



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

INSERÇÃO PROFISSIONAL

Estudo sobre o Processo de Inserção Profissional dos Egressos das
Universidades de Brasília

Dissertação de Mestrado apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciências da
Educação - Administração e Organização
Escolar.**

Lizane Soares Ferreira

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

FEVEREIRO DE 2020



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

INSERÇÃO PROFISSIONAL

Estudo sobre o Processo de Inserção Profissional dos Egressos das
Universidades de Brasília.

Dissertação de Mestrado apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciências da
Educação - Administração e Organização
Escolar.**

Lizane Soares Ferreira

Sob a Orientação do Prof. Doutor **Carlos Alberto
Vilar Estêvão.**

LIZANE SOARES FERREIRA

INSERÇÃO PROFISSIONAL

Estudo sobre o Processo de Inserção Profissional dos Egressos das Universidades de
Brasília.

Dissertação de Mestrado apresentado à Universidade
Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre
em **Ciências da Educação - Administração e
Organização Escolar.**

Data da Aprovação: ____/____/____.

Comissão avaliadora:

Presidente da banca

Examinador interno titular

Examinador externo titular

Examinador interno suplente

Examinador externo suplente

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

FEVEREIRO DE 2020

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, a quem destino todas as vitórias da minha vida.

Aos meus pais, pela dedicação que a mim reservam desde o dia do meu nascimento.

Ao meu filho Fernando que sentiu a minha ausência durante o período que foi necessário para a construção deste trabalho.

A minha companheira de vida Mauricéia Cavalcante pela ouvinte atenta de algumas dúvidas, desabafos, inquietações, desânimos, mas também sucessos durante todo o processo do mestrado. Obrigada meu amor pelo apoio, incentivo e ajuda nessa trajetória.

Ao Professor Carlos Alberto Vilar Estêvão, meu orientador, um agradecimento carinhoso pela confiança, ensinamentos, troca de conhecimentos e incentivo que me fizeram amadurecer.

A professora Iolanda Bezerra dos Santos Brandão pelo carinho, atenção e incentivo.

Aos egressos que responderam a pesquisa, pois sem eles não teria sucesso nessa trajetória.

Aos colegas de mestrado pela partilha de conhecimentos ao longo do curso e apoio na jornada mais solitária da dissertação.

Enfim, a todas as pessoas que, de alguma forma colaboraram e torceram para a realização deste trabalho: Meu muito obrigada!!!!

RESUMO

Este trabalho teve como principal objetivo realizar um estudo com os egressos das universidades de Brasília, com o intuito de verificar a trajetória do egresso, e neste caminho qual foi e qual é o papel da universidade com ele, quais ações são realizadas no decorrer do curso, para aproximação do aluno com o mercado de trabalho, quais elementos são utilizados pela universidade no sentido de apoiar este egresso para que ela possa ser inserido no mercado de trabalho. Além disto, visa produzir indicadores gerais que sirvam para identificar a eficácia e efetividade de programas existentes na universidade. A revisão bibliográfica foi centrada em documentos legais que tratam do egresso e trabalhos de autores que desenvolveram estudos sobre esse tema, além de pesquisas já realizadas sobre egressos de Instituições de Ensino Superior (IES) e sua inserção profissional. Este estudo foi realizado, através de uma pesquisa qualitativa, de forma descritiva, categorizou os egressos em dois tipos: recém-formados, com os quais foi feita uma coleta no mesmo semestre de sua formatura, e ex-alunos, cujas coletas são feitas 1, 3 e 5 anos após o semestre de formatura. O recorte aqui apresentado diz respeito aos recém-formados dos períodos letivos de 2014, 2016, 2018 e 2019.1, categorizados por grau acadêmico, sendo eles: Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo, reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), em Brasília. Ao final da coleta foi obtido um retorno de 88% dos questionários enviados. Os resultados da pesquisa apontaram que 86% dos respondentes estão trabalhando. Desse total, 52% estão trabalhando em suas áreas de formação enquanto 30 % estão exercendo atividades profissionais fora da área que se formaram. Os motivos mais apontados como responsáveis pelo fato de não estarem atuando na área são o fato de estarem estudando para concurso, se sentem despreparos para atuar na área de formação, poucas oportunidades de emprego na área. De acordo com a avaliação dos egressos, as instituições cumprem o seu papel quanto a fornecer um ensino de qualidade, apesar das queixas relativa às oportunidades no mercado de trabalho, o que mostra que, possivelmente, não estão preparados para absorver a demanda, e que talvez exija formas mais proativas e inovadoras dos egressos para inserirem-se no mercado, ocasionando por vezes o deslocamento dos egressos para atividades não relacionadas à área de formação. Neste ponto entende – se que as instituições de ensino estão formando e colocando essa mão de obra no mercado, porém percebe – se bastante dificuldade deste egressos em engajar-se na área de formação, primeiro pela baixa remuneração, ou seja, a procura maior que a oferta, seguido da pouca oportunidade de emprego na área de formação, e o fato de deter bastante conhecimento teórico e pouca noção prática, o que faz transparecer que as instituições não estão ouvindo a necessidade do mercado de trabalho. Outro aspecto levantado foi a falta de conhecimento sobre como procurar emprego ou se colocar no mercado de trabalho, percebe – se que a falta do estágio curricular associada a inter-relação entre teoria e prática, traz a insegurança aos egressos. O jovem a partir do momento que termina a sua formação, ele começa a se inserir em um mundo completamente diferente do que ele está acostumado, pois o que parece é que as instituições de ensino não estão mostrando como será a vida depois que tudo aquilo terminar, para auxiliar esse problema, as instituições de ensino deveriam investir em aulas práticas, visitas de campo, modernização da didática, parcerias com agências de emprego, estágios, oficinas práticas e estratégicas ao longo do curso, onde o jovem possa começar a criar uma experiência com o mercado e o ambiente de trabalho.

Palavras-chave: Egresso. Ensino superior. Inserção profissional. Mercado de trabalho.

ABSTRACT

This work had as main objective to carry out a study with the graduates of the universities of Brasília, in order to verify the trajectory of the graduate, and in this way what was and what is the role of the university with him, what actions are carried out during the course, to bring students closer to the job market, what elements are used by the university in order to support this graduate so that she can be inserted in the job market. In addition, it aims to produce general indicators that serve to identify the effectiveness and effectiveness of existing programs at the university. The bibliographic review was centered on legal documents that deal with the graduate and works of authors who developed studies on this topic, in addition to research already carried out on graduates of Higher Education Institutions (HEI) and their professional insertion. This study was carried out, through a qualitative research, in a descriptive way, categorized the graduates into two types: recent graduates, with whom a collection was made in the same semester of their graduation, and alumni, whose collections are made 1, 3 and 5 years after the graduation semester. The excerpt presented here concerns recent graduates from the 2014, 2016, 2018 and 2019.1 academic periods, categorized by academic degree, namely: Bachelor's Degree, Degree and Technologist, recognized by the Ministry of Education (MEC), in Brasília. At the end of the collection, a return of 88% of the questionnaires sent was obtained. The survey results showed that 86% of respondents are working. Of this total, 52% are working in their areas of training while 30% are performing professional activities outside the area they graduated from. The reasons most pointed out as responsible for the fact that they are not working in the area are the fact that they are studying for a competition, they feel unprepared to work in the training area, few job opportunities in the area. According to the evaluation of the graduates, the institutions fulfill their role in providing quality education, despite complaints about opportunities in the labor market, which shows that, possibly, they are not prepared to absorb demand, and that perhaps it requires more proactive and innovative ways for graduates to enter the market, sometimes causing the displacement of graduates to activities unrelated to the training area. At this point, it is understood that educational institutions are training and placing this workforce on the market, but it is perceived quite difficult for these graduates to engage in the training area, first because of the low remuneration, that is, the demand greater than the offer, followed by little opportunity for employment in the training area, and the fact of having a lot of theoretical knowledge and little practical notion, which makes it clear that the institutions are not listening to the need of the labor market. Another aspect raised was the lack of knowledge about how to look for a job or put oneself in the job market, it is clear that the lack of a curricular internship associated with the interrelation between theory and practice, brings insecurity to the graduates. The young person from the moment he finishes his training, he starts to insert himself in a world completely different from what he is used to, because what it seems is that educational institutions are not showing what life will be like after all that is over, to help this problem, educational institutions should invest in practical classes, field visits, didactic modernization, partnerships with employment agencies, internships, practical and strategic workshops throughout the course, where young people can start creating an experience with the market and the work environment.

Keywords: Egress. University education. Professional insertion. Labor market.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

OCT	Organização Científica do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
CEREQ	Centro de Estudos e de Pesquisas sobre as Qualificações
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IFS	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
CETFES	Centros Federais de Educação Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
MEC	Ministério da Educação
UNB	Universidade de Brasília
IESB	Instituto de Educação Superior de Brasília
UCB	Universidade Católica de Brasília
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
UNIEURO	Centro Universitário Euro – Americano
SENAC	Faculdade de Tecnologia do Sistema Nacional do Comércio
UDF	Centro Universitário do Distrito Federal
FGV	Fundação Getúlio Vargas
UNEB	União Educacional de Brasília
FAPRO	Faculdade Projeção
IPOG	Instituto de Pós-Graduação & Graduação
FTED	Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin
PFD	Faculdade Processus
IESPLAN	Instituto de Ensino Superior Planalto
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
FAIPD	Faculdade Alvorada de Informática e Processamento de Dados
FAMATEC	Faculdade do Meio Ambiente e Tecnologia de Negócios

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro teórico inserção profissional	50
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de análise da inserção profissional dos quadros superiores	48
Figura 2 – Representação do trabalhador sob a ótica da Teoria do Capital Humano	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Elementos que impactam na inserção profissional	46
Tabela 2 – Grau acadêmico (Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo)	82
Tabela 3 – Distribuição dos egressos por grau acadêmico e ano de conclusão	83
Tabela 4 – Distribuição da amostra por grau acadêmico (Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo)	83
Tabela 5 – Distribuição de respondentes por grau de formação	85
Tabela 6 – Distribuição de respondentes por ano de conclusão	86
Tabela 7 – Sexo por área de formação	90
Tabela 8 – Estado civil por idade	90
Tabela 9 – Motivos que mais estimularam os egressos na escolha do curso	94
Tabela 10 – Qual e tipo de instituição de ensino superior do egresso	95
Tabela 11 – Formação no ensino superior por área	96
Tabela 12 – Egressos por área de formação, curso, ano de formação e gênero	96
Tabela 13 – Motivos que influenciaram a continuação dos estudos	99
Tabela 14 – Avaliação da instituição de ensino	102
Tabela 15 - Autoavaliação na participação de atividades no decorrer do curso	104
Tabela 16 – Forma de ingresso no mercado de trabalho (dentro e fora da área de formação)	117
Tabela 17 – Tipo de vínculo de trabalho (dentro e fora da área de formação)	117
Tabela 18 – Tipo de instituição por situação de trabalho (dentro e fora da área de formação)	118
Tabela 19 – Carga horária semanal de trabalho (dentro e fora da área de formação)	118
Tabela 20 – Renda mensal (dentro e fora da área de formação)	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de egressos por gênero	88
Gráfico 2 – Percentual de egressos por faixa etária	89
Gráfico 3 – Percentual de egressos por ano de conclusão	89
Gráfico 4 – Distribuição dos egressos por região	91
Gráfico 5 – Tipo de escola que cursou o ensino médio	92
Gráfico 6 – Comparativo entre escolaridade dos pais dos egressos	93
Gráfico 7 – Vínculo com a universidade	93
Gráfico 8 – Forma de ingresso no ensino superior	95
Gráfico 9 – Cursos realizados após a diplomação	98
Gráfico 10 – Comparativo entre local de residência antes e depois do curso	100
Gráfico 11 – Atendimento das expectativas em relação à formação	101
Gráfico 12 – Autoavaliação do desempenho no curso	103
Gráfico 13- Importância da participação em atividades e contribuição para vida profissional	104
Gráfico 14 – Período de ingresso no mercado de trabalho	105
Gráfico 15 – Relação entre atividade exercida e a formação superior	106
Gráfico 16 – Modo como se sentiam em relação a mercado, depois de concluída a graduação	107
Gráfico 17 – Avaliação do mercado de trabalho na área de formação	107
Gráfico 18 – Fatores dificultadores da inserção profissional	109
Gráfico 19 – Fatores facilitadores da inserção profissional	111
Gráfico 20 – Situação ocupacional dos egressos	112
Gráfico 21 – Motivos atribuídos pelos egressos para não estarem trabalhando	113
Gráfico 22 – Situação de procura de emprego dos egressos que não estão trabalhando	114
Gráfico 23 – Tempo necessário, depois de formado, para conseguir a primeira ocupação na área	114
Gráfico 24- Busca de emprego na área por egressos que estão atuando fora da sua área de formação	115
Gráfico 25 - Tempo de busca de trabalho na área por egressos que estão atuando fora da área de formação	115
Gráfico 26 - Motivos atribuídos para não atuação na área pelos egressos que estão atuando fora da área de formação	116

SUMÁRIO

Introdução.....	14
Parte I – Enquadramento Teórico	19
Capítulo 1 – Trabalho e Educação no Brasil	19
1.1 Educação: conceitos e definições.....	19
1.2 Trabalho: conceitos e definições	22
1.3 Trabalho e educação no Brasil: reformas, ajustes e adequações	24
1.4 Educação e trabalho: lógica de formação de perfil de competências no campo de recursos humanos	34
Capítulo 2 – Inserção Profissional: Uma Questão do Mundo Globalizado	39
2.1 A expansão dos estudos sobre a inserção profissional	40
2.2 Teorias econômicas que impactam na inserção profissional.....	51
2.2.1 Teoria do capital humano	51
2.2.2 Teoria do sinal e do filtro	53
2.2.2.1 Teoria do sinal.....	53
2.2.2.1 Teoria do filtro	54
Capítulo 3 – O Ensino Superior no Brasil.....	56
3.1 As transformações socioculturais na sociedade do conhecimento	58
3.2 A expansão do ensino superior e as crises enfrentadas pela universidade.	63
3.3 A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional.....	67
3.3.1 Fundamentos legais e teóricos da responsabilidade social nas universidades	67
3.3.2 O indicador de qualidade no instrumento de avaliação institucional externa	70
3.3.3 A responsabilidade social na extensão universitária	72
3.4 Os desafios da inserção profissional e a relação social da universidade	73
3.5 O egresso como fonte de informação para as instituições de ensino superior	77
Parte II– Estudo Empírico	81
Capítulo 4 – Os caminhos da Pesquisa – Procedimentos Metodológicos	81
4.1 Tipologia da Pesquisa.....	81
4.2 Universo da Pesquisa	81
4.3 Instrumento de Pesquisa.....	82
4.4 Procedimentos de Coleta e Tratamento dos Dados	84
Capítulo 5 – Na Trilha dos Egressos – Análise dos Dados.....	88
5.1 Caracterização da População.....	88
5.2 Caracterização do Perfil do Aluno Egresso.....	90
5.2.1 Localização Geográfica do Egresso Após a Formação	100

5.2.2 Avaliação da Formação Acadêmica e Profissional	100
5.2.3 Inserção Profissional e Mercado de Trabalho	105
5.2.3.1 Fatores facilitadores e dificultadores na inserção profissional dos egressos.....	108
5.2.4 Situação Socioeconômica e Profissional Atual	112
Conclusões.....	120
Referências.....	128
Apêndices	130
Apêndice A -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	130
Apêndice B -Modelo do Questionário	131

Introdução

Os estudos sobre transição universidade - mercado de trabalho frequentemente estão mais voltados para o mapeamento das questões socioeconômicas da inserção no mundo do trabalho do que para as questões de ordem psicológicas, verificando-se uma lacuna na investigação de variáveis psicossociais envolvidas neste processo. No entanto, ao realizar uma definição compreensiva de transição adaptativa para o mundo do trabalho, provavelmente outras perspectivas, além da psicológica, serão englobadas, como: organizacional, econômica e social.

Difícilmente é encontrada nos textos sobre o tema uma referência clássica amplamente utilizada na literatura nacional e internacional e que ancore o conceito de transição universidade – mercado de trabalho, e não é incomum encontrar os conceitos de transição e inserção para o mercado de trabalho sendo utilizados como sinônimos. Vieira (2007, p. 79), considera a transição para o mundo do trabalho como um processo, segundo suas palavras, “dilatado no tempo que se inicia antes da conclusão do percurso formativo e que prossegue mesmo depois do início da atividade laboral”.

