem essa oportunidade, abandonando o curso profissional pós médio. Portanto, torna-se importante o Colun repensar a forma de oferta numa perspectiva de obter maior efetividade.

Esse número reduzido de egressos permite justificar o porquê de apenas 20 alunos participantes da amostra da pesquisa. Feito estes esclarecimentos sobre o universo da pesquisa, pode-se então proceder à descrição e análise das informações.

6.1 Perfil dos egressos do Curso Técnico em Administração: identidade, escolarização e condições socioeconômicas

O perfil dos egressos considerou a idade, sexo, cor da pele, origem escolar e renda familiar, considerando que esses fatores encontram-se associados à operacionalização do conceito de empregabilidade no seu desenvolvimento histórico, como já foram sinalizadas na Seção 3, tendo como referência vários autores.

Em relação à idade, a pesquisa identificou que 53% dos entrevistados têm idade acima de 24 anos, 37% estão entre os 23 e 24 anos e 11% entre 21 e 22 anos. Portanto, 48% se encontram em idade desejável para escolarização na educação superior e 53% já se encontram atrasados em relação ao acesso à educação superior. Portanto, a educação profissional de nível técnico nessa fase de vida poderia ser valorizada por aqueles que não conseguiram matrícula em cursos superiores ou talvez para alguns que desejasse cursar de forma complementar os dois níveis de ensino.

Quanto ao sexo à maioria são homens, ou seja, 53%. Tal fato pode estar associado à ideia ainda presente na sociedade de que atividades de gestão, coordenação, supervisão e controle são do sexo masculino. Embora o trabalho feminino venha sendo valorizado constantemente na sociedade capitalista, contudo as condições de inserção e remuneração ainda são precárias.

Nas informações sobre cor, houve empate de brancos e pardos com 37% cada categoria, enquanto negros foram apenas 26%. No entanto, o somatório de pardos e negros totalizam 63%, portanto a maioria, representando aqueles que frequentemente sofrem de preconceitos sociais e são mais discriminados na inserção profissional.

No que se refere à escolarização, a grande maioria estudou a maior parte de sua trajetória na escola pública, conforme o Gráfico 2. Dessa forma, percebe-se que 74%

cursaram educação infantil e primeira fase do ensino fundamental em escolas públicas e 68% em escola da mesma natureza na 5ª a 8ª série do ensino fundamental. No ensino médio, o percentual de egresso de escola pública chega a 95%.

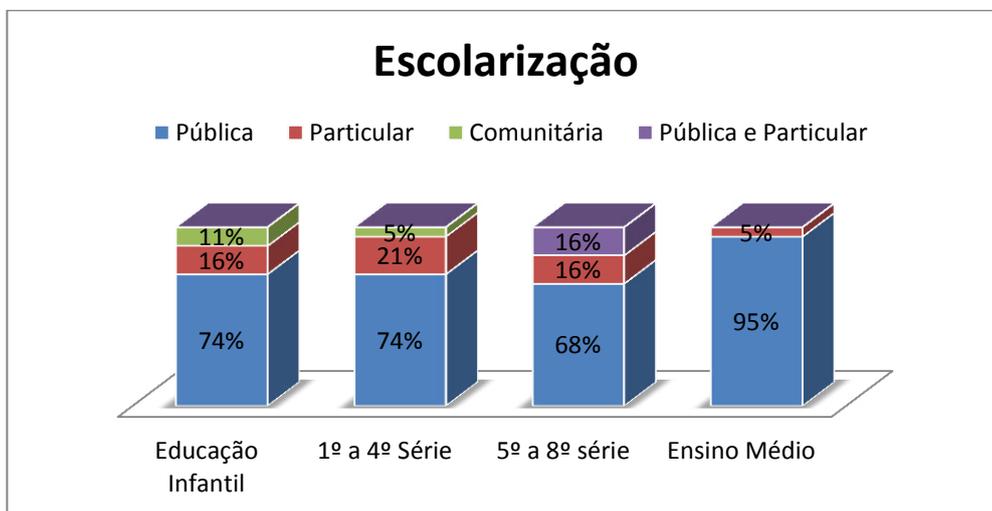


Gráfico 2: Trajetória escolar dos egressos

Essa origem de escolarização em escolas públicas associada ao desnível de idade de acesso a cursos técnicos de nível médio pode ser sinalizador de condições socioeconômicas desfavoráveis à condição de empregabilidade, principalmente quanto às circunstâncias pessoais, conforme McQuaid e Lindsay (2005 apud ALMEIDA, 2007).

Essas condições socioeconômicas limitadoras do acesso à cultura e de participação social confirmam-se no Gráfico 3.

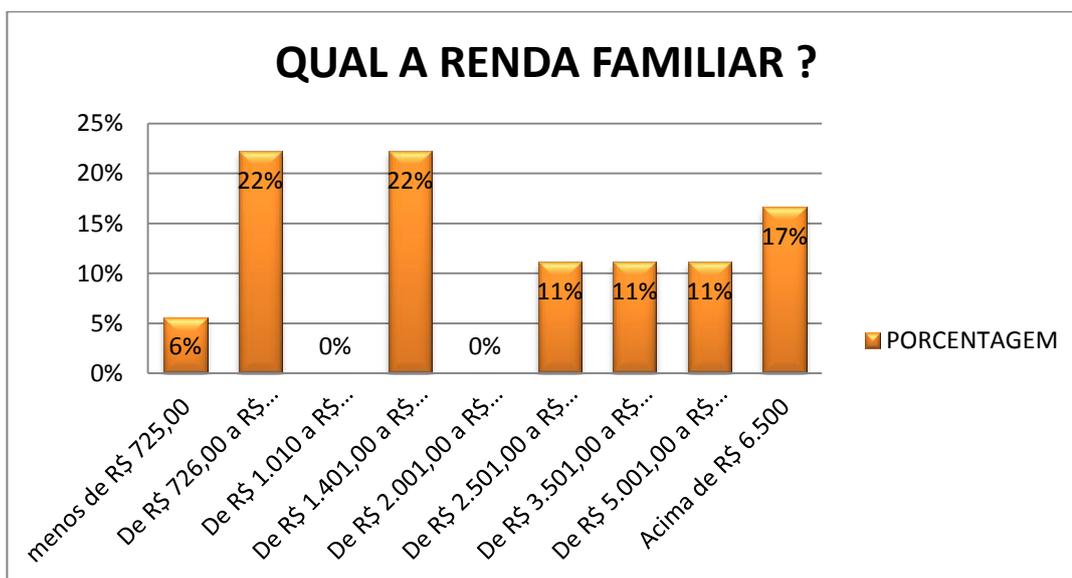


Gráfico 3: Situação atual dos egressos com relação a renda familiar

Com relação à renda familiar, 50% dos sujeitos da pesquisa possuem renda familiar abaixo de R\$ 2.000,00. Entre estes, 6% tem renda familiar inferior ao salário mínimo, 22% variando entre o salário mínimo e R\$ 1.000,00 e os outros 22% com renda na faixa de R\$ 1.401,00 a R\$ 2.000,00. Esses registros indicam que a educação profissional, enquanto política social direciona-se para grupos menos favorecido economicamente, num discurso ideológico de desenvolvimento da condição de empregabilidade, porém sem garanti-la, justificando a ação do Estado como dever cumprido e responsabilizando o trabalhador pelo sucesso ou fracasso na inserção profissional. Tal interpretação encontra suporte nas análises de Gazier (apud ALBERTO, 2004a, 2004b), bem como de Almeida (2007), quando se percebe certa combinação da empregabilidade da força de trabalho, com a empregabilidade de iniciativa na justificção dessas políticas de educação profissional.

O instrumento levantava informações sobre atividades ocupacionais dos egressos. As respostas, sistematizadas no Gráfico 4, mostram que 74% dos participantes da amostra declararam que antes do Curso Técnico de Administração ainda não haviam trabalhado e 26% já tinham exercido algum tipo de atividade ocupacional. Tal fato justifica-se pela necessidade de contribuir com a renda familiar, não tão favorável.

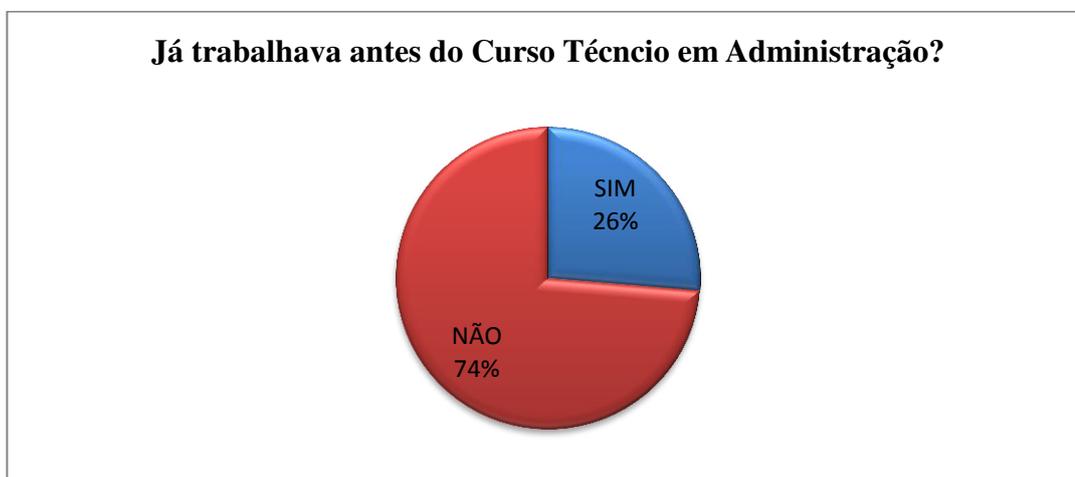


Gráfico 4: Situação dos egressos antes do curso técnico de administração

No entanto, o Gráfico 5 sugere a interpretação que nem sempre os cursos de educação profissional isoladamente favorecem o acesso, a permanência ou a promoção no emprego. Contraditoriamente, ele mostra que apenas 60% trabalham após a conclusão do curso profissional, enquanto o Gráfico 4 sinalizava para a existência de 26% que já trabalhavam antes do curso. Portanto, houve o acréscimo de apenas 34% de empregados, porém não se pode precisar se essas conquistas se fizeram por influência do curso ou pelo percurso

posterior em outros cursos, por atributos individuais, circunstâncias pessoais ou condições externas, ou ainda todos os fatores combinados (MCQUAID E LINDSAY, 2005 apud ALMEIDA, 2007).