Considerando que a transição da universidade para o trabalho requer estratégias e habilidades de adaptação por parte dos recém graduados, é importante que haja estudos que aprofundem o conhecimento acerca dos aspectos objetivos (observável, mensurável e verificável) e subjetivos (somente experienciados diretamente pelo egresso) da transição universidade – mercado de trabalho.

Segundo Gouveia (2011), os egressos têm mais probabilidade de realizar seus projetos na medida em que eles possuem autoestima, motivação, sentimentos de autoeficácia e persistência face ao surgimento de obstáculos e dificuldades no processo de busca de emprego.

Destaca-se na produção científica sobre o tema, o desenvolvimento da escala de autoeficácia na transição para o trabalho, validada para o contexto brasileiro por Vieira, Soares, Polydoro (2006). A escala abarca as dimensões de busca de emprego, regulação emocional e adaptação ao trabalho. Diversos outros estudos apontam a autoeficácia como elemento central e regulador, cujo desenvolvimento pode ampliar o efeito de fatores potencializadores de agência pessoal, conduzindo o egresso seja ao início, perseverança e sucesso em tarefas relacionadas à transição ou a discursos negativos, ansiedade e mau desempenho.

Sendo assim, para se alcançar uma compreensão mais ampla das reais contribuições da formação universitária ao desenvolvimento dos indivíduos é necessário ampliar o conhecimento acerca da última transição que o estudante faz na universidade, a transição para o trabalho. Segundo Marcovitch (1998, p.42): “Pensava-se, que a responsabilidade da universidade se iniciava na inscrição do vestibular e acabava na entrega do diploma. Isso é um grande erro. A universidade deve mobilizar seus ex-alunos, a partir de um determinado período de convivência no mercado de trabalho”.

Pena (2000, p.74) alerta que há uma grande carência de estudos acerca do tema egressos no Brasil, no que diz respeito ao controle e acompanhamento dos resultados educacionais. Diante de tantas dúvidas acerca do papel da universidade e até onde ela deve ir quando o assunto for o seu egresso é que me propus a realizar um estudo junto as universidades de Brasília, com os questionamentos que estão ao longo deste trabalho.

A importância do acompanhamento e da verificação da atuação dos egressos pode ser discutida considerando a responsabilidade social da universidade, a melhoria dos processos da Instituição e a perspectiva da educação permanente e da educação continuada. A responsabilidade social refere-se às ações da Instituição que contribuem para uma sociedade mais justa e sustentável, considerando as ações, projetos e programas desenvolvidos com e para a comunidade, objetivando a inclusão social, o desenvolvimento econômico, a melhoria da qualidade de vida, da infraestrutura urbana/local e a inovação social (INEP, 2014). A avaliação e o aperfeiçoamento da responsabilidade social da Universidade contam com valiosos subsídios a partir do acompanhamento e da verificação da atuação profissional e social dos egressos.

No que diz respeito à melhoria dos processos institucionais, dados e informações obtidos junto aos egressos e às entidades em que atuam no contexto profissional e social contribuem para a avaliação institucional e para a melhoria das propostas curriculares, projetos pedagógicos e processos administrativos. Além disso, o acompanhamento e a verificação da atuação profissional e social dos egressos podem subsidiar a elaboração e implementação de ações, projetos e programas de educação permanente e de educação continuada. Assim, conhecer o perfil dos egressos, as suas necessidades e expectativas, torna-se essencial para uma instituição de ensino superior que deseja cumprir para além da formação acadêmica, um papel social de relevância.

Esta ação permite a busca de novas formas de comunicação e atuação institucionais para estabelecer uma relação mais profunda e duradoura que contribua com o processo de aprendizagem e com o sucesso acadêmico, profissional e pessoal dos egressos. Também é

possível ponderar que conhecer melhor o egresso contribui com o aprofundamento do conhecimento sobre a comunidade e, conseqüentemente, com o aperfeiçoamento das relações comunitárias, da responsabilidade social e das contribuições da Instituição para o desenvolvimento sustentável.

A partir destes aspectos, a universidade fortalece o vínculo com os seus egressos por meio de ações que permitam aos gestores, professores e pessoal administrativo dar continuidade à aproximação com os egressos, promovendo atendimento personalizado, procurando fortalecer seus sentimentos de pertença institucional e, através deles, ampliar as possibilidades para que outros percebam a Instituição não apenas como uma parceira para o seu sucesso acadêmico, mais também a preocupação com a inserção profissional.

O egresso da graduação enfrenta, no seu cotidiano, situações complexas que o levam a confrontar as competências desenvolvidas durante o curso com as requeridas no exercício profissional. Analisar como as universidades de Brasília colaboram com ações para a inserção dos seus egressos no mercado de trabalho, identificar os programas existentes voltados aos egressos, perceber quais as boas práticas e parcerias são feitas pelas universidades visando a absorção dos egressos no mercado de trabalho e verificar se existem nas universidades de Brasília, mecanismos de acompanhamento e monitoramento dos egressos é a razão de ser deste projeto.

Para Lousada & Martins (2009, p. 02), é importante acompanhar os egressos após a conclusão do curso “pelo simples fato de que atualmente no Brasil as universidades são depositárias das esperanças sociais de grande parte da população”. O interesse da universidade no desenvolvimento do profissional por ela formado demonstra a sua preocupação e responsabilidade com cada um de seus estudantes, que vai além do vínculo contratual. “Se uma das finalidades da Universidade é inserir na sociedade diplomados aptos para o exercício profissional, deve ter ela, retorno quanto à qualidade desses profissionais que vem formando, principalmente no que diz respeito à qualificação para o trabalho.” Lousada *et al.* (2005, p. 75).

O relacionamento da universidade com as entidades atuantes no mercado de trabalho e no contexto social propicia importantes dados e informações, bem como a possibilidade de participação destes atores sociais nos processos de melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão e na própria inserção destes jovens recém formados.

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes

que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber, seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela.

O propósito desta pesquisa é verificar a trajetória do egresso, e neste caminho qual foi e qual é o papel da universidade com ele, quais ações são realizadas no decorrer do curso, para aproximação do aluno com o mercado de trabalho, quais elementos são utilizados pela universidade no sentido de apoiar este egresso para que ela possa ser inserida no mercado de trabalho. Além disto, visa produzir indicadores gerais que sirvam para identificar a eficácia e efetividade de programas existentes na universidade.

Diante disso, faz – se necessário destacar a relevância da nossa temática de investigação, que traz como base o seguinte problema: Como as universidades de Brasília, por intermédio do seu processo de gestão acadêmica, colabora com ações para a inserção de seus egressos no mercado de trabalho?

As hipóteses de trabalho levantadas são:

- a) Não há por parte da universidade, o devido acompanhamento dos egressos para sua inserção no mercado;
- b) A universidade não cumpre seu papel no auxílio do egresso ao mercado de trabalho.

A partir da questão levantada, o objetivo geral do presente trabalho é identificar e analisar como as universidades de Brasília colaboram com ações para a inserção dos seus egressos no mercado de trabalho.

Com base nesse objetivo geral, os objetivos específicos serão:

1. Apresentar o processo evolutivo do ensino superior e as tendências de mudança econômica e profissional no Brasil;

2. Discorrer sobre a educação e o trabalho e qual a lógica de formação de perfil de competências no campo de recursos humanos;
3. Contextualizar a inserção profissional, suas teorias e seus impactos;
4. Apresentar os resultados empíricos da pesquisa voltada a compreensão da inserção profissional dos egressos.

O presente trabalho será constituído por duas partes, embora distintas, vamos procurar articular. Na primeira parte, falaremos sobre o conceito de educação e trabalho, seus conceitos e relações, as transformações, reformas e adequações que ocorreram e a forma de trabalho e sua reestruturação frente as novas necessidades.

Na segunda parte iremos aprofundar na inserção profissional, os estudos existentes, teorias econômicas e as transformações que impactaram a inserção profissional diante do mundo globalizado.

No terceiro capítulo será abordado o ensino superior no Brasil, as transformações socioculturais, a sua expansão, a responsabilidade social da universidade e sua avaliação institucional, os indicadores de qualidade do ensino superior, os desafios da inserção profissional e a relação social da universidade e o egresso como fonte de informação.

Na última parte do trabalho, vamos realizar um estudo com os egressos, com o propósito de verificar a trajetória dele, e neste caminho qual foi e qual é o papel da universidade com ele, quais ações são realizadas no decorrer do curso, para aproximação do aluno com o mercado de trabalho, quais elementos são utilizados pela universidade no sentido de apoiar este egresso para que ela possa ser inserido no mercado de trabalho. Além disto produzir indicadores gerais que sirvam para identificar a eficácia e efetividade de programas existentes na universidade.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Trabalho e Educação no Brasil

1.1 Educação: conceitos e definições

A educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz e, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida (UNESCO, 2016). Consta na Carta das Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e, em particular, no Artigo 26 do §1: no qual se declara que “toda pessoa tem o direito à educação” e que “a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito”, e endossado, nos princípios básicos da Convenção contra Discriminação em Educação (1960), que em seu Artigo 4º: compromete os Estados Membros a “tornar a educação superior igualmente acessível a todos segundo sua capacidade individual” (UNESCO, 2016).

As definições de educação, dadas por diversos autores, embora possam parecer diferentes, geralmente têm muitos pontos em comum, especialmente colocam o indivíduo como sujeito no centro da atividade e caracterizam a educação como um processo de influência sobre as pessoas que conduz a sua transformação e as capacita para interagir com o meio.

A educação é a ação que desenvolvemos sobre as pessoas que formam a sociedade, com o fim de capacitá-los de maneira integral, consciente, eficiente e eficaz, que lhes permita formar um valor dos conteúdos adquiridos, significando os em vínculo direto com seu cotidiano, para atuar conseqüentemente a partir do processo educativo assimilado.

Segundo Paulo Freire (2003, p.40): “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]”. Assim, educação seria uma concepção filosófica e/ou científica acerca do conhecimento colocada em prática. Alguém que praticasse uma concepção de conhecimento estaria “fazendo” educação. Educar seria promover a prática de uma teoria sobre o conhecimento. Portanto, toda ação com propósitos educacionais estaria necessariamente fundamentada em uma convicção acerca do conhecimento.

Para Durkheim (2012, p.52) a sociedade que já se encontra constituída antes mesmo de nascer, elabora um certo ideal do que deve ser o homem correto, ou seja, um tipo de homem pautado naquilo que a sociedade acha que deve ser o tipo moral, físico e intelectual capaz de ser o mesmo para todos os indivíduos presentes na coletividade e capaz de ser diferenciado segundo “os meios singulares que toda sociedade compreender em seu seio”.

Diante disso, todas as crianças que nascem em uma determinada sociedade e começam a fazer parte de um processo de socialização, precisam aprender duas coisas: um certo corpo de valores e crenças que são comuns a toda a sociedade e um certo corpo de valores e crenças que são específicos de sua classe, família ou profissão.

Nesse sentido, a educação começa a ganhar sentido e Durkheim vai dizer que:

A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva. No entanto, por outro lado, qualquer cooperação seria impossível sem uma certa diversidade; a educação assegura a persistência desta necessária diversidade diversificando-se e especializando a si mesma (p. 53).

E continua dizendo que:

(...) A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e mentais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (Ibidem, p. 53-54, grifos dele).

Nesse sentido, a educação para Durkheim tem como principal função a formação do ser social, ou seja, a formação de um ser coletivo capaz de participar do processo de socialização. Diante disso, a educação tem duas funções: uma função homogeneizadora e uma função diferenciadora. É homogeneizadora no sentido de formação do cidadão, do ser social em geral, ou seja, de ensinar a todo o indivíduo que é membro de uma determinada sociedade os valores, costumes, leis, direitos e deveres dos cidadãos; é diferenciadora no sentido de ensinar o seu papel social enquanto membro de uma determinada classe ou grupo social, ou seja, ensinar o seu trabalho, a sua função e o seu lugar enquanto membro de uma coletividade para que ele possa ajudar a manter a ordem e o funcionamento correto da sociedade evitando com que ela entre em estado de anomia.

Para Marx (2004, p. 74). A educação não deve ser pensada como um conceito isolado, ou seja, é preciso que se pense na questão da educação através da perspectiva da totalidade pois, para ele a educação não ocorre somente no ambiente escolar, ela está presente e atrelada as demais relações sociais produzidas pelo indivíduo em sua convivência na sociedade. Pode-se, ainda, dizer que a educação pensada através de uma totalidade pode ser vista como uma ideologia, ou seja, como uma falsa consciência sistematizada que reproduz os interesses e as vontades da classe dominante. A educação em Marx pode ser compreendida como um processo que treina e capacita os trabalhadores para vender a sua força de trabalho para a burguesia e, conseqüentemente, reproduzir as relações sociais capitalistas.

Assim como Durkheim, a educação para Marx é ampla, pois está para além dos muros da escola e dos demais centros de ensino, porém, existem diferenças. Enquanto Durkheim vê na educação um papel positivo ao ensinar os indivíduos o seu lugar e a sua função na sociedade de acordo com condição de classe ou grupo social ao qual pertencem fazendo com que eles colaborem com o processo de funcionamento da sociedade o que conseqüentemente faz com que ela não entre em estado de anomia, Marx vê no processo de educação associado à divisão social do trabalho capitalista, ou seja, vê no processo educacional que treina e que inculca nos trabalhadores a ideologia de que a sua única utilidade é vender a sua força de trabalho para a burguesia e, como consequência disso, reproduzir as relações sociais exploratórias e promotoras de desigualdades sociais, uma negação das verdadeiras potencialidades dos trabalhadores. Para ele, a educação no modo de produção capitalista deve ser compreendida como uma educação alienada e ideológica e só a superação do modo de produção capitalista e de todas as relações sociais, instituições, ideologias e classes sociais pertencentes a ele é que poderá haver um livre processo de aprendizado no qual os trabalhadores possam desenvolver suas potencialidades sem estarem sendo explorados ou enganados.

Diferentemente de Durkheim e Marx que focam suas análises na coletividade, Weber tem como principal foco de estudo o indivíduo e suas ações na sociedade. Nesse sentido, Para Weber (1987, p.9) a sociologia deve ser compreendida como “aquela ciência que tem como meta a compreensão interpretativa da ação social de maneira a obter uma explicação de suas causas, de seu curso e dos seus efeitos”. Partindo dessa definição do conceito de sociologia, Weber vai procurar uma maneira de estudar a conduta e o comportamento humano. É através da compreensão da ação social do indivíduo que Weber irá descobrir e estudar o seu comportamento na sociedade. A ação social pode ser classificada segundo quatro tipos diferentes: ação social em relação a fins; ação social em relação a valores; ação social em relação à afetividade e ação social em relação à tradição (Weber, op. cit., p. 41).

Ainda em relação à teoria e o método weberiano, é importante ressaltar a questão dos tipos ideais. Para Weber, a realidade é infinita, ou seja, é inesgotável. Por conta dessa conclusão, esse autor vai dizer que nenhum conceito é capaz de explicar a realidade. Diante de tal situação, o máximo que o pesquisador pode conseguir fazer é criar tipologias que se aproximem o mais corretamente possível da realidade e do fenômeno que está sendo estudado. Por conta disso, é comum que se encontre nos escritos de Weber os seus tipos de ação social, os tipos puros de dominação, os tipos de capitalismo, os tipos de burocracia, os tipos de poder etc. Nesse sentido, o tipo ideal é um recurso utilizado pelo pesquisador para se

aproximar o mais corretamente possível da realidade e, muitas vezes, essas “construções típico-ideais da sociologia derivam seu caráter não somente do ponto de vista objetivo, mas também de sua aplicação a processos subjetivos” (Weber, op.cit., p.34). Portanto, a sociologia weberiana é uma sociologia compreensiva que busca entender e estudar o comportamento e a conduta humana – ou o sentido que os indivíduos atribuem a suas ações – através da criação de tipos ideais capazes de se aproximar o mais corretamente da realidade, tendo em vista que ela é infinita, ou seja, inesgotável. Nesse sentido, levando em consideração esses pressupostos teórico metodológicos, como Weber pensava a educação? Pode-se afirmar que Weber pensa o Estado como uma empresa capitalista que necessita de um corpo burocrático treinado e especializado e de um direito racional capaz de gerir os negócios e fazer com que a máquina funcione. Ao abordar a questão dos letrados chineses, esse autor vai dizer que os letrados passavam por alguns processos de avaliação, dentre eles o da pedagogia do cultivo. A pedagogia do cultivo era responsável por ensinar aos alunos que posteriormente viriam a se tornar letrados valores e concepções que estivessem de acordo com os padrões da sociedade chinesa, ou seja, a pedagogia do cultivo tinha a função de moldar os homens para viver em uma determinada camada social.