Gráfico 5: Situação atual dos egressos com relação ao trabalho e ao estudo

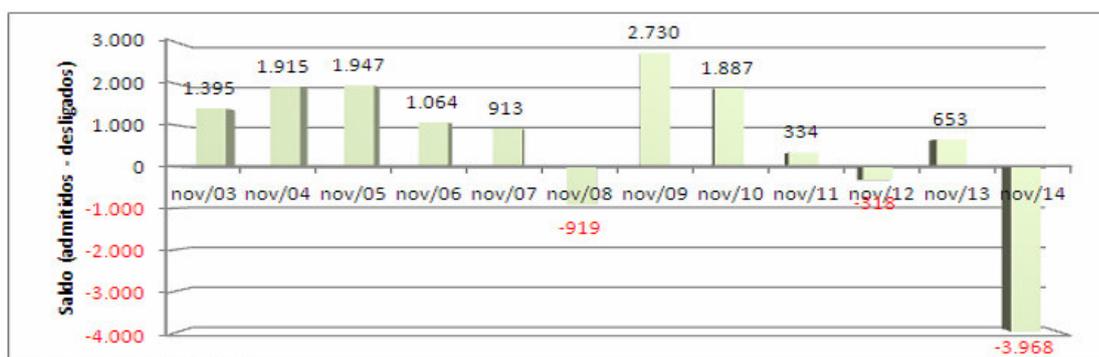
Após o curso, verificou-se que 50% dos participantes da pesquisa estão trabalhando e estudando e 10% só trabalhando. Estes dados demonstram que a percepção dos egressos sobre a empregabilidade está intimamente ligada à formação continuada, especialmente de nível mais elevado de grau acadêmico. Fato que pode ser comprovado pelo fato de que 40% estão apenas estudando. Dessa forma, respeitada a intersecção desse conjunto, pode se dizer que 90% continuam estudando e 60% trabalham. Em relação à continuidade da formação escolar, percebe-se que a busca foi no ensino superior por 94% dos sujeitos da pesquisa enquanto 6% procuraram outros cursos técnicos. Dos que buscaram o ensino superior, 62% optaram por áreas afins a cursada na educação profissional, haja vista que 39% optaram pelo curso de Administração, 11% por Ciências Contábeis, 6% por Economia e 6% por Ciências Imobiliárias. Desse modo, pode-se entender que o Curso Técnico de Administração influenciou a escolha profissional em nível superior.

Apesar de se valorizar a formação continuada como direito humano de acesso à cultura, ao trabalho e ao exercício de cidadania, questiona-se o fato de 40% desses egressos estarem somente estudando, por ser um número muito alto, principalmente para uma faixa etária que predominantemente está acima de 24 anos e com renda familiar abaixo de R\$ 2.000,00. Provavelmente, trata-se de um paradoxo em relação ao que ideologicamente sugere a teoria do capital humano e o modelo de reestruturação produtiva, de que o investimento na

educação (no caso da pesquisa, a formação profissional) traz retornos financeiros com a inserção de trabalhadores qualificados e favorece a mobilidade social ou, ainda, torna-se pré-requisito para empregabilidade em tempos atuais. Essa ocorrência verificada na pesquisa pode ser um reflexo de outros fatores, que não dependem do indivíduo e nem da sua escolarização, mas estão ligados principalmente ao crescimento econômico do país e, em especial, da Região e do estado do Maranhão.

Fato que pode ser comprovado pelos dados apresentados pelo Caged¹⁵, que demonstram uma desaceleração da economia e do nível de emprego, conforme se evidencia na tabela abaixo, em que o emprego chegou ao seu nível mais crítico em novembro de 2014, com uma redução de -3.968 empregos celetistas, equivalente a uma retração de 0,82% em relação ao estoque de assalariados com carteira assinada do mês anterior.

**Evolução do emprego formal no Maranhão
Período: 2003 a 2014**



A pesquisa ainda interrogou sobre a relação das atividades ocupacionais com o Curso Técnico de Administração e as respostas encontram-se sistematizadas nos gráficos 6 e 7.

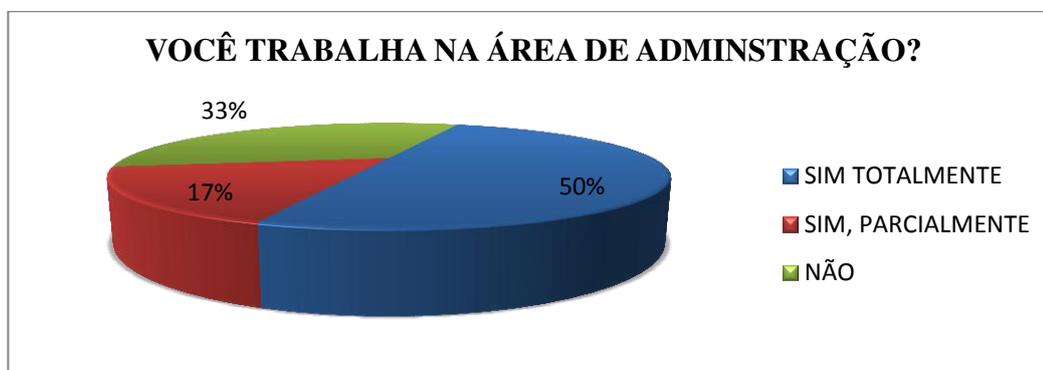


Gráfico 6: Situação atual dos egressos, quanto à atuação profissional

¹⁵ Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged)

Em síntese, verificou-se que daqueles que estão trabalhando, 50% dos egressos desenvolvem atividades diretamente na área do Curso Técnico de Administração, sendo que entre os homens esse percentual chega a 57%, enquanto no grupo das mulheres é de apenas 40% (Gráficos 6.6 e 6.7). Em relação à amostra, constatou-se também que 17% dos participantes declararam que trabalhavam parcialmente na área de formação, sendo que este dado se evidenciou apenas com as mulheres num total de 40%. Além disso, 33% dos participantes declararam que não trabalham na área de sua formação, dos quais entre os homens esta ocorrência é de 43% e entre as mulheres de apenas 20%. Nesse sentido, verifica-se que as mulheres nesse curso de formação técnica tiveram maiores oportunidades de ingresso profissional do que os homens, porque 80% delas declararam que trabalham totalmente ou parcialmente na área de formação, enquanto que entre os homens este percentual não passou de 57%, conforme mostra o gráfico 6.7.

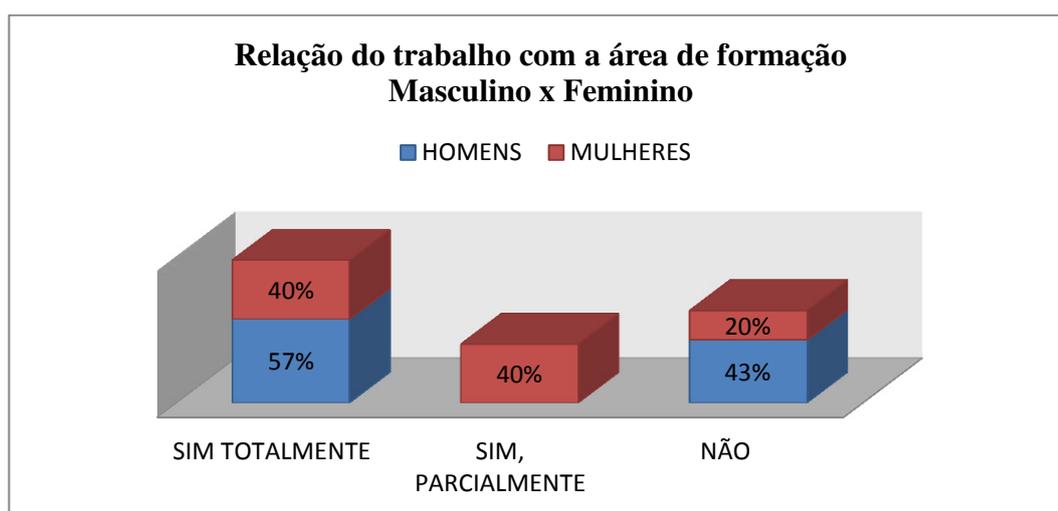


Gráfico 7: Relação do trabalho com a área de formação por sexo

Sobre a condição de emprego dos egressos inseridos no mercado de trabalho, no Gráfico 8, observa-se que a maioria trabalha de carteira assinada (57%), ou está no serviço público (14%), representando um percentual de 71%. Ao se considerar a faixa salarial, conforme Gráfico 9 verifica-se que 37% dos entrevistados ganham menos de R\$ 725,00 (menos do que o salário mínimo), ocorrendo uma exploração do trabalho, que se amplia pelo fato de 58% receberem salários abaixo de R\$ 1.000,00. Porém, registra-se que 37% desses egressos têm salários entre R\$ 1.400,00 a R\$ 2.000,00 e 5% ganha acima de R\$ 3.000,00. Esta diferença salarial deve-se ao fato de alguns deles terem concluído o curso a mais tempo, tendo assim a oportunidade de construir uma carreira profissional mais sólida. Segue o Gráfico 8.

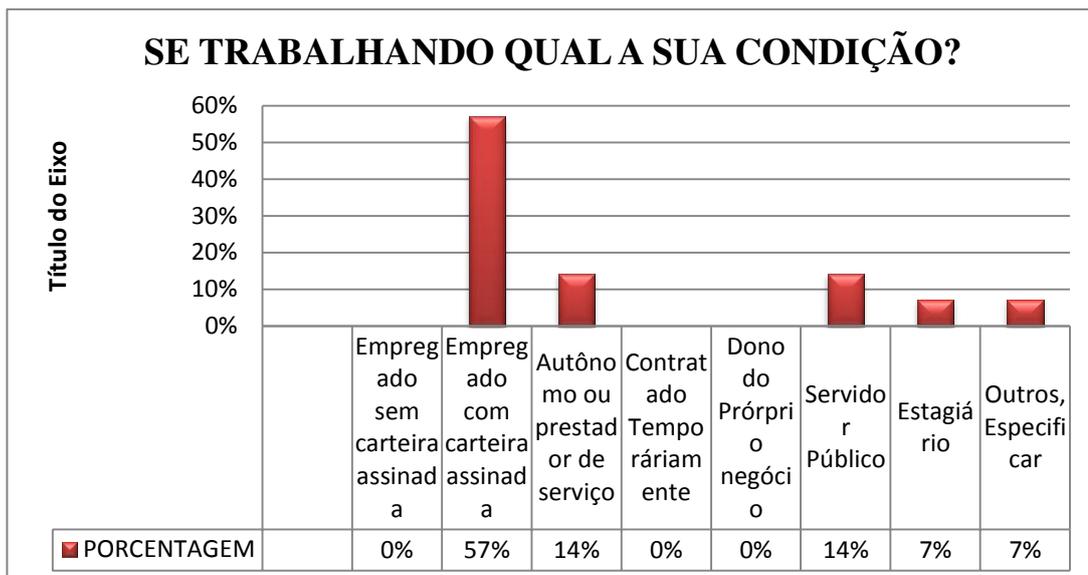


Gráfico 8: Condição do emprego dos egressos

Estas evidências da faixa salarial de egressos do curso em foco mostram as contradições com o discurso ideológico da empregabilidade, que induz a crença de que o investimento em educação é uma forma não apenas de sair do desemprego, mas também de melhoria da renda.