Nesse sentido, podemos afirmar que a educação para Weber está associada ao processo de racionalização e de desencantamento do mundo, ou seja, está ligado ao processo de desenvolvimento do capitalismo. Sendo assim, para Weber a educação tem o papel de criar um corpo burocrático especializado e treinado para gerir os interesses e os negócios da máquina estatal a partir de uma lógica pautada na dominação tradicional e legal-burocrática.

1.2 Trabalho: conceitos e definições

De acordo com os estudos de Marx (2005), o trabalho é o que identifica o homem, é pela realização do trabalho que o homem se realiza, ou seja, a partir da interação do homem com a natureza para garantir sua subsistência.

No entanto, ao analisar o trabalho, mediante as relações desenvolvidas no sistema de produção capitalista, Marx (2005) afirma que o trabalho caracteriza-se como alienado, uma vez que, o seu desenvolvimento passa a negar a própria existência humana. A contradição instalada pelo capitalismo tira do homem o seu trabalho em troca de um pagamento, e esta relação se dá, eminentemente, pela exploração do trabalhador, sendo este entendido como mera mercadoria, capaz de gerar lucro ao capital. Tal fato pode ser entendido a partir da lógica de valorização do capital, em detrimento do trabalho humano. (*Ibid.*).

O trabalhador deixa de produzir para atender suas necessidades vitais, e passa a vender sua força de trabalho para tentar garantir sua subsistência. Assim, o produto do trabalho humano torna-se alheio ao trabalhador, considerando-se que as condições pela qual o processo de exploração e a desvalorização, tornando-se, portanto, o trabalho um objeto, algo externo e independente ao trabalhador. Contudo, podemos afirmar que:

[...] O trabalho, como todos os processos vitais e funções do corpo, é uma propriedade inalienável do indivíduo humano. Músculos e cérebros não podem ser separados de pessoas que os possuem; não se pode dotar alguém com sua própria capacidade para o trabalho, seja a que preço for assim como não se pode comer e dormir no lugar de outra pessoa. Deste modo, na troca, o trabalhador não entrega ao capitalista a sua capacidade para o trabalho. [...]. (Braverman, 1987, p. 56).

Nessa linha de raciocínio, Marx (*Ibid.*) afirma que a realização do trabalho deve ser para o homem, motivo de satisfação e reconhecimento de sua espécie, uma atividade que o proporcione prazer e não sofrimento, como acontece no processo de produção do sistema capitalista, no qual a força de trabalho passa a ser um objeto, uma mercadoria passível de comercialização e, que, portanto, não pertence ao trabalhador, e sim ao indivíduo que tiver condições de adquiri-lo, ou melhor, de comprá-lo.

Daí justificar-se a razão de o trabalhador sentir-se estranho diante do produto de seu próprio trabalho, pois a alienação do trabalhador não ocorre somente com relação ao produto do trabalho, que a ele se contrapõe, mas também com o ato de produção, visto que, o trabalho constitui-se enquanto uma atividade independente como algo que não mais lhe pertence. Quanto mais o trabalhador produz, mais se distancia de sua identidade natural, tornando-se cada vez mais condicionado pelo e para o trabalho, numa relação de exploração e hostilidade. A esse respeito, Marx (*Ibid.*) apresenta a seguinte reflexão:

A realização do trabalho surge de tal modo como desrealização que o trabalhador se invalida até a morte pela fome. A objetivação revela-se de tal maneira como perda do objeto que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho. Sim, o trabalho transforma-se em objeto, que ele só consegue adquirir com o máximo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como alienação que quanto mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, o capital. (Marx, 2005, p. 112).

No entendimento de Marx (*Ibid.*), a realização do trabalho humano no sistema capitalista assume um caráter contraditório ao seu real sentido de ser, pois as condições para o seu desenvolvimento estão alicerçadas em um sistema organicamente desigual e injusto, podendo-se aplicar, (perfeitamente) – nessa lógica –, às relações desenvolvidas nesse processo, o discurso realizado por Maquiavel (2004), de que os fins justificam os meios. Em

outras palavras, o lucro obtido no processo produtivo justifica todo e qualquer procedimento realizado para sua obtenção.

Ao analisar a relação antagônica entre capital e trabalho, mediante o sistema capitalista de produção, Félix (1989) ressalta:

A relação social que decorre desse modo de produção é uma relação antagônica em que se confrontam os detentores dos meios de produção e da força de trabalho. Nessa relação, de um lado, os que possuem o capital se apropriam da mais-valia mediante a exploração da força de trabalho; de outro lado, os trabalhadores vendem a sua própria força de trabalho para subsistirem, porém isto implica em manter a relação de produção estabelecida no capitalismo. (Félix, 1989, p. 37).

Nesta perspectiva, entendemos que pensar a realização do trabalho humano em nossa sociedade é, antes de tudo, pensar o tipo de relação que se estabelece entre capital e trabalho, visto que, é a partir dessa relação que as diversas atividades realizadas pelo homem em sociedade são definidas.

1.3 Trabalho e educação no Brasil: reformas, ajustes e adequações.

A educação pública brasileira apresenta hoje diversas diretrizes orientadoras para seu desenvolvimento em seus diferentes níveis de ensino, isto porque desde meados da década de 90 tem-se assistido a criação de diferentes medidas no sentido de atender as novas demandas oriundas do âmbito político e econômico que, de modo geral, reforçam a redefinição do papel do Estado no que diz respeito a sua atuação na sociedade.

De modo geral, pode-se verificar que tais medidas vão ao encontro das novas demandas advindas do sistema produtivo dominante que, neste contexto, passa implementar novas estratégias de organização e funcionamento como forma de superação da crise desencadeada nos anos 70.

Faz-se mister compreender que estas medidas têm por objetivo materializar o projeto do novo paradigma de produção que, apoiado na microeletrônica e cuja principal característica é a flexibilidade, visa intensificar o domínio do capital. Este movimento constituiu-se por novas formas de organização e gestão do trabalho como resposta às exigências do mercado globalizado e competitivo que marcam o novo padrão de acumulação capitalista (Kuenzer, 2006).

Segundo Kuenzer (*Ibid.*), a escola, mediante o sistema capitalista dominante, historicamente vem se organizando de acordo com as mudanças ocorridas nos modos de produção e funcionamento do setor produtivo gerando, com isso, prejuízos incalculáveis à

formação do indivíduo/cidadão e ao desenvolvimento da sociedade uma vez que a incorporação de princípios econômicos à instituição escolar resulta na negação de sua essência, pois à medida que traz para sua realidade, mecanismos voltados ao atendimento das necessidades produtivas do sistema ela contradiz sua especificidade de instituição formadora ao gerar uma educação restrita e condicionada ao cumprimento da alienação humana.

Daí compreender-se o fato de, durante muitos anos, as escolas públicas brasileiras terem adotado o modelo de organização e funcionamento educacionais baseados na dinâmica da fragmentação de ações, controle do tempo, especializações, supervisão, etc., pois desde o início do século XX, predominava, na sociedade industrial o modelo de produção taylorista/fordista no qual requeria um perfil de trabalhador que fosse capaz de desempenhar funções com base em tais características.

O século XX foi marco de grandes acontecimentos mundiais, sobretudo os de cunho político e econômico, que marcaram a configuração de nossa história, a exemplo das duas grandes guerras mundiais e das crises dos anos de 1930 e 1970/80 que, dentre outros, revelam o caráter despótico e hegemônico do capital.

Frigotto (2003), ao analisar os efeitos da crise de 30 para os aspectos sociais, destaca elementos bastante significativos, os quais nos ajudam no entendimento acerca das relações de trabalho que se estabeleceram a partir desse momento, sobretudo por evidenciarem que: “A problemática crucial de ordem político-econômica e social da crise dos anos 30 manifesta-se tanto no desemprego em massa, quanto na queda brutal das taxas de acumulação. Ambos incidiam na reprodução da força de trabalho [...]” (Frigotto, 2003, p. 60).

No contexto, em que a economia de diversos países encontrava-se seriamente agravada, a intervenção do Estado na economia despontara como forma de amenizar os danos provocados pela crise, no âmbito social. A esse respeito, destacamos os estudos realizados por John Keynes como solução para os problemas enfrentados pelo capital, em especial, no que se refere ao desemprego e à recessão.

A concepção difundida, nesse período, era de que o Estado deveria assumir posição central no planejamento das atividades econômicas, o que deu origem ao Estado do Bem-Estar Social nos países desenvolvidos e o Estado Desenvolvimentista nos países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil. (Silva, 2003).

É justamente nesse contexto de crise da economia que Silva (2003) afirma ter ocorrido à consolidação do modelo produtivo taylorista, na perspectiva de suprir a demanda mundial de produção e garantir a estabilidade do sistema capitalista. Com isso, o modelo taylorista

ganha importância num momento em que a sociedade mundial encontrava-se economicamente enfraquecida e desestruturada devido à guerra.

A esse respeito Heloani (1994, p. 42) afirma:

Os anos 20 assistiam à consolidação do taylorismo nos Estados Unidos e na Europa. Para os interesses do capital, essa consolidação se dá ao apresentar a OCT (Organização Científica do Trabalho) como capaz de fornecer o progresso social pela introdução de inovações técnicas.

Nesse mesmo contexto, em que o taylorismo consolidava-se enquanto método eficaz de organização do trabalho no setor produtivo surge a Teoria das Relações Humanas, a qual, segundo Tragtenberg (1989) tem por objetivo principal a conformação dos trabalhadores. Sobre essa questão destaca o autor:

[...] Com “relações humanas” surge a empresa educadora de homens, pois parte-se da noção de que a experiência das responsabilidades do trabalhador tem valor formativo, mas deixa a cargo da empresa e a seus conselheiros agir sobre os que processam a formação. Relações Humanas é um elemento simplificador e idealista, manipulador e realista. (Tragtenberg, 1989, p. 17).

Ainda no entendimento de Tragtenberg, a Teoria das Relações Humanas parte eminentemente de estudos da Psicologia com a preocupação de agir sobre grupos de trabalhadores como forma de manter uma “convivência harmônica” e sem conflitos. Essa teoria teve como idealizador Elton Mayo que se dedicou ao estudo do comportamento humano. Em outras palavras, o referido autor diz que:

A grande preocupação de Mayo é *dominar os conflitos*, dominar a “cisão” na alma que se dá na empresa, instituindo sólidas relações sociais e cooperações espontâneas. A arte das relações humanas passa a ser sinônimo da arte de cooperação. A empresa é o novo sacrário, fornece a segurança, o apoio e os conselhos das igrejas antigas, só que o novo clérigo é o administrador, aquele que domina as técnicas da “*Human Relations*”. (Tragtenberg, 1989, p. 20, grifos do autor).

Em síntese, é perceptível que as teorias das relações humanas buscavam adaptar os trabalhadores, às condições de trabalho impostas naquele contexto neutralizando os conflitos daí existentes. A esse respeito Tragtenberg (1989) afirma: “[...] ao homem econômico de Taylor contrapõe-se o homem psicológico de Mayo, a preocupação com boas relações humanas ocupa o lugar dos aumentos salariais ou diminuição da jornada de trabalho [...]” (Tragtenberg, 1989, p.21).

De acordo com os estudos realizados por Heloani (1994), o Taylorismo além de uma forma de organização do trabalho configurou-se num movimento mundial que ultrapassou a organização do trabalho realizado na fábrica, chegando a atingir a organização da vida em sociedade, uma vez que o modo de desenvolvimento desse modelo pressupunha não apenas a

cooperação entre capital e trabalho, mas também o reordenamento da subjetividade do trabalhador. Assim, observamos que:

[...] além de sua versão mais conhecida de mecanismos normatizadores (em virtude de sua proposta de gestão de tempos e movimentos), elaborou a primeira tentativa de administração da percepção dos trabalhadores. Ao contrário do que frisam alguns manuais de administração, o seu projeto não se dava apenas a partir do estudo da melhor maneira de produzir. O melhor modo pressupunha a cooperação recíproca entre capital-trabalho e o reordenamento da subjetividade do interior do processo produtivo. (Heloani, 1994, p. 07).

Tal esclarecimento nos permite compreender que o taylorismo, como expressão de um método científico de organização do trabalho, atendeu as expectativas de desenvolvimento do capital com sua lógica de eficiência e racionalização do trabalho por meio de experiências que se estenderam do processo produtivo, realizado no âmbito da fábrica, para a administração em geral.

A partir desse entendimento e analisando mais profundamente o esquema elaborado por Taylor para a organização e controle do trabalho, Tragtenberg (op. cit.) afirma que as pessoas se alienam nos papéis e estes, por sua vez, no sistema burocrático e no formalismo organizacional.

Mediante esta lógica de estrutura organizacional, podemos perceber que Taylor pensou numa forma de organizar o trabalho, de maneira que a empresa pudesse alcançar a maior produtividade possível, sendo, portanto, necessária à aplicação de alguns instrumentos à viabilização de uma administração científica.

Ao refletir sobre a lógica de organização do trabalho, segundo os princípios da administração científica idealizada por Taylor, Kuenzer (1995) enfatiza em seus escritos:

No âmbito das prescrições acerca do controle do trabalho comprado tendo em vista os interesses do capitalismo, Taylor (1970) acresce à fragmentação do trabalho a divisão de funções entre gerência e trabalhador. Considerando a impossibilidade de que os trabalhadores independentes absorvam e executem processos uniformes e racionais de trabalho a fim de acompanhar o progresso tecnológico, a administração deverá responsabilizar-se pelo planejamento das tarefas a partir do conhecimento profundo do processo produtivo, cabendo ao operário apenas a execução segundo instruções superiores. (Kuenzer, 1995, p.29-30).

Como fica claro nas análises da autora, a intenção de Taylor estava inteiramente voltada à racionalização e ao controle do trabalho, daí estabelecer princípios que pudessem favorecer a institucionalização desse controle. Neste sentido, justifica-se o interesse de Taylor, com relação à mudança das atitudes mentais dos trabalhadores, para a efetivação da administração científica, pois, segundo essa concepção, todos os pressupostos idealizados a

elevação da produtividade só alcançariam resultados satisfatórios, caso os trabalhadores incorporassem para si mesmos esses pressupostos.

Verificamos que, a gestão do trabalho para Taylor insere-se como instrumento de controle, não apenas do processo de produção, como também da subjetividade do trabalhador, pois não só suas ações no âmbito do trabalho como seu pensamento, de modo geral, passariam a ser conduzidos pelos pressupostos do taylorismo.

É visível que a preocupação de agir sobre a subjetividade do trabalhador apresentou-se como estratégia a favor do capital, visto que tal pressuposto entendia que a mudança de atitude dos trabalhadores geraria maior produção e lucratividade, podendo-se obter não só maiores lucros como também melhores salários. Assim, justificou-se a necessidade do severo e absoluto controle da gerência sobre a maneira pela qual o trabalho deveria ser executado.

Com base nesse raciocínio, observa-se que o princípio educativo subjacente à pedagogia taylorista/fordista teve por finalidade atender a divisão social e técnica do trabalho por meio de definições claras acerca das fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, isto é, o fortalecimento entre pensamento e ação.

A esse respeito Kuenzer (2006, p. 35), apresenta a seguinte análise:

[...] a pedagogia do trabalho taylorista foi dando origem, historicamente, a uma pedagogia escolar centrada ora nos conteúdos, ora nas atividades, mas nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas [...]

Kuenzer (Idem) enfatiza que, se o modelo produtivo taylorista/fordista caracterizou-se pela organização de um trabalho pautado, principalmente, na divisão técnica do trabalho, na especialização, na repetição do movimento e na produção em massa; na área educacional, desenvolviam-se práticas pedagógicas paralelas a essa organização. Daí o processo ensino-aprendizagem, mediante esse contexto, caracterizar-se, principalmente, pela aquisição de atividades repetitivas em grande quantidade, controladas e especializadas em um determinado tipo de conhecimento, memorização, fragmentação do trabalho, conteúdos rígidos, hierarquização, entre outros, que se tornam compreensíveis, tendo em vista que:

O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico da educação escolar para atender a essas demandas da organização do trabalho de base taylorista/fordista, ainda dominante em nossas escolas, deu origem às tendências pedagógicas conservadoras em todas as suas modalidades, as quais, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação. (Kuenzer, 2006, p. 35, grifo nosso).

Partindo desse entendimento podemos identificar as influências do modelo taylorista sobre as práticas desenvolvidas na escola, destacando-se, especialmente, a divisão entre as tarefas de pensamento (destinadas aos sujeitos que planejam, decidem etc.) e as ações (voltadas àqueles que apenas executam aquilo que foi previamente determinado), o que caracteriza a dicotomia entre o trabalho intelectual e trabalho manual. Neste sentido, ressalta-se que:

Nada mais adequado do que uma escola que, para realizar o trabalho pedagógico assim definido, se organizasse de forma rigidamente hierarquizada e centralizada para assegurar o pré-disciplinamento necessário à vida social e produtiva. (Kuenzer, 2006, p. 36-37).

Com isso, podemos verificar que a organização da educação, mediante o taylorismo, estruturou-se de maneira que pudesse responder aos interesses e às demandas do mercado de trabalho que se exercia com o referido modelo de produção. Todavia, com a crise desencadeada no início dos anos 1970, a base técnica de produção e organização taylorista/fordista vai aos poucos sendo substituída por um novo paradigma tecnológico e produtivo.

Novas perspectivas passam a ser vislumbradas para a organização do trabalho produtivo e conseqüentemente educacionais, pois nesse período o modelo taylorista/fordista de produção começara a apresentar com maior evidência, sua ineficiência diante das demandas advindas do setor econômico, mostrando limitações ao atendimento das necessidades do mercado pelo cenário globalizado.

Frigotto (2003), analisando mais profundamente esse período ressalta que a natureza e especificidade da crise dos anos 1970 caracterizaram-se, principalmente, pelo esgotamento do modelo fordista de acumulação e regulação social e do Estado de Bem-Estar.

[...] a crise dos anos 70/90 não é uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural. O que entrou em crise nos anos 70 constituiu-se em mecanismo de solução da crise nos anos 30: políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos [...]. (Frigotto, 2003, p. 62).

Compreensão semelhante pode ser percebida nas análises de Pino (2002) que, a esse respeito, destaca as seguintes considerações:

[...] A crise da década de 70 foi a expressão do esgotamento de um modelo baseado na produção em massa, de um lado, e no chamado Estado de Bem-Estar Social, de outro. As condições que prevaleciam nos anos 30 e que surgiram periodicamente desde 1973 têm de ser consideradas manifestações típicas da tendência de superacumulação. Toda crise capitalismo se caracteriza pela superprodução de mercadorias, gerando fases periódicas de superacumulação [...]. (Pino, 2002, p. 67).

Como podemos observar nas análises dos autores acima citados, a crise dos anos 1970 manifestou, entre outras coisas, o esgotamento do modelo taylorista/fordista de produção que, a partir desse contexto, passa a apresentar limitações na organização e gestão do trabalho, dando impulso ao processo de reestruturação produtiva dos anos 1980 que, em linhas gerais, teve como principal desafio superar as deficiências desse modelo de organização do trabalho e viabilizar mecanismos que possibilitassem novamente o crescimento econômico.

De acordo com Ferreira (2000), o termo reestruturação produtiva consiste em um processo:

[...] complexo de mudanças na configuração dos sistemas produtivos que vem ocorrendo nas últimas décadas no contexto da crise atual do capitalismo desencadeadora a partir do final dos anos 1970 e início da década de 80. Tais mudanças têm como objetivo superar as limitações e deficiências apresentadas no período recente pela forma de organização da produção dominante até os anos 1960/70 – o modelo taylorista/fordista [...]. (Ferreira, 2000, p. 283).

Ainda de acordo com esse entendimento, observamos que o processo de reestruturação produtiva encontrou-se assentado em três eixos principais que se complementam, sendo eles: 1) as novas tecnologias da III Revolução Industrial, enfatizando-se aí a microeletrônica; 2) as mudanças organizacionais, destacando-se, particularmente, as novas formas de organização do trabalho; e 3) as inovações gerenciais e institucionais, entendidas como as mudanças na gestão dos recursos humanos e nas estratégias empresariais. (*Ibid.*)

A partir da interação desses eixos, verificamos a emergência de novas formas de organização do trabalho e da produção, como parte intrínseca à superação da crise. A esse respeito, Queiroz (2003, p. 124) afirma “[...] O caminho esboçado para a superação dessa crise alia uma nova forma de reorganização econômica e ideológica, o neoliberalismo, com um novo sistema de acumulação do capital, os modelos pós-taylorista e pós-fordista.”

Segundo Queiroz (2003), com o processo de reorganização do sistema econômico e a crescente competitividade dos mercados, obrigando-os a buscar uma produção cada vez mais eficaz e flexível, tornou-se necessária à readaptação dos sistemas de gestão e organização do trabalho. Nessa nova lógica de produção, outras características passam a compor essa organização, tendo em vista as novas concepções surgidas no pós-taylorismo. E, identificando algumas características desse novo contexto econômico, é observado que:

[...] Acirram-se as competições industriais e entre mercados estrangeiros, e o consumidor está cada vez mais atento aos padrões de qualidade dos produtos. Esse quadro levou à incorporação de alguns aspectos da revolução Toyota que transformou os modelos de gestão e produção industrial do Japão, a partir das décadas de 50 e 60, dentro da empresa de mesmo nome. (Queiroz, 2003, p. 126).

O novo modelo produtivo, procurando romper com a dinâmica do antigo modelo caracterizado pela rigidez, apresenta como um de seus principais pilares, a acumulação flexível, sobretudo por meio da utilização do avanço tecnológico. Em linhas mais gerais, consideramos que os estudos de Antunes (2001), definem muito bem, as características do novo modelo produção:

[...] o toyotismo (via particular de consolidação do capitalismo monopolista do Japão do pós-1945) pode ser entendido como uma forma de organização do trabalho que nasce a partir da fábrica Toyota, no Japão, e que vem se expandindo pelo Ocidente capitalista, tanto nos países avançados quanto naqueles que se encontram subordinados. Suas características básicas (em contraposição ao taylorismo/fordismo) são: 1) sua produção é muito vinculada à demanda; 2) ela é variada e bastante heterogênea; 3) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções; 4) tem como princípio o *Just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e funciona segundo o sistema de *Kankan*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque (que, no toyotismo, deve ser mínimo). (Antunes, 2001, p. 21).

Notemos - quanto a esse novo modelo de produção - que, embora mudados os princípios rígidos de organização do trabalho para outros de caráter mais flexível, a lógica predominante é a mesma, isto é, a exploração da classe trabalhadora que, nesse modelo, passa a acontecer de forma ainda mais intensa, pois agora se refere não apenas ao esforço físico, mas, para, além disso, os aspectos mentais passam também a ser explorados. Assim, observamos o que está colocado pelo processo de reestruturação produtiva:

[...] não é a superação de características que, em essência, são o próprio modo de produção capitalista. Estamos, isto sim, diante da necessidade de explorar outros componentes da força de trabalho até agora relegados pelos homens e mulheres de negócio. (Pino, 2002, p. 68).

Neste sentido, faz-se necessário destacar que, embora se observe o discurso da necessidade de melhor formação dos trabalhadores, maior autonomia, flexibilidade etc., o que de fato se observa é a preocupação com a elevação da produtividade e não com a valorização do trabalhador em si, já que este agora se torna um trabalhador polivalente.

Kuenzer (2002), também refletindo acerca das novas características que passam a compor o perfil do trabalhador adequado à lógica do modelo toyotista, enfatiza, entre outras, a exigência de:

[...] habilidades cognitivas e comportamentais, tais como: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avalia procedimentos, resistir a pressões, enfrentar

mudanças permanentes, alia raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (Kuenzer, 2002, p. 86).

Nessa mesma linha de raciocínio, Wolf (2004) destaca em seus estudos que o toyotismo a partir dos anos de 1990, destacou-se como fator integrante da reestruturação produtiva, caracterizando-se como uma verdadeira reforma administrativa no interior das empresas. Nesse caso, Wolf (2004, p. 362) ressalta:

[...] Foi, o modelo Toyota de produção que inspirou as técnicas de gestão do trabalho presentes nos PQT's, isto é, aquelas que respondem pela adequação da força de trabalho às novas demandas de qualificação requeridas pela presente reestruturação empresarial: flexibilidade, polivalência, envolvimento e participação. Qualidades que [...] garantem ao mesmo tempo, o engajamento e o desenvolvimento das habilidades dos trabalhadores que otimizam a nova maquinaria informatizada.

Claro está que o trabalhador, mediante esta nova fase do capitalismo, precisa ser, praticamente, infalível, completo e “adaptável” a qualquer situação que ocorra no âmbito do seu trabalho, enfim, possuir as condições necessárias para garantir sua própria empregabilidade.

Essa lógica, nos permite afirmar que, mediante esse novo modo do trabalho, pautado em inovações tecnológicas, novas formas de organização e gestão do trabalho, o trabalhador entendido como flexível, polivalente e dotado de competências e habilidades necessárias ao aceleração da competitividade no mercado de trabalho será “[...] convidado a vestir a camiseta de ‘sua’ empresa; exigências que rebaterão na formação profissional e no sistema educacional.” (Fonseca, 2006, p. 205).

Assim, para atender ao perfil desse novo trabalhador, imposto pelo modelo Toyotista, os espaços educacionais assumem a responsabilidade de desenvolver novas práticas pedagógicas, de organização e gestão, processos avaliativos, metodológicos e formativos a fim de suprir a demanda de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, pois como afirma Marx (1987, p. 29) “[...] cada nova fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações dos indivíduos entre si, no que se refere ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho”.

Neste cenário, em que novos desafios passam a fazer parte da educação em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, um novo projeto pedagógico é construído com vistas a substituir o modelo educativo pautado na produção taylorista/fordista, pois como ressalta Kuenzer (2002, p. 80):

[...] Mudadas as bases materiais de produção, é preciso capacitar o trabalhador novo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais

dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo. É preciso que o trabalhador se submeta ao capital, compreendendo sua própria alienação como resultante de sua prática pessoal “inadequada” [...].

A nova pedagogia, com base no modelo toyotista de produção, substitui a rigidez pela flexibilidade e rapidez como forma de atender as demandas diversificadas de qualidade e quantidade. Esta pedagogia, pautada em princípios ditos inovadores vem sendo implementada por meio de políticas, programas e propostas governamentais subjacentes a esse novo padrão produtivo. (Kuenzer, 2006).

Neste caso, princípios como descentralização, autonomia, participação, gestão democrática, entre outros, passam a fazer parte dos discursos educacionais. Contudo, é necessário entender que tais princípios encontram-se pautados na lógica privatista e mercadológica de educação que retira cada vez mais a responsabilidade do Estado pelo provimento de uma educação pública e de qualidade social, repassando à escola e a própria sociedade civil esta tarefa.

Nesse particular, observamos a perene e perversa lógica instituída pelo sistema capitalista de produção à realização do trabalho humano, pois, a cada nova fase de desenvolvimento desse sistema, é perceptível uma exploração ainda maior sobre trabalhador, uma vez que sobre ele recai não apenas a responsabilidade pelo maior e melhor aproveitamento da produção, como também pela sua inserção no mercado de trabalho, agora muito mais competitivo e escasso às reais demandas sociais.

Além disso, chamamos atenção para o fato de que embora o modelo toyotista de organização do trabalho tenha sido propagado por seus idealizadores como métodos de gestão do trabalho que romperia com a estrutura rígida, despótica e limitada da atividade criativa, tal como se desenvolvia o trabalho no modelo taylorista/fordista, sua materialização apenas permitiu a continuidade, em novas bases, à conformação do trabalho à lógica do capital, assumindo apenas uma nova roupagem com a qual está revestido o mesmo velho fenômeno de reprodução do sistema capitalista, pois:

A similitude com as técnicas do sistema Taylor de padronização dos tempos e movimentos operários é patente, só que, agora, no plano cognitivo, do pensamento. Longe do fim do trabalho “taylorizado”, portanto o que verificamos é uma “taylorização” das capacidades cognitivas. (Wolf, 2004, p. 384).

Com isso, verificamos que o paradoxo até hoje se perpetua, pois, embora se enfatize o desenvolvimento de práticas mais conscientes e críticas acerca da realidade, ainda assim identificamos propostas de educação ajustadas à lógica do mercado, bem como a fragmentação e dualidade entre o pensar e o fazer, ainda tão presentes em nossa sociedade.

A ideia de organização racional do trabalho, pautada na disciplina, controle, divisão do trabalho, especialização, supervisão, incentivos salariais e prêmios por produtividade, também é visível em nossos dias, o que nos faz entender que, mesmo com todo o teor de rejeição que o paradigma taylorista nos inspira hoje em pleno século XXI, a verdade é que ainda não conseguimos substituí-lo totalmente, seja nas formas de organização do trabalho, seja em nossas relações sociais, como afirma Braverman (1974), em seus estudos.

Neste contexto, observamos que a educação, em sua forma mais ampla, torna-se um meio de aperfeiçoar a produtividade da empresa em detrimento da educação politécnica concebida como processo que integra o saber prático e o saber teórico com vistas à formação ampla do cidadão capaz de oportunizar uma sólida base científica e tecnológica aos educandos por meio de uma visão dialética na qual a educação não seja reduzida a um mero instrumento útil de preparação para o trabalho (Aranha, 2002).

1.4 Educação e trabalho: lógica de formação de perfil de competências no campo de recursos humanos.

Os elementos das novas práticas de gestão que configuram o modelo da competência no mundo do trabalho são a valorização dos altos níveis de escolaridade nas normas de contratação; a valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado da carreira; novos critérios de avaliação que valorizam as competências relativas à mobilização do trabalhador e seu compromisso com a empresa; a instigação à formação contínua; e a desvalorização de antigos sistemas de hierarquização e classificação, ligando a carreira ao desempenho e à formação.

A adoção do modelo das competências profissionais pelas gerências de recursos humanos no mundo empresarial está relacionada, portanto, ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista flexível ou toyotista: competitividade, produtividade, agilidade, racionalização de custos. Este modelo tende a tornar-se hegemônico em um quadro de crise do trabalho assalariado e da organização prescrita do trabalho e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores.

As noções estruturantes do modelo das competências no mundo do trabalho são a flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade. A gestão por competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos e passíveis de serem transferidos de uma função a

outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua "empregabilidade".

Ao definir sua estratégia competitiva (excelência operacional através da competição com base no custo, inovação no produto, orientação para serviços aos clientes) as organizações empresariais identificam as competências essenciais do negócio e as necessárias a cada função. A partir destas são definidas as competências dos trabalhadores necessárias à organização. No modelo das competências os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional, na escola ou na empresa, devem ter uma utilidade prática e imediata, tendo em vista os objetivos e missão da empresa, e a qualidade da qualificação passa a ser avaliada pelo produto final, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo. O "capital humano" das empresas precisa ser constantemente mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou a "vantagem competitiva" necessários à desenfreada concorrência na economia internacionalizada.

O uso e a apropriação das competências dos trabalhadores, de seus saberes, dos seus talentos, de sua capacidade de inovar, de sua criatividade e de sua autonomia, não implica, em geral, o comprometimento da empresa, com os processos de formação/construção das competências, atribuindo-se aos trabalhadores a responsabilidade individual de atualizar e validar regularmente sua "carteira de competências" para evitar a obsolescência e o desemprego.

No modelo das competências o controle da força de trabalho se expressa através de estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador. A ênfase na identificação dos interesses de patrões e empregados que se convertem em uma comunidade social de colaboradores; a autogestão pela internalização da disciplina; o controle exercido sobre os trabalhadores por seus próprios colegas no trabalho em equipe e a sobrevalorização de aspectos atitudinais (o saber-ser) conferem ao modelo das competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos.

No estágio atual do capitalismo flexível observa-se um progressivo deslocamento do conceito-chave da sociologia do trabalho, a qualificação profissional, para a noção de competências profissionais. O tradicional conceito de qualificação estava relacionado aos componentes organizados e explícitos da qualificação do trabalhador: educação escolar, formação técnica e experiência profissional. Relacionava-se, no plano educacional, à escolarização formal e aos seus diplomas correspondentes e, no mundo do trabalho, à grade

de salários, aos cargos e à hierarquia das profissões, sendo expressão histórica das relações sociais diversas e contraditórias estabelecidas no processo produtivo.

No modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem extrema relevância. O modelo das competências remete, assim, às características individuais dos trabalhadores. O modelo das qualificações ancorado na negociação coletiva cedeu lugar à gestão individualizada das relações de trabalho. A relação de coletivos (a empresa) com indivíduos tende a enfraquecer as ações coletivas no campo do trabalho e a despolitizar a ação política sindical.

A lógica das competências perpassa de forma contraditória, mas complementar, o mundo do trabalho: no núcleo do trabalho formalizado, a apropriação pelo capital do saber, do saber-fazer e do saber-ser dos trabalhadores, implica uma busca constante de ampliação e atualização do seu portfólio de competências e uma renúncia permanente aos seus interesses de classe em favor dos interesses empresariais. A ameaça de desemprego em um mercado de trabalho desregulamentado e instável confere à empresa o poder de negociação (e/ou imposição) em relação às formas e condições de trabalho à margem da mediação sindical, favorecendo a cooptação dos trabalhadores e a quebra de sua resistência.