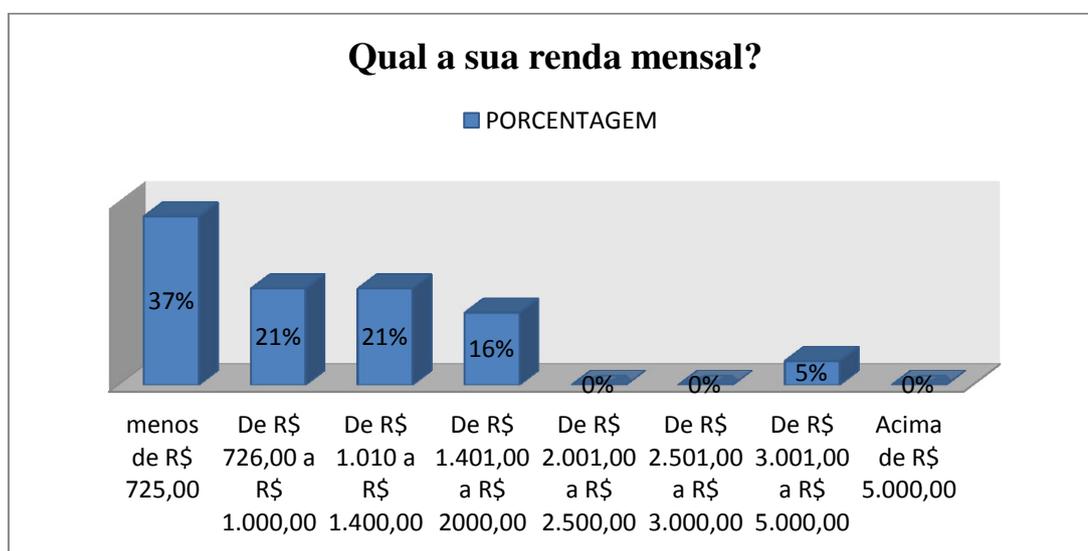


Gráfico 9: Faixa de renda dos egressos

Porém, os resultados observados na pesquisa se distinguem da teoria, porque o simples fato de alguém ser mais qualificado não lhe garante sair do desemprego, nem ter os melhores salários. Acredita-se que a resposta para esta questão não estejam centradas nos indivíduos, mas na própria estrutura socioeconômica em que eles estão inseridos.

Tal fato pode ser comprovado pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em que o Maranhão apresentou em 2014 uma renda mensal por habitante (per capita) de R\$ 461,00, a menor do Brasil, cuja média nacional é R\$ 1.052,00, bem distante de outras unidades como o Distrito Federal com R\$ 2.055, seguida por São Paulo com R\$ 1.432,00 . Portanto, entende-se que o discurso da empregabilidade não se sustenta sem levar em consideração as contradições existentes entre o nacional e o regional em tempos de mundialização do capital. Dessa forma, não existe evidência de que a formação profissional dos egressos tenha gerado incremento salarial, uma vez que o valor recebido pela maioria está muito próximo do salário mínimo de R\$ 788,00, ou seja, o mesmo ganho daqueles que não têm nenhuma formação.

Outra explicação para os baixos salários está relacionada ao próprio contexto do mundo do trabalho no processo de reestruturação produtiva. Processo esse que trouxe a terceirização das atividades, o trabalho temporário, a eliminação dos desperdícios e a redução dos custos, que direta ou indiretamente acabou por influenciar em nível global todas as empresas pelos objetivos comuns de produzir mais, utilizando a menor quantidade de recursos possíveis. Sendo assim a empregabilidade prometida passa a ser uma justificativa ideológica para a exclusão social e exploração do trabalhador.

No contexto atual, não se pode desconsiderar que existe um exército de reserva diferente dos tempos da revolução industrial, que era constituído de pessoas com pouca instrução. Agora, esse exército de reserva possui níveis mais elevados qualificação, mas mantém também um excedente de oferta de trabalhadores em relação às disponibilidades de postos de trabalho, puxando os níveis salariais para baixo.

A educação profissional direcionada para formar o capital humano não se mostra capaz de explicar as diferenças de salários. Na forma analisada por Frigotto (1989, p. 41), a teoria do capital humano envolve uma dimensão macroeconômica (investimento na educação) e uma microeconômica e esta se justifica como um “fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social”. No entanto, essas explicações não se concretizam na realidade.

Essa teoria fortalece-se com a justificativa ideológica da empregabilidade, responsabilizando a educação e o indivíduo, nada apresentando como novas possibilidades, conforme se percebe na citação que segue:

[...] uma bela palavra soa nova e parece prometida a um belo futuro: empregabilidade, que se revela como um parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (como se troca de camisa, diria a ama Beppa). Mas, contra a certeza de ser jogado 'de um emprego a outro', ele terá uma 'garantia razoável', que dizer, nenhuma garantia de encontrar emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual. (FORRESTER, 1996 apud FRIGOTTO, 1999 p.12).

6.2 Percepção da condição de empregabilidade pelos egressos do curso técnico de Administração

Os egressos do Curso Técnico de Administração do Colun posicionaram-se sobre as suas condições de empregabilidade por meio de questões abertas ou avaliativas, integrantes do instrumento de pesquisa. As questões consideravam as três dimensões da empregabilidade que interagem entre si, conforme McQuaid e Lindsay (apud ALMEIDA, 2007), ou seja, fatores individuais, circunstâncias pessoais e fatores externos, bem como categorias/indicadores (similares ou incluídos nesses fatores) da escala de empregabilidade de Campos e Freitas (2008).

Inicialmente, os egressos apreciaram os fatores individuais, tais como os seus atributos pessoais e competências sociais ou comportamentais que são valorizadas em processos de recrutamento e seleção para postos de trabalho. A apreciação realizou-se com base em uma escala de conceitos variáveis de muito fraco a excelente e os resultados são apresentados no Gráfico 10.

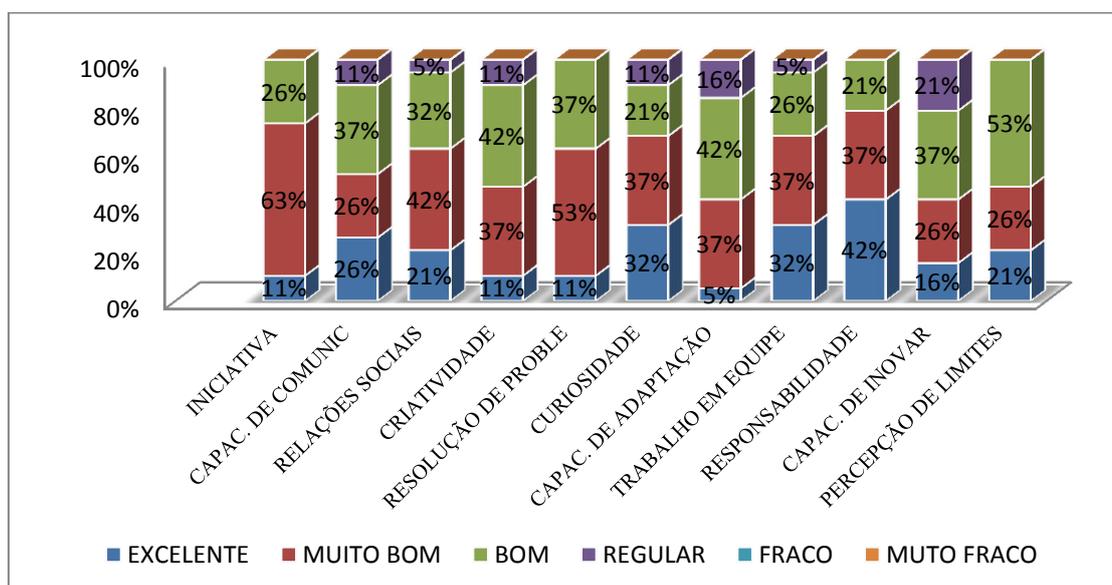


Gráfico 10: Autoavaliação dos egressos quanto aos seus atributos pessoais

A pesquisa revela, conforme o Gráfico 10, que a maioria dos entrevistados utilizam os conceitos “muito bom” e “excelente”, para se auto avaliarem, quanto à iniciativa, capacidade de comunicação, relações sociais, curiosidade, habilidade de resolver problemas, trabalho em equipe e responsabilidade. Menor valorização ocorre quanto à criatividade, à capacidade de se adaptar às situações novas ou às mudanças, à capacidade de inovar e à percepção de seus limites e capacidades, em que a maioria optou pelos conceitos “bom” e “regular”.

Predominantemente, os egressos têm uma percepção positiva sobre os seus atributos pessoais relacionados à condição de empregabilidade, não se registrando conceitos fraco ou muito fraco.

A auto avaliação dos fatores individuais também incluíram as habilidades escolares, tendo como referência aquelas definidas no projeto do Curso Técnico de Administração referente ao perfil profissional. O instrumento solicitava a apreciação do egresso sobre as contribuições do curso para o desenvolvimento dessas competências. Por meio do Gráfico 11, percebe-se que a maioria dos respondentes valorizou as contribuições do curso no desenvolvimento das competências profissionais, atribuindo conceitos como: muito bom ou bom. A maior fragilidade se deu em elaborar plano de negócios, cujo somatório de percentuais “regular” e “fraco” alcançou 43% das apreciações.

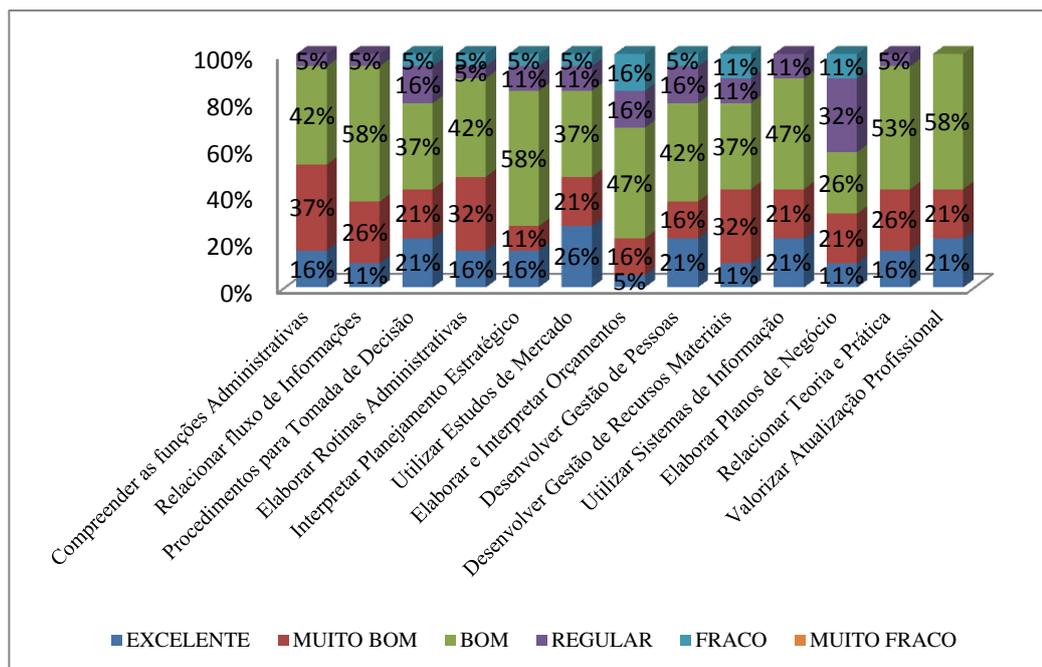


Gráfico 11: Contribuições do curso no desenvolvimento das capacidades profissionais

Os participantes também se manifestaram sobre sua aprendizagem durante o curso, usando as categorias: muito alto; alto, médio, baixo e muito baixo. Os resultados foram: 48% classificaram como “alto”, 47% médio e 5% como baixo, conforme Gráfico 12. A opção “muito alto” não foi atribuída, revelando assim que o nível de excelência do curso, ainda precisa ser perseguida.

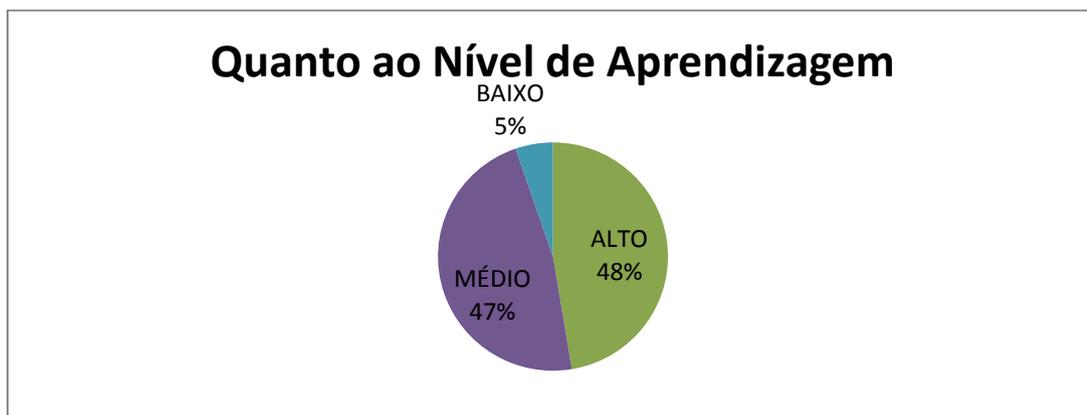


Gráfico 12: Nível de aprendizagem do egresso

Em síntese, os Gráficos 11 e 12 permitem concluir que o Curso Técnico de Administração organizou-se pelo modelo de competências, cujo desenvolvimento é percebido positivamente pelo egresso, com alta e média possibilidade de aprendizagem.

Com já foi dito, a interação do indivíduo com o mercado de trabalho, depende também de circunstâncias pessoais, Nesse sentido, verificou-se que nenhum dos egressos tem ocupações familiares, que possam impedi-los de assumir um emprego, como cuidar de pessoas idosas ou de crianças pequenas, conforme mostra o Gráfico 13.

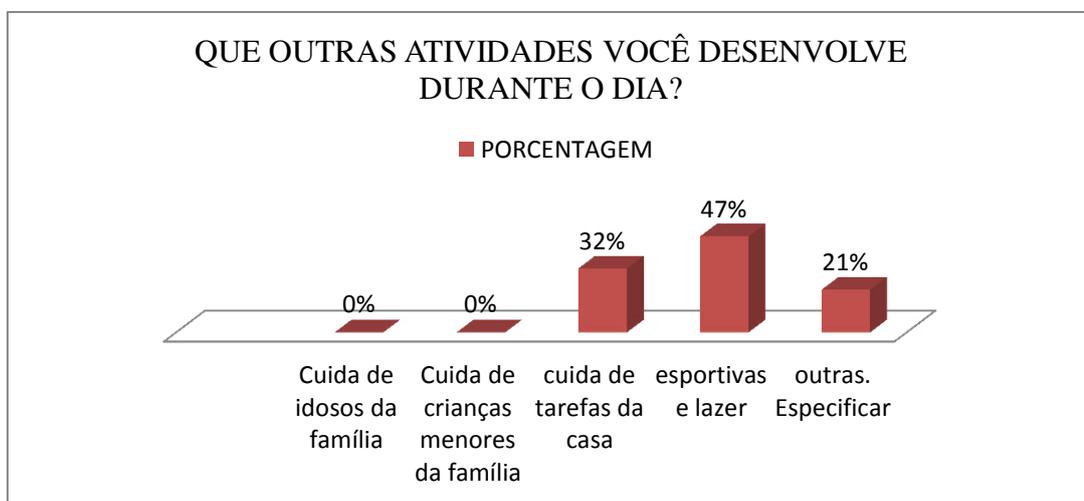


Gráfico 13: Impedimentos pessoais para empregabilidade

Essas circunstâncias pessoais também envolvem a cultura de trabalho, traduzida no modo como o trabalho é ou não encorajado no contexto familiar, no grupo de amigos ou na comunidade que pertença, como via de acesso ao consumo. De acordo com a pesquisa, conforme Gráfico 14, a maioria tinha motivação para trabalhar na área de formação, ou seja, 31% consideravam sua motivação muito alta, 32% alta, 23% média e apenas 16 % considerava baixa.

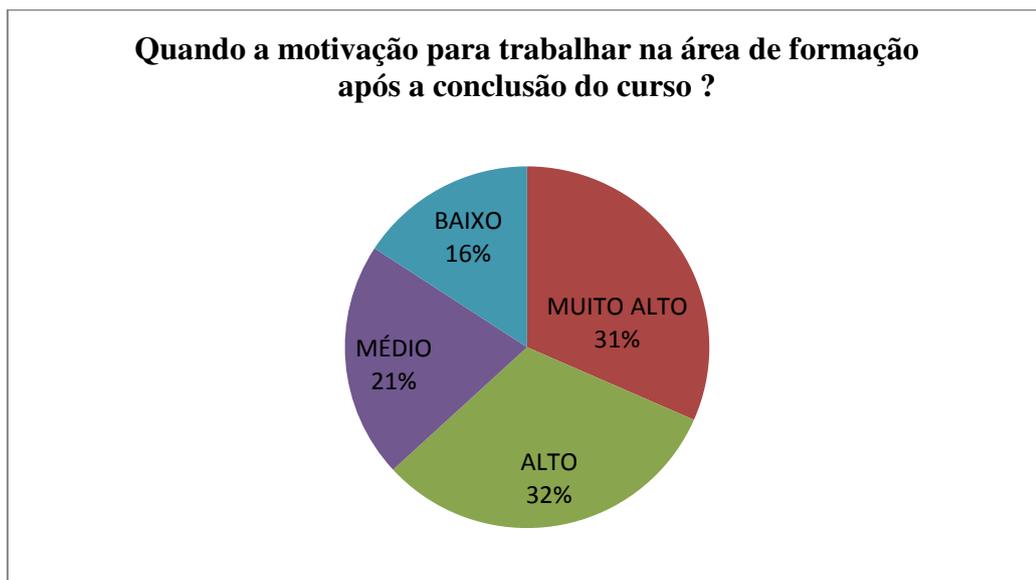


Gráfico 14: Motivação para trabalhar na área de formação

Apesar das apreciações positivas da maioria dos egressos sobre suas competências comportamentais e cognitivas, alguns deles não se encontram empregados. Tal fato encontra justificativa no modelo de empregabilidade interativa, segundo Mcquaid; e Lindsay (apud ALMEIDA, 2007), quando combina a dimensão individualista com a interativa e coletiva, condicionando às possibilidades de emprego com a dinâmica do mercado de trabalho.

Comumente, o discurso da empregabilidade supervaloriza os fatores individuais, com ênfase em aspectos comportamentais, apesar de cada cargo possuir requisitos diferentes, e as pessoas também terem características distintas, mas que no geral devem se ajustar às exigências do mercado e às tendências do mundo globalizado. Porém, o que de fato ocorre é que embora o indivíduo tenha se qualificado e tenha disponibilidade de tempo para o trabalho, ele não consegue o emprego. Portanto, a exclusão social precisa ser justificada pela culpabilidade individual, afetando a subjetividade do trabalhador, impondo-lhe o sentimento de que é culpado por não ser empregável, porque apesar de ter requisitos de formação, falta-lhe um atributo essencial chamado de iniciativa.

Com relação aos fatores externos, previstos na abordagem de empregabilidade descrita por McQuaid e Lindsay (2005 apud ALMEIDA, 2007), também são apontados a interação entre o indivíduo e o mercado de trabalho. Estes fatores externos, segundo estes autores, são expressos nas tendências macroeconômicas, nas formas contratuais, nas condições de trabalho e nas políticas de recrutamento das empresas.

Apesar do prévio conhecimento da evolução do emprego formal no Maranhão, conforme dados do Caged, citados anteriormente nesta seção, e entendê-los como um problema para a conquista de um posto de trabalho, a pesquisa levantou a percepção dos egressos do Curso Técnico de Administração em nível médio sobre os fatores que dificultam a conquista de emprego na área do curso.

O Gráfico 15 sintetiza as respostas dos egressos.

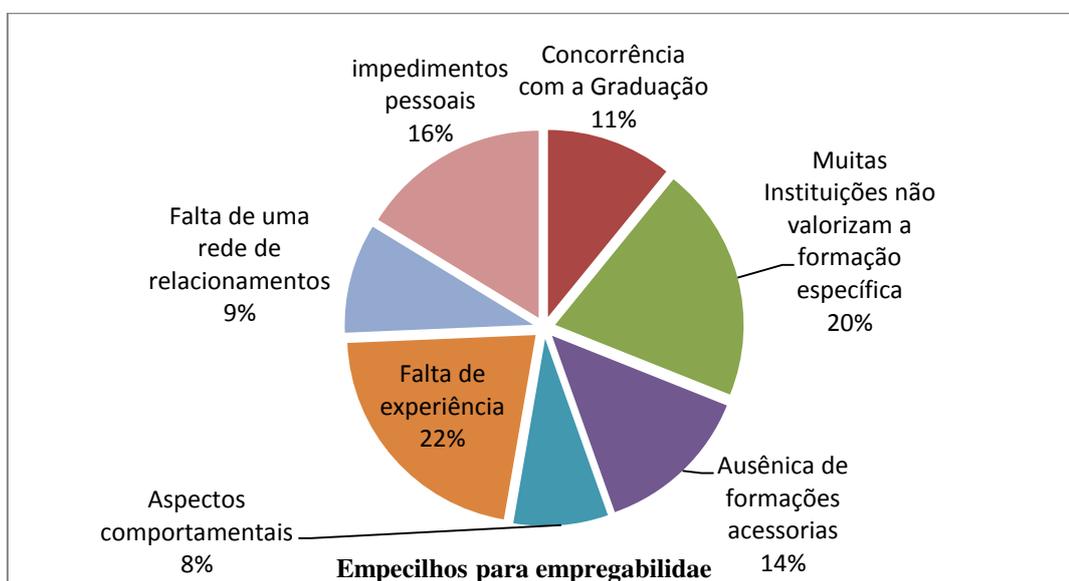


Gráfico 15: Fatores que representam empecilho para conquista do emprego.