No mundo do trabalho precarizado –subcontratado, tempo parcial, temporário, conta própria, sem-carteira – os próprios trabalhadores se submetem ou mesmo incorporam a cultura da flexibilidade e da rotatividade de empregos como meio de manutenção de sua empregabilidade, aceitando as diferenças salariais e a perda de direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais, como parte das "regras do jogo" do mundo do trabalho atual. No mundo dos sem-emprego a lógica das competências leva a uma culpabilização pela sua situação de exclusão e à busca de uma empregabilidade, situação em que o trabalhador desempregado é pressionado a ser competente para criar ou até mesmo "inventar" o seu próprio trabalho. Esta procura por uma "empregabilidade" no mercado de trabalho é, entretanto, vazia de significado porque condicionada pela baixa escolaridade e pela falta de políticas de trabalho e renda com a perspectiva de criação de novos postos de trabalho.

A adoção do modelo das competências no mundo do trabalho traz, no entanto, implicações contraditórias para o trabalhador. Por um lado, pode-se apontar, como aspecto positivo, a valorização do trabalho, que assume um caráter mais intelectualizado, menos prescritivo, exigindo a mobilização de competências que envolvem domínios cognitivos mais

complexos e que vão além da dimensão técnica, demandando novas exigências de qualificação do trabalhador e a elevação dos níveis de escolaridade. Ressalta-se, também, positivamente, a valorização dos saberes em ação, da inteligência prática⁹ dos trabalhadores, independente de títulos ou diplomas; uma maior polivalência do trabalhador, que lhe permite lidar com diferentes processos e equipamentos, assumir diferentes funções e tornar-se multiquificado; a possibilidade de construir competências coletivas a partir do trabalho em equipe, maior comunicação, participação e autonomia para o planejamento, execução e controle dos processos produtivos. Assinalamos, entretanto, que as possibilidades de construção de competências, de ampliação dos níveis de qualificação, de real autonomia de concepção e decisão, de participação e de exercício da subjetividade e da inter-subjetividade no trabalho, não estão dadas no modelo de gestão por competências, e estarão condicionadas pelas relações de força e poder que se estabelecem entre o capital, por meio das estratégias da gerência de controle da mão-de-obra e extração da mais-valia, e o trabalho, traduzidas na busca de maior decisão e intervenção no processo produtivo. A forma, como a lógica das competências, vai se implantar nos espaços de trabalho e dependerá da capacidade de os trabalhadores, através de sua organização e mobilização, instituir mecanismos que garantam a materialização de seus interesses. Como aspectos negativos apontamos a intensificação do trabalho e a desprofissionalização, que são conseqüências de uma polivalência estreita e espúria, decorrente do reagrupamento das tarefas pela supressão de postos de trabalho, ou pelo enxugamento dos quadros das empresas com demissões. A intensificação da exploração do trabalho se traduz no fato de os trabalhadores operarem simultaneamente várias máquinas, ou desempenharem várias tarefas, em um ritmo e velocidade determinados pela mediação da automação e da informatização, ampliando a jornada de trabalho que passa a depender muito menos de contratos previamente acordados entre capital e trabalho, e muito mais das necessidades da produtividade capitalista. A desprofissionalização ocorre sempre que o trabalhador deixa de atuar dentro da esfera de saberes, atividades, responsabilidades e referenciais próprios de sua profissão, e que são negociados em acordos coletivos e corporativos, e passa a desempenhar papéis e funções próprios de outras áreas e ocupações, com conseqüências para a sua (des)qualificação profissional. Assinalamos, ainda, o sofrimento no trabalho advindo do stress e da ansiedade decorrentes do medo de perda do emprego, das relações de trabalho inseguras, da intensificação e expansão da jornada de trabalho, do enfrentamento cada vez maior de responsabilidades no trabalho sem a contrapartida do aumento do salário ou da estabilidade no emprego e de ambientes de trabalho extremamente competitivos e individualistas. A insatisfação dos trabalhadores, advinda de

uma participação restrita e de uma autonomia prescrita, definidas pela lógica do capital, consolida-se a partir da consciência da solidão de sua atuação, desprovida do respaldo de suas organizações de classe. A lógica das competências na gestão do trabalho, com sua perspectiva individualizante e individualizadora das relações de trabalho, leva o trabalhador, a um só tempo, à retração de seus saberes aos estritos limites e necessidades da empregabilidade e à ruptura da sua filiação social, posto que todas as relações que se estabelecem no trabalho se dão entre ele e a empresa, sem a mediação sindical.

Capítulo 2 - Inserção Profissional: Uma Questão do Mundo Globalizado

Como visto no primeiro capítulo, o mundo do trabalho tem sofrido várias transformações ao longo da história da humanidade. Tais transformações impactaram as formas como os seres humanos interagem com os recursos disponíveis para gerar os bens necessários à sua sobrevivência.

A reestruturação produtiva e os impactos sofridos com a crise de 2008, que foi iniciada nos Estados Unidos e se refletiu em todo o planeta, ressaltaram as fragilidades do trabalhador perante um sistema produtivo que não assegura empregos. E como os jovens são menos valorizados, constituem parte da população mais atingida pelo desemprego e menos valorizada no momento da contratação (ONU Brasil, 2017).

Ainda segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), em 2017, 35% dos desempregados a nível global são jovens e esse percentual não tem previsão de redução. Desta forma, a inserção profissional de jovens tem sido o foco da Organização Internacional do Trabalho (OIT) como um problema globalizado. A OIT aponta que o primeiro emprego na juventude vem com bastante dificuldade e que os jovens quase nunca relacionam sua vida profissional com estabilidade e segurança (*ibidem*, 2017).

Na visão de Antunes (2008), as mudanças no mundo do trabalho causadas pela reestruturação produtiva por conta, principalmente, das inovações tecnológicas, geraram os empregos flexíveis, a terceirização de mão de obra e, a pior de todas as consequências, o desemprego estrutural. Tal situação impacta, diretamente, na inserção profissional, que é a temática do presente capítulo.

A inserção profissional trata-se, então, de um ponto nevrálgico a ser estudado, por conta das reestruturações no mundo do trabalho que repercutem, diretamente, no modo como os indivíduos têm acesso ao mundo do trabalho. Corroborando com Dubar (2001) que aponta o campo de pesquisas sobre inserção profissional incipiente, pode-se afirmar que o campo de pesquisa sobre inserção profissional demanda ainda muitos estudos para tornar-se robusto. No entanto, percebe-se, dentre os autores brasileiros que abordam a temática, uma convergência em referenciar os estudos franceses como sendo de grande importância.

De acordo com Silva (2004), a carência de pesquisas sobre inserção profissional no Brasil, talvez se relacione ao grau de importância dado às políticas sociais nessa área. Já na França, de acordo com Charlot & Glasman (1999), no final da década de 70, quando o jovem começou a ter dificuldades para encontrar um emprego, o campo de estudos sobre inserção profissional naquele país ganhou as primeiras contribuições e foi tornando-se mais robusto.

Um dos trampolins para esse aumento de estudos veio com a implantação de uma instituição voltada para acompanhar a absorção dos jovens egressos do sistema educativo, pelo mercado de trabalho francês, o Centro de Estudos e de Pesquisas sobre as Qualificações (CEREQ) ou originalmente Céreq, que foi criado sob a tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho franceses (Paul, 2013).

Para contextualização do tema, será realizada uma revisão teórica das contribuições que alicerçam os estudos na área e, posteriormente, serão abordados posicionamentos de autores de outros países, os quais também têm colaborado para a construção do arcabouço teórico sobre inserção profissional.

2.1 A expansão dos estudos sobre a inserção profissional.

Charlot e Glasman (1999) defendem que a inserção profissional não se trata de um evento isolado na vida de um indivíduo, mas de uma série de acontecimentos que convergem para tal fim. Ao longo da história, crianças já eram criadas dentro de um ambiente no qual o trabalho era uma etapa natural na vida de um indivíduo. Sendo assim, as atividades dos pais, fossem eles agricultores, artesãos ou comerciantes, já aproximava as crianças do mundo do trabalho no qual, mais tarde, a entrada seria identificada como um fato natural em suas vidas. Já a partir da década de 60 e de maneira mais marcante, nos últimos anos da década de 80, período de crise, a “inserção” tornou-se (...) “um processo de inserção mais ou menos longo, complexo e difícil. Trabalhar, ir trabalhar, inserir-se, engajar-se num processo de inserção: são figuras e modos de pensar diferentes, historicamente diferentes, sobre as relações entre a juventude e o mundo do trabalho” (idem, p. 12).

Os estereótipos ou modelos de padrões de comportamento definidos pelos autores, com base em seus estudos relativos a inserção profissional, possuem algumas características específicas:

a) **Trabalhar:** trata-se de um termo que define um comportamento de indivíduos que já nascem e crescem em um ambiente de trabalho. Como poderia uma criança que vai para a lavoura, assistir aos pais trabalharem e auxiliá-los, saber quando estão entrando no mundo do trabalho? Nesse contexto, a ideia de inserção é algo impensável. Essas crianças talvez percebam mudanças em momentos marcantes de suas vidas, tais como assumir os negócios da família ou casar. Nesse contexto, para os autores, o termo inserção profissional não tem espaço.

b) Ir trabalhar: define um padrão que os autores consideram dissociar o espaço de vida do espaço de trabalho, o espaço da vida pessoal do espaço da profissional. Nesse contexto surge a identidade profissional que é diferente da identidade familiar. Nesse processo, identifica-se o que chamam de espaço específico para a juventude, que é a escola. Com os três espaços separados, o momento de passagem de um para o outro já pode ser identificado. Porém, os autores não consideram essa passagem como inserção. Para exemplificar, Charlot e Glasman citam o que ocorreu a partir do final da idade média e terminou com o fim da sociedade rural na França, nas décadas de 1950 e 1960. Os jovens das camadas populares recebiam educação pertinente à sua classe social e trabalhavam em atividades similares às de seus pais. Assim, o mundo do trabalho desse jovem, apresentava formas e valores relacionais que encontrou no universo familiar. Quanto à classe burguesa, os autores chegaram às mesmas conclusões. No entanto, alguns indivíduos das classes populares, aos quais chamam “desertores”, se arriscam em um mundo do trabalho diferente daquele de seus pais.

c) Inserir-se: na década de 1960, segundo os autores, surgem mundos diferentes – o da escola e o do trabalho. Para esse comportamento não há uma passagem da vida familiar para a vida do trabalho e sim da vida escolar para o trabalho. Thélot (1982) denominou mobilidade estrutural as transformações geradas na estrutura ocupacional, causadas pelo crescimento na economia. Nesse contexto, os autores apontam a possibilidade de o jovem transitar entre as classes sociais, conforme o seu último nível de formação escolar. Para tanto, há necessidade de articulação dos conhecimentos e habilidades adquiridos com as necessidades da sociedade. A inserção, para os autores, dá-se no momento em que a articulação é realizada.

É a própria definição do social que está em jogo: nesse pensamento articulatório, a sociedade é implicitamente reduzida a um conjunto de posições. Não é mais definida pelas relações sociais, pelos valores, pela história, pelas contradições e tensões, mas como uma escala, um conjunto de diferenças hierárquicas cujo planejamento e orientação devem assegurar a complementaridade: a sociedade é concebida como um grande quebra-cabeças. É bom que os jovens se encaixem nesse quebra-cabeças, para encontrar o seu lugar. O indivíduo existe socialmente através deste lugar e não mais de um pertencimento, uma inscrição nas relações sociais, aspirações e valores compartilhados com os outros. (Charlot e Glasman, 1999, p. 19)

d) Engajar-se em um processo de inserção: nesse modelo, os autores apontam que, enquanto nas décadas de 1960 e 1970 a inserção profissional para os indivíduos com formação escolar era algo previsível, a partir década de 1980, a demanda por emprego passa a ser maior que a oferta de vagas, independentemente do jovem ter um diploma de um nível melhor. Superar obstáculos para obter um emprego, transforma-se em superar obstáculos para obter qualquer emprego. Inserir-se no mundo do trabalho caracteriza-se por ser não mais um

momento na vida dos jovens, mas um período pelo qual se deve passar para conseguir um emprego. “O tempo de entrada no mundo do trabalho traz a marca da precariedade, instabilidade, insegurança” (p. 21).

Charlot e Glasman (1999) trazem três características do processo de inserção profissional: a primeira é que o diploma não é mais garantia de um bom emprego. Trata-se, nos dias atuais, de um recurso e não mais de uma garantia. Os que não tem diploma, tornam-se candidatos ao desemprego. A segunda é sobre o formato de gestão das organizações, que operam com o mínimo de gastos possível, repercutindo nas contratações e nas oportunidades de emprego. E a terceira característica é que a experiência profissional se tornou condição para se obter um emprego estável. Os autores referem-se à necessidade de experiência profissional e, também à necessidade de empregabilidade.

A definição de empregabilidade, segundo os autores, é a condição atribuída ao indivíduo que se adapta às necessidades das empresas, para tornar-se empregável. Quer dizer que, se o jovem não construir uma empregabilidade e reinventar-se para superar os obstáculos que lhe são impostos pela nova forma de sociedade, construindo uma identidade condizente com as demandas das organizações, será um candidato ao desemprego.

Os autores apontam que as relações sociais impactam nas identidades profissionais e pessoais, gerando consequências danosas aos indivíduos e à sociedade. Os mesmos alertam que o trabalho é de suma importância para que os jovens se sintam pertencentes à sociedade para que se tornem alguém dentro do ambiente social.

Dubar (2001) traz três perspectivas da inserção profissional: como produto histórico, como construção social e como resultado da estratégia dos autores que dela fazem parte. Como produto histórico, Dubar considera o fato de um indivíduo, ao terminar seus estudos, ter que buscar um emprego, ir na direção contrária do que seria a ordem natural desse processo de sair da escola ou universidade e ir trabalhar. Segundo Dubar, o termo inserção profissional só ganhou atenção na França, a partir do momento em que a obtenção de emprego pelos jovens passou a caracterizar o que ele denomina como um problema social, o que começou a ocorrer em meados da década de 70.

Antes disso, a passagem da escola ou da universidade ao emprego foi realizada, para a grande maioria dos jovens, sem qualquer problema particular, quase instantaneamente. Como exemplo desse processo de inserção profissional como algo natural após a passagem pelo sistema educativo, é citado que na França havia um mecanismo que promovia a inserção profissional como um processo quase que automático, chamado de adequação treinamento-

emprego, o qual, naturalmente, promovia uma equivalência entre a oferta de empregos e a demanda gerada a partir da formação realizada pelo sistema educativo.

Para considerar que a inserção profissional como uma construção social, Dubar ressalta que inserir e integrar jovens no mercado de trabalho tornou-se um problema social, por conta de duas grandes quebras históricas que construíram o problema. A primeira delas foi a dissociação entre a área de ensino e formação educativa do indivíduo da área de emprego e renda. A segunda, que é recente, dissocia a saída da escola da fase de entrada no mercado de trabalho, pois, segundo o autor, o diploma não é mais garantia de entrada automática em um emprego equivalente ao nível de formação adquirida. Isso ocorre, segundo ele, pois os empregadores não consideram, apenas, a formação acadêmica dos candidatos, mas outras habilidades que só são adquiridas trabalhando. As qualidades pessoais também são apontadas como critério para contratação. Assim, é criado um novo espaço chamado pós-escola. Esse novo espaço é a inserção profissional, repleto de concorrência entre os que procuram emprego e repleto de decisões a tomar, tais como a de formar uma família. Apresenta-se, então, um novo problema social, historicamente construído, que é a inserção profissional.

Dubar argumenta que o surgimento do problema da inserção profissional na França, ocorreu por conta da hierarquia existente dentro do sistema educativo, que privilegia os diplomados para assumir postos de emprego com melhor remuneração, em detrimento dos diplomados de escolas com status inferior que assumem cargos também inferiores no mercado de trabalho. Já a hierarquia dentro das organizações que empregam é identificada pela forma diferenciada de contratação: para ocupar cargos em níveis estratégicos, há o papel de headhunters junto às melhores escolas para fazer uma peneira entre os melhores. Já para contratar para vagas em níveis inferiores da organização, o papel é feito por agências de emprego.