Os fatores associados ao mercado de trabalho são os mais apontados, conforme Gráfico 15, representando um somatório de percentuais de 42% dos egressos. Na especificação deles, 20% afirmam que muitas instituições não valorizam a formação específica de técnico em administração, principalmente quando se fala de concurso público para preenchimento de cargos técnico-administrativos, sendo exigido para acesso o ensino médio propedêutico. Outros egressos (correspondendo a 22%) destacam como empecilho a falta de experiência, argumentando que é bastante valorizada pelas empresas privadas, embora não seja algo generalizado. Esses egressos consideram que o estágio no serviço público não serve de referência para a iniciativa privada.

Além disso, em relação aos aspectos educacionais, 11% destacam a concorrência com a graduação, pois em alguns casos as organizações preferem contratar o estagiário de nível superior por um período de até dois anos, do que contratar com carteira assinado um técnico de nível médio. Outros 14% indicam como empecilho a ausência de formações complementares ou acessórias.

Os demais fatores individuais aparecem da seguinte forma: 9% elegem como empecilhos satisfatória rede de relações e 8% outros aspectos comportamentais. No entanto, 16% indicam os impedimentos pessoais, portanto circunstanciais.

Em síntese, a percepção dos estudantes sobre os fatores que dificultam o ingresso no emprego após a conclusão de um curso profissional de nível técnico em área de Administração revela a problemática da educação profissional e de seu egresso, requerendo profundas reflexões sobre as políticas educacionais e de trabalho.

Quando perguntados sobre a importância do diploma do Curso Técnico em Administração para ter acesso ou se manter no emprego, 47% informaram que serve como diferencial na busca por emprego, outros 32% afirmaram que é relevante para adquirir conhecimentos, 5% considerou que só o diploma sem uma formação acessória, como língua estrangeira e informática avançada, não tem grande relevância no processo de seleção. Apenas 5% dos egressos disse que não tem nenhum valor, como mostra o Gráfico 16.

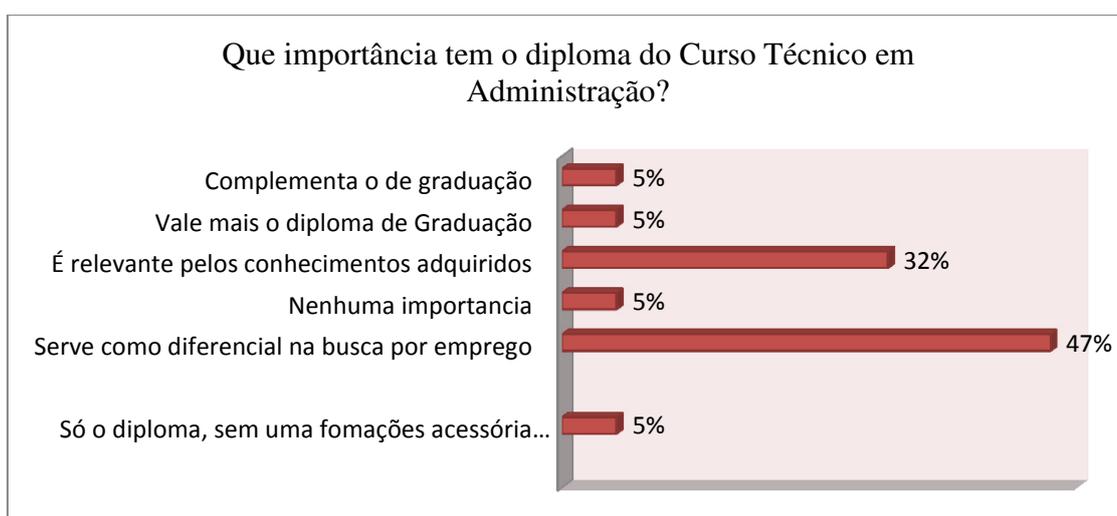


Gráfico 16: Relevância do diploma do Curso Técnico em Administração

A pesquisa questionou que fatores ou condições ajudam de fato a se ter acesso ou manter-se no emprego. Nesse caso, conforme mostra o Gráfico 17, a percepção de empregabilidade dos egressos foi agrupado em 4 grupos. A maioria aponta para necessidade

de formação continuada com 47%, entendida não apenas como a graduação, mas, também, o próprio aperfeiçoamento em cursos acessórios. As competências comportamentais aparecem em segundo lugar com 34%, tanto para o acesso como para permanência no emprego, seguido pela experiência profissional com 13% e rede de relacionamento com 5% com menor frequência.

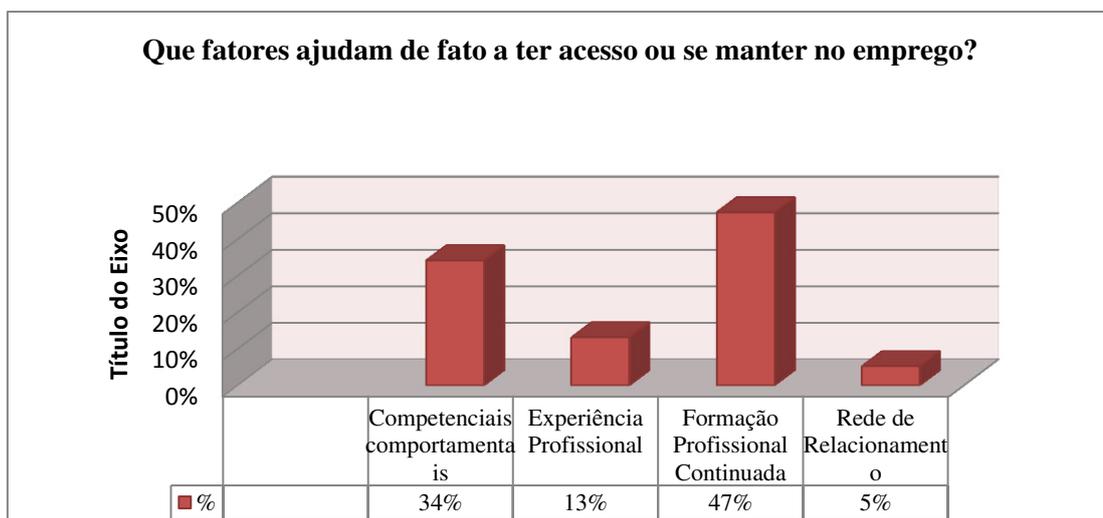


Gráfico 17: Fatores que ajudam a ter acesso ou se manter no emprego

O fato interessante da pesquisa é que ninguém argumentou que o bom desempenho da economia pode ajudar direta ou indiretamente na conquista do emprego. Isso revela que a percepção de empregabilidade, assimilada pelos egressos, está ligada diretamente ao individualismo, e ao modelo de empregabilidade de iniciativa, que por sua vez, defende a ideia de que as carreiras pessoais são um produto da capacidade de cada um em vender ou negociar as suas qualificações no mercado de trabalho.

Pensamento este que tem sua relevância, mas que acaba servindo apenas para tirar a responsabilidade do governo pelo mau desempenho da economia e a consequente perda dos postos de trabalho. Dessa forma, o indivíduo que busca se tornar empregável, preenchendo os requisitos especificados na operacionalização do conceito de empregabilidade, acaba se deparando inevitavelmente com a contradição do desemprego.

Outros aspectos não foram citados, tais como, as transformações que estão surgindo nas organizações e que afetam os postos de trabalho: as novas tecnologias da informação, as novas ferramentas gerenciais, novas arquiteturas organizacionais e a terceirização das atividades acessórias, mudanças estas que fazem com que as empresas passem por um processo de enxugamento de sua estrutura ou de reengenharia do setor produtivo, resultando assim em um menor número de contratações.

Apesar do conceito de empregabilidade estar presente no debate acadêmico e influenciar as políticas públicas de educação, ainda existem poucos estudos empíricos sobre ela, que possam dar maior clareza ou fundamentação aos seus preceitos, suas contradições e ambiguidades, num confronto com o movimento histórico da realidade, de modo a perceber sua assimilação e efeitos em contextos nacionais, regionais e locais diversos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação discutiu-se as transformações no mundo do trabalho a partir do início da década de 1970, com a mudança do modelo Taylorista/Fordista para a produção flexível em tempos de mundialização do capital e a superação das políticas econômicas baseadas no keynesianismo pelo neoliberalismo. Estas mudanças influenciaram o perfil de profissional que passou a ser exigido da força de trabalho, como também as políticas de formação profissional.

A mudança do modelo Taylorista para produção flexível foi justificada pelo esgotamento de um modelo de produção rígido que não conseguia mais atender às necessidades do sistema capitalista e que precisava ser substituído por outro mais flexível, cujo foco principal estava na eliminação dos desperdícios.

Este novo modelo teve como um de seus aliados os avanços tecnológicos que passaram a ser utilizados na produção, cujas consequências foram a apropriação sistemática das habilidades dos trabalhadores pelas máquinas e a diminuição da dependência da atividade humana na produção, fazendo com que o especialista fosse substituído por profissionais polivalentes e com relativa autonomia.

Os problemas de superprodução e a necessidade de acumular riquezas induziram um aprofundamento do processo de mundialização do capital, trazendo como consequência a eliminação dos mercados cativos e o aumento da competitividade internacional.

Nesse contexto, o neoliberalismo ganha força e reforma o Estado, rompendo com a concepção de estado de “bem estar social” e promotor/regulador de políticas públicas que se fundamentava no Keynesianismo. Dessa forma, o neoliberalismo passou a andar de mãos dadas com o modelo de produção flexível e a mundialização do capital, trazendo consigo os conceitos de eficiência, eficácia e gestão pela qualidade total, para administração do Estado. Fato que pode ser comprovado com a onda de privatizações ocorridas no Brasil na década de 1990, assim estes pensamentos também passaram a influenciarem as políticas educacionais e, conseqüentemente, a formação oferecida aos trabalhadores para que estes se tornem empregáveis diante dos novos paradigmas mundo do trabalho.

Nesse movimento histórico, o conceito de empregabilidade que em diferentes tempos incorporou várias versões (empregabilidade dicotômica, empregabilidade sócio-médica, empregabilidade como política de mão-de-obra ou de força de trabalho, empregabilidade fluxo, empregabilidade como performance esperada no mercado de trabalho), atualmente redefine-se nas concepções de empregabilidade de iniciativa e

empregabilidade interativa. Este conceito e suas versões comumente estiveram associados às fases de desenvolvimento da produção capitalista e foram assimilados para justificar as políticas públicas, a exemplo da concepção de empregabilidade política de mão-de-obra que focalizava suas ações nos segmentos populacionais desfavorecidos com o objetivo de aumentar a sua empregabilidade, através de programas de formação profissional que pretendiam melhorar a atratividade de um indivíduo frente ao mercado de trabalho. Essa versão foi assimilada pelas políticas de educação profissional no Brasil na década de 70 e 80 do século XX.

No atual momento histórico caracterizado pelo avanço da tecnologia da informação e da produção flexível em que predominam as ideias neoliberais, o modelo de empregabilidade de iniciativa é o que tem mais influenciado as políticas públicas no Brasil, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais e, entre elas, a da modalidade educação profissional, com a introdução do conceito de formação por competência em substituição ao de qualificação profissional.

Assim, o conceito de empregabilidade foi utilizado como justificador das reformas na educação profissional, realizadas na década de 1990 do século XX, através do Decreto nº 2.208/97, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Técnica de Nível Médio de 1999 e dos programas aligeirados de qualificação e requalificação profissional. Mesmo com o advento do governo do presidente Lula, cujo lema era de inclusão social, as mesmas ideias de empregabilidade se fizeram presentes, ainda que de forma velada, através do Decreto nº 5.154/2004 e dos programas de formação profissional, principalmente os de formação inicial e continuada.

Com relação às reformas na educação profissional, o Decreto nº 2.208/1997, de 17 de abril de 1997, foi publicado para regulamentar os artigos da LDB de 39 a 41. Nesse sentido, esse decreto teve como características a separação entre ensino técnico-profissional e o ensino propedêutico, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a este, além da introdução da noção de competência na reforma curricular. Assim, o objetivo principal do decreto era ter uma educação profissional mais flexível e em sintonia com os novos processos da reestruturação produtiva, justificando-se com a promessa de empregabilidade.

Com a substituição do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/2004, não houve um avanço significativo no modelo de formação profissional, apesar deste último indicar a possibilidade de integração do ensino médio com a educação profissional, no entanto não conseguiu resolver o problema do dualismo histórico entre o ensino propedêutico e o ensino

profissional. A educação profissional continua sendo operacionalizada pelos mesmos parâmetros do Decreto nº 2.208/97, ou seja, a incorporação do Parecer nº 16/1999 e a Resolução nº 4/1999, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de nível médio, um modelo de formação baseado em competências.

Esse modelo de formação baseado em competência remete inevitavelmente ao discurso da empregabilidade, principalmente na sua versão de iniciativa, cuja fundamentação se baseia na teoria do capital humano e no capital social. Essas teorias estimulam o desenvolvimento um conjunto de aptidões produtivas e de iniciativa frente aos desafios do mercado de trabalho. Este modelo fundamenta-se mais em comportamentos do que em qualificações técnicas, não sendo suficiente para garantir a empregabilidade de egressos dos cursos, porque o conhecimento e a experiência profissional não estão desassociados dos perfis de competências exigidos pelas empresas.

Além disso, é importante destacar que as competências descritas nos parâmetros também não permitem que a pessoa compreenda os verdadeiros fundamentos de sua profissão, visto que elas se baseiam principalmente em rotinas descritas a partir de experiências nas empresas, fazendo com que os egressos dos cursos se tornem sujeitos ajustados às exigências do mercado de trabalho.

Dessa forma, a lógica das competências e a ideologia da empregabilidade foram assimiladas nas políticas educacionais como uma derivação da produção flexível, que valoriza uma relativa autonomia e a polivalência da força de trabalho e representa para muitos especialistas uma forma sofisticada de explorar o trabalho vivo na produção. Tal exploração explica-se no fato do trabalhador, além de executar tarefas, ser motivado a resolver os problemas e gratuitamente contribuir com sugestões que possam melhorar o processo produtivo. Nesse sentido, a empregabilidade torna-se também uma concepção ideológica que tenta colocar sobre o indivíduo a culpabilidade pelo problema do desemprego estrutural.

As bases normativas do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e da Resolução nº 6/2012 tinham como finalidade atender às modificações ocorridas pelo Decreto nº 5.154/2004. No entanto, não representaram uma total ruptura com o passado, porque mantiveram princípios norteadores da organização curricular da diretriz de 1999, tais como, o princípio da flexibilização com sua estratégia a modularização curricular, justificada pela ideologia da empregabilidade, e tendo o poder de produzir ocupações profissionais fragmentadas.

Nesse contexto de reformas educacionais, o Colégio Universitário, enquanto membro da Rede Federal de Educação Profissional, ofertante de cursos técnicos desde 1977, submeteu-se às transformações resultantes das políticas educacionais voltadas para educação

profissional, a exemplo das reformas curriculares para ajustamento às diretrizes curriculares nacionais. A partir dos anos 2000, o Curso Técnico em Administração na modalidade pós-médio realizou reforma curricular baseada no modelo de ensino por competências, justificada na ideologia da empregabilidade.

Essa influência teórica e ideológica tem evidências no plano do Curso Técnico em Administração quando destaca a sua relevância pela própria natureza da atividade da área de gestão, relacionada ao princípio da flexibilidade e adaptabilidade por estar presente em todas as atividades econômicas, tanto no apoio as atividades agropecuárias extrativistas, como nas atividades industriais ou de comercialização e de prestação de serviço e nos mais diferentes tipos de organizações, públicas ou privadas. A amplitude dessa atividade administrativa sugere ambiguidades no perfil profissional ao indicar uma perspectiva muito grande sobre as possibilidades de emprego para os egressos desse curso sem especialização clara da área de atuação e, ao mesmo tempo, criar expectativas de maior mobilidade no interior de uma mesma organização e de empreendedorismo, com a abertura. Dessa forma, a qualificação representaria do ponto de vista teórico uma grande oportunidade para a conquista do emprego e para a gestão do próprio negócio.

Esta pesquisa pretendeu aprofundar a análise do conceito de empregabilidade operacionalizado por meio de atributos pessoais, fatores socioeconômicos, aspectos culturais e certificações escolares, tentando compreender a presença deles na condição atual de egressos do Curso Técnico de Administração do Colun.

Porém, ao desenvolver a pesquisa foi possível verificar que o discurso do aumento da qualificação profissional como condição necessária e suficiente para empregabilidade é questionável, pois embora a maioria dos pesquisados estejam trabalhando, existe uma quantidade significativa que não conseguiu ser inseridos no mercado de trabalho.

Mesmo com relação aqueles que conseguiram um emprego, quando se analisa o nível salarial destes, salvo algumas exceções, observa-se que não foi muito diferente da remuneração recebida por aqueles que não possuem nenhuma formação. Além disso, observou-se também que as mulheres se destacaram com maior nível de empregabilidade em relação aos homens, dando a entender que na área de administração, existe sim um peso na questão de gênero para conquista do emprego.

Sobre os requisitos de acesso ao emprego, verificou-se que, na percepção dos egressos, existe uma ênfase muito grande sobre os aspectos comportamentais. Contudo, existem outros fatores que concorrem com estes, dentre outros, a própria concorrência com os estagiários da graduação, a falta de experiência profissional, a ausência de cursos acessórios e

a falta de uma rede de relacionamentos que lhes possibilitem ter maior trânsito no mercado de trabalho. Também, os condicionamentos das oportunidades do mercado de trabalho.

De forma que é difícil dizer objetivamente que a política de qualificação da força de trabalho, tão defendida pelo governo, neste caso específico, possibilitou de maneira ampla um aumento das chances de inserção no mercado de trabalho e a melhoria das condições de ocupação e renda dos trabalhadores qualificados. No entanto, pode-se afirmar, com base nos dados da pesquisa, que a qualificação aumentou o nível de conhecimento dos egressos, sua autoestima e sua orientação vocacional para uma futura continuidade nos estudos, ao se considerar a avaliação positiva feita por eles ao curso.

Este tipo de conclusão se baseia no fato de que existem diversas variáveis concorrendo com a eficácia do curso, dentre outras, pode-se dizer que: o processo de reestruturação produtiva que tende cada vez mais a eliminar os postos de trabalho; a formação profissional sem crescimento econômico não é garantia de empregabilidade, porque enquanto o governo tenta equilibrar suas contas através de ajustes fiscais, a atividade econômica se retrai e o desemprego aumenta, revelando que o problema do desemprego não se resolve simplesmente com a qualificação de um indivíduo. O problema é estrutural e a ideologia da empregabilidade torna-se apenas uma forma do governo colocar a responsabilidade pelo crescimento do desemprego sobre a própria vítima do processo.

Assim, entende-se que não basta apenas oferecer cursos de formação voltados exclusivamente para o mercado de trabalho, quando o que se precisa de fato é de um modelo de formação que além de preparar para o exercício de uma profissão, garanta a continuidade dos estudos, as mesmas possibilidades de crescimento das classes dominantes e a formação de cidadãos mais críticos e conscientes de seus direitos. Isso significa romper com modelos de formação centrados em treinamento profissional para postos de trabalho (taylorista/fordista), mas também com modelos centrados em competências (também chamados de polivalência) que inter-relaciona conhecimentos, habilidades e atitudes de modo fragmentado, favorecendo a manipulação de tecnologias, a adaptabilidade e a mobilidade em atividades produtivas, sem superar a divisão do trabalho intelectual e manual. Ao contrário, a formação do trabalhador deve se orientar pelo modelo da politecnia que pressupõe a apropriação intelectual da técnica e do processo do trabalho, apreendendo no âmbito conceitual a informação empírica, ultrapassando a percepção da aparência da atividade para compreender as suas relações com as partes e a totalidade e recriando a própria atividade produtiva. Assim, será possível o desenvolvimento de capacidades de análises, de sínteses e de pensamento crítico. Esses conceitos encontram-se melhor definidos em Kuenzer (2007a).

Evidentemente, não é fácil adotar essa referência de politecnia em um Estado capitalista. Mas, pode-se construir progressivamente um processo de transição. Nesse sentido, diante das evidências da pesquisa, apresentam-se as seguintes recomendações: primeiramente, que seja realizada uma reestruturação curricular com redefinição do perfil profissional e inclusão de disciplinas com maior fundamentação sociológica para favorecer um entendimento crítico das transformações ocorridas no mundo do trabalho, ultrapassando a ótica do sistema capitalista.

Ainda, com relação à questão curricular, considerando que a vida cotidiana e as atividades produtivas exigem progressivamente o domínio da compreensão e uso de tecnologias avançadas, recomenda-se que seja dada uma maior ênfase na tecnologia da informação.

Outro aspecto importante que também merece destaque são os resultados alcançados pelo Curso Técnico de Administração na modalidade pós-médio, no que se refere aos altos índices de evasão escolar. Isso encaminha para a necessidade de pesquisas que compreendam a relação entre educação profissional pós-médio e acesso à educação superior, bem como, para a problematização das políticas de educação profissional, que admitem essa modalidade pós-médio. Tal questionamento justifica-se pela expectativa de democratização de níveis educacionais mais elevados e pela dinâmica do mercado de trabalho, ainda justificada por pressupostos da teoria do capital humano.

Por isso, sugere-se o desenvolvimento de estudos sobre a viabilidade da oferta dos Cursos Técnicos serem oferecidos em articulação com o ensino médio, seja na modalidade integrada ou concomitante. Outra possibilidade seria substituição dos cursos pós-médios por Cursos de Educação Profissional Tecnológicos de Graduação.

Aparentemente, a segunda opção parece ser mais relevante para formação do trabalhador, principalmente para aquele que se encontra em idade fazer faculdade, porque teria a sua disposição uma opção de qualificação em nível superior. Contudo, verifica-se que essa modalidade de formação tem sua gênese nos mesmos ideais de formação aligeirada e voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, cujos verdadeiros interesses está centrado no atendimento das necessidades exclusivas do capital. Esse tipo de curso enquanto política nacional articula-se com um modelo de formação polivalente, provocando reações contrárias no debate acadêmico da educação superior.