Referindo-se aos comportamentos dos jovens que procuram emprego, com base em estudos empíricos já validados, o autor afirma que não há uma uniformidade na importância dada aos estudos e trabalho. Por conta dos resultados de pesquisas de campo, Dubar traz o que ele chama de formas de identidade na área profissional. “Como resultado, os caminhos de integração não podem ser reduzidos a uma lógica única, uma racionalidade puramente econômica” (2001, p.32). O autor considera que o processo de inserção profissional depende de outros elementos diversos à situação econômica, tais como os papéis estratégicos dos agentes que fazem parte desse processo.

Ele aponta, por exemplo, que a articulação dos agentes públicos para coordenar as instituições formadoras com as empresas contratantes, gera melhores resultados para as

políticas públicas de inserção profissional. As estratégias das partes interessadas constroem mundos de inserção para coordenar os atores empresariais, intermediários de emprego, parceiros educacionais e segmentos jovens socialmente identificáveis. Essas redes transversais reúnem pessoas que compartilham, mais ou menos, as mesmas referências, as mesmas concepções de trabalho e formação e as mesmas experiências e estratégias (Dubar, 2001).

Os mundos de inserção dos quais fala Dubar, remete para a condição complexa na qual se encontra um indivíduo que está em busca de emprego. Nesse contexto, os jovens tornam-se reféns dos agentes que articulam as estratégias que geram um ambiente propício para a inserção profissional. Com isso, o indivíduo que não tem conhecimento dos agentes que podem auxiliá-lo no processo de inserção profissional, provavelmente terá maior dificuldade para conseguir um emprego.

Para o autor, a inserção profissional não é realizada dentro de um ambiente estéril, sem imperfeições e que a mesma depende de um processo complexo que demanda relações entre os diversos atores que interferem nesse processo: empregadores, agentes públicos, intermediadores e indivíduos que buscam uma colocação profissional.

Ao considerar a inserção profissional um produto histórico, fruto da incompatibilidade entre oferta de empregos e demanda dos jovens egressos do sistema educativo, o autor deixa claro que a inserção profissional, como processo ou momento na vida do indivíduo, é dinâmico e permeado por mudanças sociais, econômicas e culturais.

O advento das novas tecnologias, por exemplo, tem promovido vários ajustes conjunturais nas formas de execução de atividades remuneradas. Como construção social, a inserção profissional criou um problema a ser resolvido pela sociedade: a formação educativa, não está mais para o mundo produtivo, assim como um diploma condizente com ocupações mais bem remuneradas, não está para vagas de cargos em níveis superiores nas empresas.

Ao ser criado um novo espaço chamado pós-escola, aos jovens não mais basta a formação escolar. O espaço chamado pós-escola, configura o espaço onde os embates para a inserção profissional vão acontecer. E é também, nesse espaço, que as estratégias para articulação com os diversos agentes envolvidos no processo vão acontecer.

Trottier (2001) aponta o próprio sistema educativo como meio de seleção de indivíduos que obterão êxito na inserção profissional. O autor cita pesquisas realizadas por Halsey, Floud & Anderson (1965), Clark (1962), Bourdieu & Passeron (1970), Baudelot & Establet, (1971), Bowles & Gintis, (1976) sobre currículos internos dos alunos que apontaram que:

A imagem do sistema educacional que emerge destes trabalhos é a de um mecanismo de diferenciação de estudantes, uma agência de seleção cujo escopo não é tão educacional. Na medida em que o acesso ao emprego está parcialmente relacionado com o tipo e nível de educação, o sistema educativo contribui, em certa medida, para a distribuição dos indivíduos na estrutura das profissões. E como a posição de um indivíduo na estratificação social é parcialmente uma função de sua ocupação, o sistema educacional contribui para a distribuição dos indivíduos na estratificação. (Trottier,2001, p. 6)

De acordo com o autor, são três os eixos de pesquisa sobre inserção profissional:

a) Percursos de formação, trajetórias e estratégias de inserção de indivíduos: os objetos de pesquisa são inerentes às etapas pelas quais os jovens precisam passar para ingressarem no mundo do trabalho, como, por exemplo, os treinamentos dentro e fora do ambiente de trabalho. Aqui também são analisados, fatores de cunho pessoal, tais como a decisão do jovem em casar e assumir responsabilidades.

b) Fatores estruturais que moldam a transição para além das decisões e estratégias dos indivíduos no processo de integração: são considerados fatores econômicos que interferem na inserção profissional.

c) Atores e intermediários no emprego e na integração: tem como foco estudar a inserção profissional como uma ação de diferentes agentes que interferem nesse processo, que não é individualizado. São os casos de associações, entidades sem fins lucrativos, políticas governamentais que auxiliam os jovens nesse processo.

Diante do exposto as pesquisas sobre inserção profissional, têm apontado para um campo de estudos no qual o indivíduo não é o único objeto de investigação, mas também, todos os agentes e elementos ambientais que possam interferir no êxito da inserção profissional.

De acordo Oliveira (2012), o poder público no Brasil tem-se mostrado sensível às questões de inserção profissional dos cidadãos menos favorecidos, dentre os quais mulheres, minorias étnicas e jovens. Tais preocupações, de acordo com o autor, refletem a criação de políticas de emprego, de educação e de formação. “No entanto, apesar da ampliação dos estudos empíricos sobre esta temática, a inserção profissional continua a ser uma noção fluida e incerta, à procura de uma definição conceitual consolidada baseada numa teoria da inserção que também está por ser construída” (p. 125).

Para Oliveira (2012), a inserção profissional é vista como um processo que acontece no trabalho, fruto de socialização com os pares e que pode ser considerado como modelador das ações do indivíduo no ambiente de trabalho. Para o autor, a inserção profissional trata-se de um processo individual (fruto da vivência de cada indivíduo), coletivo (reflexo das

experiências em grupo) e histórico (é impactado por acontecimentos na esfera econômica, política e social).

Oliveira (idem), aponta que os elementos que impactam na inserção profissional estão vinculados ao contexto socio histórico, aspectos individuais e aspectos institucionais.

Na tabela 1, adaptada do autor, tem-se um quadro que sistematiza tais elementos, com suas descrições:

Tabela 1 – Elementos que impactam na inserção profissional

Inserção Profissional	
Contexto socio histórico	Estrutura demográfica ocupacional
	Conjuntura econômica
	Níveis de formação de mão - de - obra
	Desenvolvimento tecnológico e industrial
Aspectos individuais	Origem familiar
	Representações do trabalho
	Experiências profissionais
	Expectativas profissionais
	Estratégias de inserção
Aspectos institucionais	Regulamentações estatais
	Políticas públicas
	Políticas de gestão de recursos humanos
	Organizações profissionais
	Agentes intermediários
	Instituição de ensino

Fonte: adaptado de Oliveira (2012).

Quanto aos aspectos institucionais, tratam-se de normas ou políticas de inserção profissional, tais como “(...) idade mínima, formação para cargos específicos, leis que orientam as relações de trabalho” (p. 130). Também como aspecto institucional, o autor amplia essa análise para o formato de gestão de recursos humanos que cada empresa possui, o qual, em algum nível, modela a forma como a inserção profissional é realizada.

As instituições de ensino também foram agrupadas dentro dos aspectos institucionais, pois, de acordo com o autor, tem papel crucial, de forma direta ou indireta, sobre como o mercado de trabalho se comporta. Ainda dentro dos aspectos institucionais, há os Agentes Intermediários, os quais abrangem as agências de emprego e de estágio, as quais interferem no processo de inserção profissional, por serem atores importantes nas últimas décadas, pois

fazem uma ponte entre as empresas e as instituições de ensino, ou, diretamente, junto aos jovens, seja para estágio ou emprego.

Cordeiro (2002), traz várias contribuições de como a inserção profissional é impactada pelos contextos empresariais onde ocorrem, os quais têm papéis estruturantes e estruturadores na vida profissional do indivíduo.

Para o autor, a inserção profissional é resultado da trajetória profissional, não se resumindo, apenas, ao momento de entrada no mundo do trabalho. O contexto da inserção profissional precisa levar em consideração as características dos indivíduos em momentos anteriores à situação profissional atual e os impactos que suas experiências profissionais levam para o futuro.

A concepção de inserção profissional do autor define dois momentos: o primeiro momento trata-se da entrada na organização, avaliada sob as condições em que o recrutamento é realizado. Já o segundo momento, chamado de pós-inserção considera as práticas de gestão que as organizações utilizam para gerir seus recursos humanos, sua mão-de-obra.

Para fins de padronização de um modelo ideal de inserção profissional, o autor nomeou dois modelos: a inserção profissional qualificante e a inserção profissional não-qualificante. A inserção profissional qualificante é caracterizada pela gestão de recursos humanos que valoriza seus funcionários, seja no âmbito dos instrumentos de contratação que asseguram os direitos dos colaboradores, seja nas condições ambientais ou nas políticas de crescimento que promovam o desenvolvimento não apenas no âmbito pessoal dos funcionários, mas, também, de forma coletiva. Já a inserção profissional não-qualificante, é caracterizada por condições precárias de trabalho, por contratos que fragilizam os direitos dos empregados e que não colaboram para o crescimento e desenvolvimento a nível individual e/ou coletivo, isto é, que não agrega valor à trajetória profissional de seus colaboradores.

Como resultados de sua pesquisa, Cordeiro identificou que as empresas que realizam uma inserção profissional qualificante possuem boas práticas de segurança do trabalho, utilizam contratos estáveis, realizam capacitação dos colaboradores. Já as empresas que realizam uma inserção profissional não qualificante, fazem o oposto das primeiras: se utilizam de contratos precários e não investem em formação em serviço. Dessa forma, não colaboram para que haja um crescimento profissional individual e dos grupos de indivíduos que nelas trabalham.

Na figura 1, o autor apresenta esse formato de concepção de inserção profissional, considerando indivíduos egressos do sistema de ensino universitário.

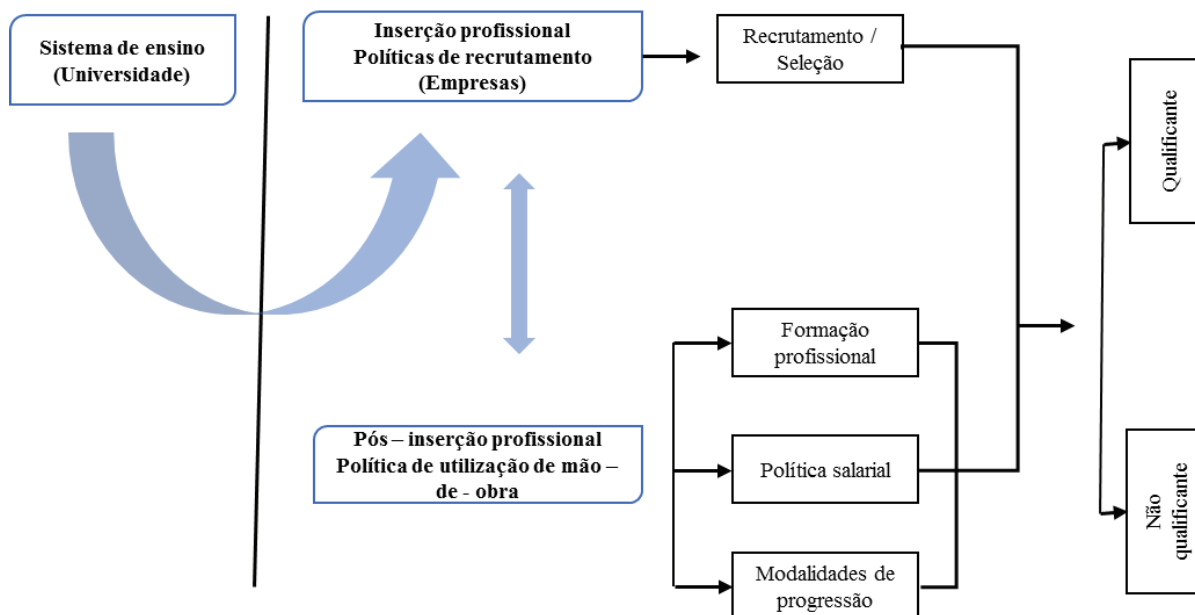


Figura 1 – Modelo de análise da inserção profissional dos quadros superiores

Fonte: Cordeiro (2002, p.84).

Portanto, para o autor, as condições laborais que acontecem no momento pós-inserção profissional condicionam as possibilidades de desenvolvimento profissional dos indivíduos.

Para Alves (2003), a inserção profissional não pode ser reduzida a uma resposta do sistema educativo às demandas da economia e é o “(...)produto da interação entre os académicos (seus valores e estratégias), os empregadores (suas lógicas e necessidades) e os diplomados (seus percursos e dinâmicas pessoais e sociais)” (p. 10). A autora entende a inserção profissional como um processo de construção identitária dos indivíduos, um processo de socialização, que não tem só o trabalho como objetivo.

Alves (2003) delimitou três dimensões de análise para que pudesse compreender os processos de inserção profissional do seu público estudado. Dentro de cada dimensão, a autora delimitou os indicadores a serem analisados.

A primeira dimensão de análise é a relação entre educação e emprego, cujos indicadores são o tempo médio para se obter um emprego, como será realizada a contratação (formal / não formal), remuneração, forma de seleção dos egressos. A segunda dimensão refere-se à relação entre educação e trabalho, tendo como indicadores o perfil a ser contratado, coerência entre a área de formação e a área de atuação profissional, contribuições de atividades formadoras para o trabalho durante os estudos. E quanto à dimensão de análise entre vivência da transição da educação para o trabalho, os indicadores são: a percepção da

importância dos trajetos escolares e profissionais, percepção de quais sentimentos surgem a partir do contato com o mundo do trabalho, dentre outros.

Com base nos posicionamentos apresentados, pode-se concluir que a inserção profissional não se trata de um momento na vida do indivíduo, mas de um processo que é bastante complexo (Dubar, 1991; Charlot e Glasman, 1999; Cordeiro, 2001; Trottier, 2001; Alves, 2003; Oliveira, 2012).

Como um processo, a inserção profissional sofre a ação de vários agentes que interferem de forma mais ou menos intensa para que esse processo aconteça com êxito (Dubar, 1991; Cordeiro, 2001; Alves, 2003; Oliveira, 2012). Esses agentes formam “mundos de inserção”, nos quais as estratégias viabilizam (ou não), a inserção profissional (Dubar, 1991; Charlot e Glasman, 1999).

Um desses agentes de grande importância é a escola que, conforme visto, colabora não só para a inserção profissional, como também, para posicionar o indivíduo na estratificação social (Trottier, 2001).

Outro agente que pode interferir na inserção profissional é o governo, o que pode reverberar na criação de políticas públicas que gerem ações afirmativas para auxiliar os egressos das instituições de ensino a entrarem no mundo do trabalho. Oliveira (2012) e Silva (2004) divergem quanto ao grau de importância dado à temática pelo governo. Enquanto Oliveira percebe uma sensibilidade desse agente às questões de inserção profissional, Silva entende que há pouca atenção e iniciativas governamentais para com este problema social.

A formação acadêmica é considerada como um recurso para consolidação da inserção profissional e não mais uma certeza de obtenção de emprego (Charlot e Glasman, 1999). Além disso, o processo de inserção profissional, conforme Dubar (2001), pode ser denominado um espaço “pós-escola”, pois é nele que se desenvolvem habilidades adquiridas, apenas, no mundo do trabalho, as quais importam para as empresas. Para Charlot e Glasman (1999), tais habilidades perfazem o que se pode denominar empregabilidade.

Para Alves (2003), há três dimensões a serem analisadas para que se estude como a inserção profissional ocorre: educação - emprego, educação – trabalho e vivência da transição educação para o trabalho/emprego. Portanto, para a autora, não é possível realizar estudos sobre a temática sem que se considerem tais dimensões.

Para Charlot e Glasman (1999) e Alves (2003), as relações sociais causam grandes impactos nas identidades profissionais e pessoais dos indivíduos, os quais podem ser positivos ou negativos em suas trajetórias no mundo do trabalho.

Cordeiro (2002) e Alves (2003) compartilham da posição de que o entendimento do processo de inserção profissional deve levar em consideração a trajetória profissional dos indivíduos, pois os índices que surgem dessa relação, são de primordial importância para pesquisas nesse campo de estudo.

A inserção profissional constituiu-se como um problema social a partir do momento em que os egressos do sistema escolar não obtinham emprego de forma natural. Esse fenômeno começou a partir da década de 70 (Charlot e Glasman, 1999; Dubar, 2001; Trottier, 2001).

No quadro 1 apresenta-se um quadro teórico que resume os principais posicionamentos e marcos históricos sobre inserção profissional relativos aos autores aqui referenciados.

Quadro 1 – Quadro teórico inserção profissional

Autor	Ideias principais / posicionamentos
Alves (2003)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Produto de interação: professores, empresas e diplomados. 2. Processo de construção identitária. 3. Delimitou indicadores para se analisar inserção profissional.
Charlot e Glasman (1999)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Primeiros estudos na França: final da década de 70; 2. Inserção profissional: conjunto de acontecimentos que convergem para a obtenção de emprego; 3. Identificaram quatro modelos de padrões na inserção profissional: <u>Trabalhar, Ir trabalhar, Inserir-se, Engajar-se;</u> 4. Diploma não garante emprego; 5. Experiência profissional: condição para obter e se manter empregado.
Cordeiro (2002)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inserção profissional: impactada pelos contextos empresariais; 2. Dois modelos de inserção: qualificante e não-qualificante.
Dubar (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inserção profissional como: produto histórico (surgiu pela falta de empregos); construção social (dissociação ensino x emprego e renda); estratégia dos agentes (papéis do sistema educativo, empresas, governo); 2. Mundos de inserção: onde as estratégias acontecem; 3. Ambiente da inserção profissional: pós-escola.
Oliveira (2012)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera o poder público sensível às questões de inserção profissional; 2. Inserção profissional: processo que resulta na modelagem do indivíduo pelas relações no mundo do trabalho; 3. Inserção impactada por vários elementos.
Paul (2013)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implantação do Centro de Estudos e de Pesquisas sobre as Qualificações – CEREQ foi o trampolim para os estudos na França.
Silva (2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera que a carência de pesquisas na área são ecos da falta de importância às políticas sociais na área.
Trottier (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escola como agente de seleção para o mundo do trabalho.

Fonte: a autora.

2.2 Teorias econômicas que impactam na inserção profissional.

2.2.1 Teoria do Capital Humano

A Teoria do Capital Humano baseia-se no fato de que, os estudos acumulados ao longo da vida de um indivíduo, agregam valor econômico ao mesmo. Isto é, assim como um equipamento que recebe melhorias para ser vendido por um valor superior ao de um equipamento básico, sem melhorias, esta teoria defende que o indivíduo também pode aumentar seu valor de mercado, através da educação.

Para melhor entendimento, faz-se, primordial, a definição de capital, do ponto de vista econômico. Trata-se dos bens materiais e recursos financeiros, que podem ser acumulados e utilizados como moeda de troca (Coleman, 1988). Assim, o Capital Econômico, remete a dinheiro e suas várias formas de acumulação.

Já a Teoria do Capital Humano, vai na contramão do pensamento dos economistas que acreditam que capital, aplica-se, apenas, a bens materiais. Baseia-se no fato de que os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos trabalhadores devem ser considerados pelo que representam como valor econômico (Schultz, 1973).

O valor econômico ao que Schultz (1973) referiu-se quando da concepção da presente teoria, refere-se aos estudos, à instrução, ao autoinvestimento. “O valor econômico da educação depende, predominantemente, da procura e da oferta da instrução, considerada como um investimento” (p. 13).

Assim, como acontece com o valor de uma mercadoria que, de acordo com a sua procura, tem o preço elevado ou diminuído, a formação educacional dos trabalhadores também pode ser mais ou menos valorizada, conforme a demanda do mercado de trabalho por indivíduos que possuam mais tempo dedicados aos bancos escolares.

Porém, ao contrário da mercadoria que por ser tangível, pode ser comercializada, o capital humano, não é passível de negociação. A educação vista sob a ótica da teoria do Capital Humano como um bem intangível contribui para várias finalidades, seja no âmbito social, político e cultural, dentre outros. Mas, nem por isso se exime de ser analisada sob a lente da economia (Schultz, 1973).

Sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola. Existem numerosos investimentos no capital humano e as cifras tornam-se elevadas. Pode-se dizer, na verdade, que a capacidade produtiva do trabalho é, predominantemente, um meio de produção

produzido. Nós produzimos, assim, a nós mesmos e, neste sentido, os recursos humanos são uma consequência de investimentos entre os quais a instrução é da maior importância. (Schultz, 1973, p. 25)

Como visto, a Teoria do Capital Humano defende que o trabalhador deve aprimorar suas habilidades e conhecimentos para usufruir do retorno proporcionado pela educação e assim gerar sua própria capacidade produtiva e tornar-se um recurso humano valorizado pelo mercado de trabalho. A figura 2 traz a representação desse aprimoramento.



Figura 2 – Representação do trabalhador sob a ótica da Teoria do Capital Humano

Fonte: Melissa, 2015.

Ao investir em sua formação educacional, o indivíduo entra em uma fábrica que o aprimora, o prepara para o mundo do trabalho. Quanto mais tempo o trabalhador se dedicar à sua instrução, mais retorno receberá no futuro. Por outro lado, um trabalhador que não acumulou tempo dedicado aos estudos, amargaria um baixo retorno do seu capital humano.

Reconhece-se, na teoria apresentada, uma peneira que impacta diretamente na inserção profissional do indivíduo: os que possuem mais tempo dedicado à sua formação educacional, estariam mais propensos a obter um emprego e receber o retorno do investimento em si próprio, em detrimento dos que não tiveram a mesma condição.

Assim, Schultz atribui às instituições educacionais um importante papel no enfrentamento de crises econômicas: quanto mais trabalhadores instruídos, menor seria o impacto nas oportunidades de emprego.

2.2.2 Teoria do Sinal e do Filtro

2.2.2.1 Teoria do Sinal

De acordo com Alves (2003), as Teorias do Sinal e do Filtro, foram geradas a partir da Teoria do Capital Humano.

As duas teorias decorrem da verificação de inúmeras anomalias nos múltiplos trabalhos que procuraram calcular as taxas de retorno do investimento, tanto a nível individual como a nível coletivo, as quais levam a questionar alguns pressupostos iniciais da versão original da Teoria do Capital Humano. (p. 144)

A Teoria do Sinal concebida por Michael Spence em 1973 surgiu a partir de estudos do autor sobre como as contratações são realizadas no mercado de trabalho ou, seja, como os empregadores tomam a decisão de contratar um candidato e não outro para a vaga de emprego a ser ocupada.

Spence argumenta que a relação inicial entre candidato e empregador é construída a partir de sinais que o candidato transmite ao empregador que, por sua vez, influenciarão este a decidir sobre a contratação. Se o empregador, através dos sinais transmitidos pelo candidato, criar expectativas positivas, ele o contratará. O autor chama essa decisão de contratação de “decisão de investimento” (p. 356).

Em seu ensaio, Spence argumenta que a Teoria do Sinal (originalmente Job Market Signaling) trata-se de um recurso bastante útil quando aplicada ao processo decisório de admissão de empregados. Ele diz que:

Meu objetivo é delinear um aparato conceitual dentro do qual o poder de sinalização de educação, experiência de trabalho, raça, sexo e uma série de outros aspectos observáveis e características pessoais podem ser determinadas (Spence, 1973, p. 356).

Para ilustrar a aplicabilidade de sua teoria, Spence introduz seu ensaio com a seguinte suposição: se os leitores do seu artigo gerarem expectativas positivas quanto ao desempenho do autor em escrever sobre seus estudos no futuro, é porque Spence conseguiu transmitir sinais que levarão os leitores a criarem tais expectativas.

No caso de admissão de empregados, como não há certeza por parte da empresa contratante sobre as capacidades de trabalho do candidato para executar as tarefas demandadas pela organização, decidir sobre contratar um candidato, sob o ponto de vista desta teoria, trata-se de uma escolha bastante incerta.

Dentre os atributos pessoais observáveis ao empregador, tem-se a educação, idade, raça, sexo e registros criminais. Alguns são imutáveis e outros mutáveis, que é o caso da

formação educacional. De acordo com o tipo de trabalho, alguns sinais são importantes e devem ser considerados em detrimento de outros, sem importância para a função.

2.2.2.2 Teoria do Filtro

A Teoria do Filtro de Kenneth J. Arrow se trata de outra teoria econômica que, apesar de ser concebida a partir de pesquisas junto a egressos do nível superior, é aqui abordada por ter sido originada a partir da Teoria do Capital Humano e por utilizar a formação educacional como parâmetro de análise. Outrossim como será visto adiante no guia de entrevistas do presente estudo, serão realizadas perguntas que comparam a percepção dos entrevistados sobre as diferenças de inserção profissional entre egressos de cursos técnicos e de cursos de nível superior.

Arrow (1973) defende em sua teoria, assim como Spence, que a formação educacional se trata de uma condição para contratação de empregados. Com o artigo intitulado Higher Education as a Filter (Educação Superior como um Filtro), o autor esboça um modelo do papel econômico do ensino superior diferente da interpretação da teoria do capital humano.

Para Arrow, o diploma de nível superior funciona como um filtro que separa os candidatos com maior probabilidade de serem contratados, mas não com a visão econômica até então apresentada sobre o assunto:

A visão convencional entre os economistas é que a educação contribui para produtividade de um indivíduo e, portanto, aumenta o valor de mercado do seu trabalho. Do ponto de vista da teoria formal, não importa quão a produtividade do aluno é aumentada, mas implicitamente é assumido que o aluno recebe habilidades cognitivas através de sua educação”. (Arrow, 1973, p. 193)

Em divergência com os pontos de vista acima, o autor defende que o ensino superior não contribui nem para aumentar a capacidade cognitiva dos estudantes, nem para melhorar a socialização. “Ao contrário, o ensino superior serve como um dispositivo de filtragem na medida em que separa indivíduos de habilidades diferentes transmitindo informações para as compras de mão-de-obra” (Arrow, 1973, p. 194).

A Teoria do Filtro é diferente da Teoria do Capital Humano, mas não a contradiz.

Arrow baseia-se no fato de que o empregador tem em mãos, ao fazer um recrutamento em sua empresa, alguns dados sobre o candidato: se tem um diploma de nível superior, seus registros anteriores e sua produtividade. A faculdade, para Arrow, representa um duplo filtro: quando seleciona quem ingressa no nível superior e quando filtra os que conseguem atingir com êxito a obtenção do diploma.

As teorias econômicas aqui apresentadas mostram que há uma tendência para que a formação educacional dos trabalhadores os coloque em condições mais favoráveis na busca por um emprego.

Schultz, Spence e Arrow (1973), consideram que as competências e habilidades adquiridas pelo ser humano ao longo de sua vida, servem como um autoinvestimento, cujo retorno seria dado em forma de facilidades para o enfrentamento do mundo do trabalho.

Percebe-se uma divergência na fala dos autores, com a fala dos sociólogos cujos estudos apontam para uma grande dificuldade no processo de inserção profissional, mesmo quando o trabalhador acumula diplomas de formações educacionais (Charlot e Glasman, 1999; Dubar e Trottier, 2001). As teorias econômicas acima, de forma bastante pragmática e assentada em estudos, não contemplam os subjetivismos e especificidades que os autores franceses, precursores do campo de pesquisa sobre inserção profissional, alcançam em seus argumentos.

No entanto, comungam da importância da educação na trajetória profissional dos indivíduos, colocando-a como aliada no processo de inserção profissional. Percebe-se um grande peso dado à formação educacional dos trabalhadores, para que estes alcancem uma vida de maior bem-estar e de protagonismo sobre suas vidas, no campo pessoal e profissional.

Nesse contexto, torna-se indispensável no presente estudo, uma revisão teórica de conceitos sobre educação profissional e tecnológica. Tal abordagem trará elementos que facilitarão o entendimento dos impactos da mesma, no trabalho e na inserção profissional de trabalhadores egressos de cursos profissionalizantes.

Capítulo 3 - O Ensino Superior no Brasil: da Descoberta aos Dias Atuais.

Duas características importantes marcam o desenvolvimento do ensino superior no Brasil. O primeiro é seu caráter tardio, pois as primeiras instituições de ensino superior são criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datando da década de 30 do século XX. O segundo, é o desenvolvimento precoce de um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao setor público. Já na década de 1960, este setor adquire novas características. Não se trata mais, de fato, da coexistência de sistemas públicos e privados com missões e objetivos semelhantes como antes. Trata-se de um outro sistema que subverte a concepção dominante de ensino superior centrada na associação entre ensino e pesquisa, na liberdade acadêmica e no interesse público.

O crescimento desse novo tipo de ensino superior privado é um fenômeno relativamente recente que tem afetado, de modo particular, os países em desenvolvimento. Talvez pelo fato mesmo da expansão deste tipo de ensino privado ser um fenômeno que não afetou, até pouco tempo atrás, os países nos quais se concentram as pesquisas sobre ensino superior, a investigação deste fenômeno despertou pouco interesse. É apenas nos últimos anos que começa a se generalizar entre os pesquisadores uma preocupação crescente com o significado e os efeitos deste novo ensino privado. A especificidade do caso brasileiro, onde esta tendência se manifestou muito precocemente, fica patente quando ele é comparado com os demais países da América Latina.

No conjunto destes países, como na Europa, o sistema de ensino superior se concentrava, até o final da década de 80, em universidades de dois tipos: as públicas estatais, laicas, mantidas pelo estado, e as católicas, pelo menos parte das quais era total ou parcialmente dependente de recursos públicos. Outras instituições privadas, de pequeno porte e pouca importância, existiam nas fímbrias de um sistema dominado pelas universidades.

No Brasil não foi assim. Em primeiro lugar, universidades constituíram, até a década de 1980, uma parte pequena do ensino superior. Em segundo lugar porquê, além de instituições confessionais e de escolas superiores criadas por elites locais e sem fins lucrativos, proliferou, já a partir da década de sessenta um outro tipo de estabelecimento: não confessional, não universitário e organizado como empresa que, explícita ou disfarçadamente, tinha como objeto principal a obtenção de lucro – tratava-se, portanto, de um negócio. No caso brasileiro, o que já estava claro e permeou o debate sobre o ensino superior desde então foi o caráter preocupante da expansão desse tipo de estabelecimento privado.

A literatura produzida sobre o ensino superior no Brasil até hoje consiste, em grande parte, num combate dos intelectuais e estudantes contra o ensino privado e em defesa da universidade pública. A análise deste problema é crucial para entender a peculiaridade do ensino superior brasileiro. Para isto, é importante uma pequena introdução histórica sobre o desenvolvimento do ensino superior do Brasil, que permita entender o processo de sua constituição, sua complexidade e heterogeneidade.

Nesta história, podemos distinguir períodos que, em grande parte, acompanham as transformações políticas que ocorrem no país. O primeiro, que coincide com o período monárquico, vai de 1808 até o início da República, em 1889. É caracterizado pela implantação de um modelo de escolas autônomas para formação de profissionais liberais, de exclusiva iniciativa da Coroa.

No segundo período, que abrange toda a Primeira República, de 1889 a 1930, o sistema se descentraliza e, ao lado das escolas federais, surgem outras, tanto públicas (estaduais ou municipais), quanto privadas. Até o final deste período, não há universidades no Brasil, apenas escolas superiores autônomas centradas em um curso.

O período subsequente é gestado na década de 20 do século passado, mas se implanta em 1930 e coincide com o final da Primeira República e a instalação do governo autoritário de Getúlio Vargas, o Estado Novo. É nesta época que são criadas as primeiras universidades do país. Este período se encerra em 1945, com a queda de Vargas e a redemocratização do país, iniciando um novo período que se estende até 1964 e é caracterizado pela ampliação do número de universidades públicas.

O período seguinte se inicia em 1964, quando se instala um novo período autoritário, durante o qual o modelo de universidade é reformado e o sistema privado se desenvolve aceleradamente no sentido da constituição do que Geiger denomina “*mass private sector*” (Geiger, 1986).

O período recente se inicia com o processo de redemocratização gradual do país, em 1985 e é marcado pela Constituição de 1988, por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e por profundas transformações políticas econômicas e educacionais. Distinguimos, neste período, aquele que vai de 1995 a 2002, que coincide com os dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Este período acabou em 2003 e posterior a isto a globalização da educação, que até hoje há uma profunda incerteza sobre os rumos que tomará o ensino superior.

3.1 As transformações socioculturais na sociedade do conhecimento.

Ao analisar as transformações socioculturais ocorridas nas últimas décadas, nota-se que a Universidade vem sofrendo fortes interferências pelos anseios da sociedade globalizada. Para Panizzi (2006, p. 28), “vivemos em um tempo em que a universidade e a educação superior tornaram-se, elas próprias, objeto de interesse da própria globalização”. Por causa de seu caráter abrangente e complexo, o processo de globalização atinge todas as relações sociais. Isso acontece pelo fato de o conhecimento ter assumido uma nova dinâmica. Com a denominada revolução da informática, ele passa a ser produzido de forma rápida e cumulativa.