Recomenda-se, ainda, levando em consideração a própria condição do Colun, enquanto parte da UFMA e cujo histórico está centrado na formação técnica de nível médio, o investimentos em uma formação articulada com o ensino médio do qual o colégio tem maior

experiência e cujas contribuições para formação do trabalhador podem ser aperfeiçoadas, de forma a contribuir de maneira mais efetiva para uma verdadeira emancipação da classe trabalhadora.

Dessa forma, entende-se que a função da escola não é preparar a força de trabalho para atender às demandas do capital, mas contribuir para emancipação dos estudantes frente a um sistema produtivo e um Estado capitalista que tentam, através da diversidade de modelos educacionais, selecionar quem vai governar e quem será governado.

REFERÊNCIA

ALBERTO, Maria Angélica. A noção de empregabilidade nas políticas de qualificação e educação profissional no Brasil nos anos 1990. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 295-330, set. 2005a. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981...>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. A noção de empregabilidade: origens e usos. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 149-162, jul./dez. 2005b.

_____. **Origem, sentidos e usos da noção de empregabilidade**. 2004. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004a. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85NNWZ/tese.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. Os sentidos da noção de empregabilidade nas políticas educacionais do Ministério do Trabalho e Emprego. In: **Encontro de Pesquisa em Educação**, 3. Teresina, 2004b. Disponível em: <www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.../GT.../GT5_9_2004.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.

ALMEIDA, António José. Empregabilidade, contexto de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. **Sísife: Revista de Ciência da Educação**. Lisboa, n. 2, p 51-58, 2007. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/isabepaiva/resumo-do-artigo-de-antnio-jos-almeida>>. Acesso em: 01 maio 2014.

ALVES, Giovanni. Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho / Giovanni Alves. 2ª edição – Londrina: **Praxis**; Bauru: Canal 6, 2007. Disponível em: <http://www.giovannialves.org/DRP.pdf>. Acesso em: 23/08/2015

_____. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo. Boitempo. 2005.

ALVES, Natália. E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? **Sísife: Revista de Ciência da Educação**. Lisboa, n. 2, p.59-68, 2007. Disponível: <http://www.ie.ulisboa.pt/portal/page?_pageid=406,1300280&_dad=portal&_schema=PORTAL>. Acesso em: 15 abr. 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4. ed. - São Paulo: Cortez, 1997.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208/1997**. Regulamenta o § 2º do artigo. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 24/ jun de 2015.

_____. _____. **Decreto nº 5.154/2004**. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 36 a 41 da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2014.

_____. _____. **Decreto nº 5.154/2004**. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 36 a 41 da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2014.

_____. _____. CNE. **Parecer nº 17/97**, de 13 de Dezembro de 1997. Diretrizes operacionais para educação profissional em nível nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1797.pdf. Acesso em 24 de julho de 2015.

_____. _____. **Parecer nº 16/99**, de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf. Acesso em 29/07/15.

_____. _____. **Parecer nº 39, de 2004**. Regulamenta a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em 12 dez..2014.

_____. _____. **Parecer nº 11/2012**, de 09 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnico de Nível Médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17576&Itemid=866>. Acesso em 31/07/2015.

_____. _____. **Resolução nº 6**, de 20 setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em 31/07/2015.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Resolução nº 333**. Institui o Plano Nacional de Qualificação – PNQ e estabelece critérios para transferência de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT ao PNQ de 10 DE Julho de 2003. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C812D3BAA1A77013C1ACF8EF65CF7/Res333.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

CAMPOS, Keli Cristina de Lara. **Construção de escala de empregabilidade**: competências e habilidades pessoais, escolares e organizacionais. 2006. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde.../Campos_tde.pdf>. Acesso em: 15 maio de 2014.

_____.; FREITAS, Fernanda Andrade de. Empregabilidade: construção de uma escala. **Psico** [online], v. 13, n.2, p. 189-201, 2008.

CARNOY, Martins. **Mundialização e reforma da educação**. Brasília: UNESCO, 2003.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes**: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade. São Luis: Edufma, 2009.

CARDOSO, Adalberto Moreira. Economia x Sociologia: eficiência ou democracia nas relações de trabalho?. **DADOS**: Revista de Ciências Sociais, v. 43, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000100002>. Acesso em 19 ago.2015

CASTELLS. M. **A sociedade em rede**. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, 2012.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações - 7. ed. rev. e atual.- Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CORIAT, Benjamim. **Pensar pelo averso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994.

CUNHA, Angelica M. Siqueira. **Educação profissional e inclusão de alunos com deficiência**: um estudo no Colégio Universitário/UFMA. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão – São Luís, 2011. Disponível em: <http://www.tedebc.ufma.br/tde_arquivos/11/TDE-2011-12-19T085729Z-605/Publico/Dissertacao%20Angelica%20Moura%20Siqueira%20Cunha.pdf>. Acesso em: 15 maio de 2014.

DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim técnico do Senac**, 1996. Disponível: <<http://www.senac.br/informativo/bts/222/boltec222b.htm>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

_____. **Formação do trabalhador**: produtividade & cidadania. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social**: pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1989.

_____.**Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento**: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G.(Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 5. ed.Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez. 5. ed. 2003a.

_____. **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis, Vozes. 2003b.

_____. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim técnico do SENAC**, v. 25, n. 2, p. 31-45, 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/252/boltec252c.htm>>. Acesso em: 10 set. 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto nº 5.154/04: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Trabalho Necessário. **Revista Eletrônica do neddate, Rio de Janeiro, v.3, n. 3, 2005**. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA_M_FRIGOTTO_RAMOS.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

_____. _____. _____. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

_____. _____. _____. **Ensino médio integrado: concepção e contradições** - São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectiva do final do século**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005

GIL, Antônio Carlos: **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUILHON, Maria Virginia Moreira. **Avaliação do Planfor entre a adesão de sujeitos sociais e a acomodação de interesses em torno da política: uma trajetória em direção a tecnificação**. 2005. 261f. Tese ((Doutorado em Economia Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**; São Paulo: Loyola, 1996.

HELAL, Diogo Henrique. Flexibilização organizacional e empregabilidade individual: proposição de um modelo explicativo. **Cad. EBAPE. BR [online]**. Rio de Janeiro, v. 3 n.1, p. 01-15, mar. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S167939512005000100006>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

KUENZER. A.Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006, Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 02 dez. 2014.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho** – 5.. ed. São Paulo: Cortez, 2007a

_____. Da Dualidade assumida à dualidade negada: O discurso da flexibilização justificada a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1153 – 1178 , 2007b.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2015.

LANDINI, Maria Zélia Silva. **Empregabilidade**: a necessidade de se tornar empregável. *Insight Informa Especial*, 2000. Disponível em: <<http://www.informa.com.br/insight/insights8.htm>>. Acesso em: 5 maio 2014.

LEITE, Maria de Paula. **Trabalho e sociedade em transformações**: mudanças produtivas e atores sociais, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

LIMA, Valéria Ferreira Santos de. **Qualificação e emprego no Brasil**: uma avaliação dos resultados do PLANFOR. São Luís: UFMA, 2004 (Tese de doutorado em Políticas Públicas).

MACHADO, L. R. S. Educação básica, empregabilidade e competência. **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, n. 3, p. 15-21, jan./jul.1998. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1490/1133>>. Acesso em: 20 ago.2015.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 19, n. 64, p. 13-49, 1999. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/AnaDantas/12.pdf>>. Acesso em 09 fev..2015.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTES, Ana Cristina. Braga. Weber e Schumpeter: a ação econômica do empreendedor. **Rev. Econ. Polit.** São Paulo, v. 30 n. 2, p. 254-270. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572010000200005. Acesso em 10 jun. 2015

MESZAROS, István. A educação para além do capital. In: _____. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo; 2007. p. 195-223.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo; 2011. Disponível em <<https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf?1350933922>>. Acesso em; 10 jun. 2014.

MCQUAID, Ronald W. & LINDAY, Colin. The concept of employability. **Urban Studies**, v. 42, n. 2, p. 197-219, fev. 2005. Disponível em: <http://eprints.whiterose.ac.uk/50721/1/Concept_of_Employability_FINAL.pdf>. Acesso em 01 maio 2014.

MIGUEL, N.A; GANCHO. M.B. Análise exploratória sobre o constructo da empregabilidade. **Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho**, 1. Natal, 2007. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ENGPR70.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2014.

MINARELLI, J.A. **Empregabilidade**: o caminho das pedras. São Paulo: Gente, 1995

_____. **Como entrar, permanecer e progredir no mercado de trabalho**. São Paulo: Editora Gente, 2010.

MORAES NETO, Benedito Rodrigues de. **Marx, Taylor, Ford**: as forças produtivas em discussão. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1989.

NASCIMENTO, Ilma Vieira; MORAES, Lélia Cristina Silveira . Qualificação da força de trabalho uma questão sempre atual. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs.). **Políticas públicas de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulinas. 2006, p 301–327.

OLIVEIRA, Roberto Veras. **Qualificar para quê? Qualificar para quem?: do global ao local**: o que se espera da qualificação profissional hoje. São Paulo: Fundação UNITRABALHO; Campina Grande: EDUCG, 2006.

_____. A qualificação profissional como política pública. In: SAUL, ANA MARIA; FREITAS, José Cleber (Orgs.). **Políticas públicas de qualificação**. São Paulo: A + Comunicação, 2007.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, P.: FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A Cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 1.ed. Buenos Aires: CLACSO, 2002. p. 49-64.

PEIXOTO, Patricia Ebani. **Do Planfor ao PNQ**: uma análise comparativa sobre os planos de qualificação no Brasil. 2008. Disponível em: <http://www.btdt.ufes.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=515>. Acesso em: 20 nov. 20014.

POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. Boitempo. Editorial SP. 2005.

POUPART, Jean. **A entrevista de tipo qualitativo**: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

_____. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação?- 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RICHARDSON, Roberto Jerry: **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, J. Quarenta anos adiante: breve anotações a respeito do novo decreto de Educação Profissional. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.aduff.org.br/manchetes/20040812_40anos.pdf>. Acessado em 09 dez.1014.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. Brasília: UNESCO, 2009.

SALERNO, Mario Sergio. Produção, trabalho e participação: CCQ e Kanban numa nova imigração japonesa. In FISCHER, Rosa Maria; FLEURY, Maria Teresa (Orgs). **Processos e relações de trabalho no Brasil**. São Paulo: Atlas, 1987.

SANFELICE, J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues. **Gestão colegiada e projeto político pedagógico**: Colégio Universitário, São Luís (MA) – 1989 – 1997. Campinas, SP, 2004

SAUL, Ana Maria; Freitas, José Cleber. **Políticas públicas de qualificação**: desafios atuais – São Paulo: A+ Comunicações, 2007.

SILVA, Marcia e INVERIZZI, Noela. Qual educação para os trabalhadores no governo do partido dos trabalhadores? A educação profissional após o Decreto 5154/2004. **Simpósio Trabalho e Educação, 4**. 2007. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/5-Silva&Invernizzi2007.pdf>>. Acesso em 01 dez. 2014.

SPINK, Peter. Empregabilidade: comentários a partir do ensaio de Helena Hirata. In: CASALI, Alípio.; RIOS, Iaci.; TEIXEIRA, J. Emílio.; CORTELA, M. Sergio. (Orgs.) **Empregabilidade e Educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. – São Paulo: EDU, 1997.

TAUILE, José Ricardo. **Para (re)construir o Brasil contemporâneo**: trabalho, tecnologia e acumulação. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001:

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac, 2003.

_____. **Objetivo competência**: por uma nova lógica; tradução Maria Helena C.V Trylinski. 1 ed. – 5 reimpr.- São Paulo: Atlas, 2012.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROJETO: A CONDIÇÃO DE EMPREGABILIDADE PERCEBIDA POR EGRESSOS DO CURSO
TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO DO COLUN/UFMA

QUESTIONÁRIO DO EGRESSO DO CURSO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO

Ano de Ingresso no Curso Téc. em Administração: _____

Ano conclusão: _____

<p>MARQUE COM X A ALTERNATIVA CORRESPONDENTE AOS SEUS DADOS</p> <p>A. DADOS PESSOAIS</p> <p>1. Sua idade até junho de 2015 <input type="checkbox"/> de 18 a 20 anos <input type="checkbox"/> de 23 a 24 anos <input type="checkbox"/> de 21 a 22 anos <input type="checkbox"/> acima de 24 anos</p> <p>2 Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino</p> <p>3 Tipo de sua cor <input type="checkbox"/> Negro <input type="checkbox"/> Pardo <input type="checkbox"/> Branco <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Amarelo <input type="checkbox"/> Outros</p> <p>B. ESCOLARIZAÇÃO</p> <p>4. Acesso à educação infantil <input type="checkbox"/> em creche <input type="checkbox"/> apenas pré-escola <input type="checkbox"/> em creche e pré-escolas <input type="checkbox"/> não teve acesso</p> <p>5 Natureza da escola de educação infantil (só se teve acesso a creche e/ou pré-escola) <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> comunitária <input type="checkbox"/> particular <input type="checkbox"/> pública e particular <input type="checkbox"/> outra. Especificar: _____</p> <p>7 Natureza da escola de 1ª a 4ª séries <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> comunitária <input type="checkbox"/> particular <input type="checkbox"/> pública e particular <input type="checkbox"/> outra. Especificar: _____</p> <p>8 Natureza da escola de 5ª a 8ª séries <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> comunitária <input type="checkbox"/> particular <input type="checkbox"/> pública e particular <input type="checkbox"/> outra. Especificar: _____</p> <p>9 Natureza da escola de Ensino Médio: <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> comunitária <input type="checkbox"/> particular <input type="checkbox"/> pública e particular <input type="checkbox"/> outra. Especificar: _____</p> <p>10. Número de pessoas da família principal: pais, irmãos, avós, tios e filhos (se vivem na mesma casa) Pais: _____ Avós: _____ Irmãos: _____ Tios: _____ Filhos: _____ Outros: _____</p>	<p>11 Número de pessoas da família principal (pais, irmãos, avós, tios e filhos que vivem na mesma casa) por etapa de escolarização: Sem escolarização até 2ª série: _____ De 3º a 4ª série do Fundamental: _____ De 5ª a 6ª série do Fundamental: _____ De 7ª a 8ª série do fundamental: _____ Ensino Médio incompleto: _____ Ensino Médio completo: _____ Ensino Superior incompleto: _____ Ensino Superior completo: _____</p> <p>12 Informe todos os cursos de nível médio ou técnico e superior que você concluiu ou estar cursando:</p> <p>a) nível médio ou técnico: Concluído: _____ _____ _____ Cursando: _____ _____ _____</p> <p>b) de nível superior: Concluído: _____ _____ _____ Cursando: _____ _____ _____</p> <p>13 Natureza da Instituição de Ensino Superior que frequenta ou frequentou <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> comunitária <input type="checkbox"/> particular <input type="checkbox"/> particular e pública <input type="checkbox"/> particular com bolsa <input type="checkbox"/> outra. Especificar: _____</p> <p>C. DADOS OCUPACIONAIS (PESSOAL E FAMILIAR)</p> <p>14 Sua situação ocupacional após a conclusão do curso técnico em Administração: <input type="checkbox"/> Trabalhando <input type="checkbox"/> Trabalhando e estudando <input type="checkbox"/> Só estudando <input type="checkbox"/> Não trabalho e não estudo</p>
---	---

<p>15. Você já trabalhava antes do curso técnico? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Informe o tipo de trabalho: _____ _____</p> <p>16 Você trabalha na área do curso técnico de Administração? <input type="checkbox"/> Sim, totalmente. <input type="checkbox"/> Sim, parcialmente <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> não sabe</p> <p>17 Caso trabalhe, que atividades você desenvolve? _____ _____</p> <p>18 Se trabalhando, qual a sua condição ? <input type="checkbox"/> Empregado, sem carteira assinada <input type="checkbox"/> Empregado com carteira assinada <input type="checkbox"/> Autônomo ou prestador de serviço <input type="checkbox"/> Contratado temporário <input type="checkbox"/> Dono do próprio negócio <input type="checkbox"/> Servidor público <input type="checkbox"/> Estagiário <input type="checkbox"/> Outra. Especificar: _____</p> <p>19 Informe o número de pessoas da família principal pais, irmãos, avós, tios e filhos (se vivem na mesma casa) por condição de trabalho: Empregado, sem carteira assinada: _____ Empregado com carteira assinada: _____ Autônomo ou prestador de serviço: _____ Contratado temporário: _____ Dono do próprio negócio: _____ Servidor público: _____ Estagiário: _____ Outra. _____</p> <p>20 Que outras atividades você desenvolve durante o dia (pode marcar mais de uma): <input type="checkbox"/> cuida de idosos da família <input type="checkbox"/> cuida de crianças menores da família <input type="checkbox"/> cuida de tarefas da casa <input type="checkbox"/> esportivas e lazer <input type="checkbox"/> outras. Especificar -----</p> <p>D RENDA PESSOAL E FAMILIAR 21 Qual a sua renda mensal? <input type="checkbox"/> menos de R\$ 725,00 <input type="checkbox"/> De R\$ 726,00 a R\$ 1.000,00 <input type="checkbox"/> de R\$ 1.010,00 a R\$ 1.400,00 <input type="checkbox"/> De R\$ 1.401,00 a R\$ 2.000, 00 <input type="checkbox"/> De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.500, 00 <input type="checkbox"/> De R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000, 00 <input type="checkbox"/> De R\$ 3.001,00 a R\$ 5.000, 00 <input type="checkbox"/> Acima de R\$ 5.000, 00</p> <p>22 Qual a renda mensal de todos os membros da família que vivem na mesma casa? <input type="checkbox"/> menos de R\$ 725,00 <input type="checkbox"/> De R\$ 726,00 a R\$ 1.400,00 <input type="checkbox"/> De R\$ 1.401,00 a R\$ 2.500, 00</p>	<p><input type="checkbox"/> De R\$ 2.501,00 a R\$ 3.500, 00 <input type="checkbox"/> De R\$ 3.501,00 a R\$ 5.000, 00 <input type="checkbox"/> De R\$ 5.001,00 a R\$ 6.500, 00 <input type="checkbox"/> Acima de R\$ 6.500, 00</p> <p>23 Qual a sua posição no sustento da família que vive na mesma casa? <input type="checkbox"/> É membro principal no sustento familiar <input type="checkbox"/> Não é responsável pelo sustento familiar <input type="checkbox"/> Tem alguma participação no sustento familiar <input type="checkbox"/> É responsável pelo sustento pessoas sem ajuda <input type="checkbox"/> Participa do seu sustento com ajuda familiar</p> <p>24 Utilize os conceitos Excelente, Muito Bom, Bom, Regular, Fraco e Muito Fraco para se autoavaliar em relação aos atributos pessoais abaixo: Iniciativa _____ Capacidade de comunicação _____ Facilidade de relações sociais _____ Criatividade _____ Habilidades de resolver problemas _____ Curiosidade _____ Capacidade de adaptação a situação novas _____ Capacidade de trabalhar em equipe _____ Cumprimento de responsabilidades _____ Capacidade de inovar _____ Percepção de seus limites e capacidades _____</p> <p>25 Utilize os conceitos Excelente, Muito Bom, Bom, Regular, Fraco e Muito Fraco para avaliar as contribuições do curso técnico de Administração no desenvolvimento das capacidades abaixo: a) Compreender as funções administrativas de planejamento, organização, direção e controle _____ b) Identificar e relacionar fluxos de informação _____ c) Utilizar procedimentos para a tomada de decisão _____ d) Analisar e elaborar rotinas e procedimentos administrativos _____ e) Interpretar as diretrizes do planejamento estratégico _____ f) Utilizar resultados de estudos de mercado _____ g) Identificar estruturas orçamentárias das organizações _____ h) Desenvolver gestão de pessoas _____ i) Desenvolver gestão de recursos materiais e patrimoniais _____ j) Utilizar sistemas de informação _____ l) Elaborar planos de negócios _____ m) Relacionar teoria e prática _____ n) valorizar a atualização e o autodesenvolvimento profissional _____</p>
---	---

26 Quais as principais contribuições do curso Técnico de Administração em sua formação profissional?

27 Quando você concluiu o curso sua motivação para trabalhar na área de formação era?

Muito alto Alto Médio Baixo Muito baixo

28 Na sua opinião, como foi o seu APRENDIZADO durante o curso ?

Muito alto Alto Médio Baixo Muito baixo

29 Após o curso Técnico de Administração, como você planejou a sua carreira?

30 Que fatores você considera como um empecilho para a conquista de emprego, após a conclusão do curso de Técnico em Administração?

31 Na sua opinião, que importância tem o diploma de curso Técnico em Administração para ter acesso e manter um emprego nos dias atuais? É relevante? Por que?

32 Que fatores ou condições ajudam de fato a se ter acesso ou manter no emprego na atualidade?

Apêndice II

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título da pesquisa: Condição de empregabilidade de egressos do curso técnico de administração do Colégio Universitário/Ufma.

A presente pesquisa faz parte dos estudos de mestrado de Claudio Henrique Viegas Rodrigues e tem como finalidade analisar influências de atributos pessoais, socioeconômicos, culturais e das certificações escolares na condição de empregabilidade, identificando ambiguidades e contradições no contexto da reestruturação produtiva.

Para participar do estudo, você precisará responder neste momento ao instrumento em anexo. As informações contidas serão tratadas de maneira sigilosa e apenas os resultados gerais obtidos serão utilizados para publicação.

Eu _____,
portador (a) do RG. _____ dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário da pesquisa supra-citada, sob a responsabilidade do pesquisador Claudio Henrique Viegas Rodrigues, docente do Colégio Universitário e mestrando pela Universidade Federal do Maranhão do Programa de Pós Graduação em Educação. Podendo ser contatado (a) dentro no seguinte endereço:

Rua _____ N° _____

Bairro: _____ Cidade _____ Cep _____

Telefone Celular: _____ Tel Fixo _____

E mail _____

Data _____ / _____ / _____ Ass _____

Grato pela sua atenção desde já agradeço e coloco-me a disposição para qualquer eventual esclarecimento pelo email: claudiohvr@ibest.com.br