Todos aqueles que têm acesso aos novos veículos de informações, seja em casa ou no trabalho, podem divulgar e popularizar seus conhecimentos. A internet diminuiu as distâncias entre as pessoas no que tange à disseminação de experiências e de concepções. Os avanços na comunicação, e a velocidade nas relações são evidentes: blogs, revistas eletrônicas e sites de relacionamentos e de pesquisas multiplicam, de forma explosiva, a exploração e a geração do conhecimento. Essa nova dinâmica de produção e de divulgação do conhecimento é uma das características centrais do mundo contemporâneo.

De acordo com Kesselring (2007, p. 23), “a chamada sociedade ‘pós-moderna’ é uma sociedade do conhecimento”. As tecnologias de informação, juntamente com os conhecimentos por ela difundidos, promoveram grandes transformações econômicas e sociais. Enquanto, na sociedade industrial, as ferramentas tecnológicas eram desenvolvidas com a exclusiva finalidade de facilitar o trabalho e de aumentar a produção, os conhecimentos atribuídos à técnica, atualmente, passaram a ser utilizados em prol da divulgação do próprio conhecimento. “Pela primeira vez na história da humanidade, a técnica não visa mais a resguardar, antes de tudo, o corpo do homem, mas ela deve, em primeiro lugar, expandir seu patrimônio intelectual” (Kesselring, 2007, p. 23).

A passagem da sociedade do trabalho para a sociedade do conhecimento trouxe consigo uma série de problemas que envolvem a vida cotidiana das pessoas. Essa nova onda tecnológica influenciou profundamente as relações sociais. Em tese Panizzi (2006, p. 25) salienta que, “já não somos mais os mesmos. Também não agimos mais da mesma forma”. Entre as mudanças ocorridas na sociedade e os problemas a ela atribuídos, estão a “globalização da vida e do trabalho”, a “crescente e desigual urbanização”, o “predomínio do conhecimento” e a “internacionalização da educação”.

Ao se adentrar no primeiro aspecto, nota-se que o mundo do trabalho assumiu novas atribuições na sociedade pós-industrial: as profissões estão passando por um processo de transformação, exigindo um novo perfil profissional e pessoal. “O novo perfil profissional passa a ser aquele que não se esgota na conclusão de um curso superior, devendo permanecer, portanto, constantemente atualizado, fato que exige formação permanente” (Dalbosco, 2009, p. 59).

Essas transformações têm origem na forma como o conhecimento passa a ser valorizado nessa fase de grande evolução tecnológica. Não basta ser diplomado, é necessário ser flexível diante das exigências do mercado. Uma das características do mundo contemporâneo é o aparecimento de novas e de diversas profissões para atender as demandas do mundo do trabalho. “As profissões deixaram de ser apenas aquelas clássicas que tínhamos, como Direito, Engenharia e Medicina” (Panizzi, 2006, p. 16). Dessa forma, rompe-se a estabilidade das profissões relativas à era industrial. Hoje, o sujeito deve ser capaz de superar a fragmentação dos saberes próprios das profissões tradicionais. É necessária a interação com as diferentes áreas, indo além dos conhecimentos isolados. Tendo por base os conhecimentos específicos de cada área profissional, o sujeito deve criar novas formas de atuação, atitude pela qual lhe exigirá maior demanda de conhecimentos. Para isso, é imprescindível que o mesmo supere seu caráter individualista e passe a observar e a pensar coletivamente.

Pensando na formação do novo profissional, Panizzi (2006, p. 16- 17) sustenta a ideia de que “uma boa formação foge de uma qualificação isolada e individual. Hoje, não temos mais uma formação individualizada. O sujeito pensante não se constrói mais se olhando sozinho, ao contrário, o olhar força para o coletivo”. Contudo, as disputas e as dificuldades de se inserir no mercado de trabalho se agravam ainda mais nas grandes metrópoles, onde há maior concentração e aprofundamento dos problemas sociais. No mundo contemporâneo, as grandes metrópoles formam “os espaços de excelência do fenômeno de expansão da economia globalizada” (Panizzi, 2006, p. 19).

Nessa segunda transformação da sociedade contemporânea, a crescente e descontrolada urbanização agrava os problemas socioeconômicos, aumentando os índices de desemprego e de violência. Além disso, é crescente o número de pessoas que vivem em favelas, lugar onde o espaço e as condições de vida são desumanos. Tendo ou não consciência dessa realidade, as pessoas continuam optando por morar nas grandes cidades. Por já se encontrarem em situações desfavoráveis em cidades menores ou no interior, muitas delas têm por principal propósito a conquista de um emprego e de uma melhor qualidade de vida.

Outros se arriscam em busca de investimentos e demais vantagens encontradas exclusivamente nos grandes centros.

Apesar dos problemas citados acima, esses locais constituem-se no espaço mais comum de instauração “das grandes corporações, das instituições financeiras, das redes de informações, dos sistemas de telefonia celular e de comunicação por cabo, dos bens de consumo sofisticados e dos serviços especializados” (Panizzi, 2006, p. 19). Cria-se um emaranhado de relações e de trocas de bens e serviços, em que algumas pessoas conseguem conquistar sua autonomia financeira em meio ao mercado de trabalho, enquanto outras não conseguem sair de sua condição de miséria. Em meio à vida globalizada, muitas pessoas conseguem estabelecer relações econômicas; porém, outros milhões são vítimas de uma sociedade excludente e sofrem os efeitos dos reais anseios de quem detém o poder.

Outro problema que vem se agravando é o aumento da população de idosos nos países em desenvolvimento. Há um novo padrão demográfico mundial “marcado pelos baixos níveis de fecundidade e de mortalidade, acompanhado de um crescente envelhecimento da população e de um aumento dos fluxos migratórios internacionais” (Panizzi, 2006, p. 21). Nesse sentido, há constante redução de recursos humanos jovens e qualificados. Se não houver um planejamento capaz de superar essa deficiência, com o passar dos anos, agravar-se-ão ainda mais os problemas sociais hoje existentes. Para isso, é necessário que os políticos governantes assumam o desafio de qualificar e de promover oportunidades profissionais aos jovens. Isso ajudará a aumentar as suas expectativas e, conseqüentemente, haverá diminuição dos fluxos migratórios.

Na acepção de Panizzi (2006, p. 22), os dirigentes políticos têm o desafio de “propiciar aos nossos jovens não só uma formação educacional avançada em termos científicos e tecnológicos, mas também de promover oportunidades de sua absorção nos sistemas produtivos e respectivos projetos de desenvolvimento”. A terceira transformação sociocultural é atribuída à mercantilização do conhecimento. Com o grande desenvolvimento tecnológico iniciado em meados do século XX, o conhecimento e a Educação Superior obtiveram altas proporções econômicas. As tecnologias voltadas à comunicação transformaram o valor das coisas e dos bens. “As coisas passaram a ser diferentes e a ter valor diferente” (Panizzi, 2006, p. 26).

O conhecimento passou a ser visto como uma mercadoria altamente comercializável, indo ao encontro dos interesses da sociedade capitalista. E, para aguçá-los ainda mais, ao contrário do que acontece com os bens materiais, as ideias, ao serem vendidas, continuam em posse de quem as ofertou. Assim, uma única pessoa ou instituição poderá utilizá-las por

inúmeras vezes, dependendo dos interesses da sociedade. Tendo por princípio essa lógica, a partir da década de 90, os cursos superiores passaram a ser criados sob a ótica do mercado.

Conforme salienta Sguissardi (2008, p. 1013), essa tendência capitalista de transformar tudo em mercadoria, inclusive o conhecimento, abre a possibilidade de entender por que “os serviços educacionais, como um direito e um bem público, possam ser considerados como uma mercadoria, a educação-mercadoria, objeto de exploração de mais-valia ou de valorização”. Diante dessa nova dinâmica que configura o mundo contemporâneo, o conhecimento parece estar enfrentando uma crise de identidade.

Nunca, na história da humanidade, as pessoas tiveram acesso aos serviços de comunicação com a facilidade e a intensidade como vem ocorrendo atualmente. Porém, muitas delas possuem uma compreensão equivocada sobre o real significado da palavra conhecimento: confundem-no com a mera transmissão de informações. Ao contrário disso, o conhecimento está intimamente ligado à formação intelectual do homem. Essa, por sua vez, independe dos conteúdos decorrentes dos sistemas digitais. “O ‘conhecimento’ fruto da tecnologia é algo completamente diferente do conhecimento que tem como fonte o cérebro. ‘Conhecimento’ digital não é nada mais que informação” (Kesselring, 2007, p. 24).

Contudo, não se pode negar que há muitas informações relevantes ao se ter acesso ao mundo digital, mas esse contato deve ser realizado com cautela, pelo grande número de informações falsas oferecidas aos leitores. A partir disso, pode-se dizer que a pessoa que limita seus saberes a simples reportagens televisivas ou à leitura de pequenos fragmentos de conteúdos obtidos via internet, dificilmente terá capacidade intelectual e conhecimentos suficientes para avaliar criticamente a variedade de estímulos oriundos de sua relação com o meio social.

Tendo em vista essa problemática, Dalbosco (2009, p. 61) faz algumas considerações acerca da postura pedagógica a ser assumida pelos educadores frente a esse novo cenário. De acordo com esse pesquisador, os estímulos cognitivos e estéticos resultantes da gigantesca circulação de informações “exigem dos educadores posturas pedagógicas inovadoras, capazes de se colocar muito além da relação pedagógica vertical baseada no binômio transmissão-assimilação do conhecimento, segundo o qual o professor ensina e o aluno aprende”. O ato de ensinar e de aprender deve superar o modo instrumental baseado na pura transmissão de saberes.

Em síntese, a “nova pedagogia”, as experiências e o potencial investigativo do aluno devem ser explorados em sala de aula. Com o auxílio e com a mediação do professor, o aluno torna-se sujeito ativo na construção do seu conhecimento. A Educação deve ir ao encontro da

formação da autonomia do homem contemporâneo. Panizzi (2006, p. 25) direciona toda essa problemática para o campo da universidade, uma vez que a pesquisadora entende que “uma nova pedagogia se impõe a partir dos diferentes papéis que são atribuídos aos professores e aos estudantes. Como a universidade reage a isso?”. Estando intimamente ligada a essas três transformações recém citadas, a internacionalização da Educação é mais um dos frutos do estado de globalização do mundo pós-moderno. Essa última transformação tem origem no intenso processo de cooperação internacional que há várias décadas vem se revelando importante para a atualização dos professores, dos pesquisadores e para melhorar as estruturas do sistema de Ensino Superior. Essa troca de experiências é possível porque o conhecimento é flexível nos diferentes contextos, circulando de um lugar ao outro sem perder seu valor.

Entretanto, a exploração das fronteiras do conhecimento, por meio dos intercâmbios acadêmicos, vem trazendo graves implicações para os sistemas educacionais. Ao alertar sobre essa problemática, Panizzi (2006, p. 27) afirma que “é preciso estar atento para o significado dessas relações quando as grandes corporações de ensino se instalam e estabelecem uma forma única de pensar”. Por movimentar bilhões de dólares, a Educação Superior passou a ser fortemente disputada. Com a finalidade de obter altos lucros, empresas nacionais e internacionais vêm aumentando gradativamente seus investimentos, criando novos cursos e novos centros educacionais em todo o Brasil.

Essa crescente competitividade em torno da educação superior põe a universidade em sérios riscos, pois “uma das mudanças mais ‘perigosas’ para a atual estrutura da universidade é a possibilidade de que venha perder o seu privilégio nacional de expedidora de títulos acadêmicos” (Panizzi, 2006, p. 27). Para a universidade continuar garantindo sua legitimidade, é necessário que a mesma assuma, de modo crítico, a remodelagem das estruturas do ensino superior propostas por outros países, como é o caso do processo de Bolonha na Europa. A aceitação ou não de tais modelos deve passar por um processo de compreensão e de análise das referidas propostas, já que, conforme observa Panizzi (2006, p. 29), “(...) quando por nós apropriados, no entanto, devem ser considerados como resultados de uma experiência e não como modelo paradigmático a ser perseguido, já que tem como base suas respectivas realidades”.

Diante dessas quatro transformações gerais que caracterizam o “novo mundo”, espera-se que a universidade utilize suas experiências e seus conhecimentos em prol das expectativas e das necessidades da sociedade. É preciso romper o modelo acadêmico e pedagógico, predominante no Brasil e em toda a América Latina, voltado para atender apenas às necessidades do mundo do trabalho. A universidade não deve possuir como única função o

licenciamento, por meio de diplomas e certificados, do exercício profissional. “No momento em que ela assume essa tarefa de autorizar o exercício da profissão, sem dúvida ela se engessa, se limita e, mais, se homogeneiza. Homogeneiza a si mesma – a universidade – e também o sistema educacional como um todo” (Panizzi, 2006, p. 32).

O ideal de universidade a ser construído deve ter o propósito de promover o desenvolvimento de competências e de aprendizagem nos alunos, tornando-os aptos a visualizar e a solucionar os problemas de forma independente e flexível. A prática pedagógica voltada à pura e simples transmissão de conhecimentos deve ser substituída por um modelo pedagógico embasado na aprendizagem de novas técnicas, novos métodos e novos processos capazes de integrar as pessoas à sociedade. Porém, a realidade do Ensino Superior não condiz com esses anseios.

A universidade vem enfrentando vários problemas em decorrência da mercantilização da educação superior, ocorrida nos últimos anos. Com a expansão das instituições de ensino, juntamente com o aumento da competitividade, a universidade precisou assumir novas estratégias. Para garantir suas atividades no mercado educacional, muitas delas optaram por encurtar o tempo de duração dos cursos e passaram a incentivar a formação de tecnólogos. Outras, a fim obter maior lucratividade, aumentaram demasiadamente o número de alunos, pondo em risco a qualidade do ensino. Por esses e outros motivos, pode-se inferir que a universidade não está atendendo às demandas e às necessidades que a sociedade apresenta neste novo século. Na interpretação de Kesselring (2007, p. 28), o sistema universitário atual possui “poucas chances de futuro, já que uma grande parte de seus estudantes não chega a concluir os estudos ou não consegue se integrar ao mercado de trabalho”.

3.2 A expansão do ensino superior e as crises enfrentadas pela universidade.

Ao iniciar a análise sobre o modelo de expansão e de mercadorização da educação superior no Brasil, é importante refletir sobre as seguintes questões: a educação pode ser considerada um serviço comercial? As regras que valem para uma empresa podem ser literalmente transpostas para o ensino superior? A iniciativa privada em posse das Instituições de Ensino Superior (IES) terá por principal propósito a promoção de um ensino de qualidade? Que consequências a projeção cada vez maior do mercado educacional trará para o sistema universitário? Tendo em vista o atual cenário da educação superior, Sguissardi (2008, p. 995) afirma que a transformação da educação em mercadoria é um fenômeno que “tenderá a abarcar todo o planeta, e, no caso, todo o espaço do sistema educacional”. No Brasil, a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em dezembro de 1996, possibilitou a edição de novos decretos a fim de normatizar a criação e a expansão das IES. A comercialização da educação superior teve amparo legal a partir da promulgação do Decreto nº 2.306, de 10 de agosto de 1997. Ao obter esse reconhecimento, a educação superior tornou-se “objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a “educação-mercadoria” de interesse dos empresários da educação, que viria se completar com seu par gêmeo de interesse de todos os empresários dos demais ramos industriais e comerciais, a “mercadoria-educação”” (Rodrigues, p. 1000-1001).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), nos últimos anos houve um acelerado aumento do número de instituições e de matrículas no setor privado. No que tange o crescimento do número de IES, entre os anos 1994-2018 verificou-se um aumento de 13,7% das instituições públicas, muito pouco, se comparado ao aumento de 219,4% das instituições privadas. Assim o fenômeno que antes era próprio do mercado financeiro, industrial e comercial atingiu também o ensino superior. Com o processo de globalização, somados à valorização do conhecimento e às novas exigências da sociedade atual, o ensino tornou-se um mercado promissor, digno de grandes investimentos. Diante destas mudanças, “muito poucas diferenças parecem existir entre o *modus faciendi* dos protagonistas ou “consolidadores” do mercado educacional e dos empresários do mercado financeiro, industrial comercial ou outros” (Sguissardi 2008, p. 1015).

Ao serem organizados de acordo com as perspectivas da economia de mercado, os cursos superiores começaram a sofrer inúmeras mudanças internas. Por estarem em consonância com o modelo empresarial, os principais agentes do processo de ensino e aprendizagem assumiram novos papéis: o aluno passou a ser considerado um cliente e o professor assumiu a função de prestador de serviços. Para atender aos desejos dos alunos/clientes os resultados a serem obtidos são de natureza imediata. As disciplinas de formação humana e sociais estão sendo extintas, restando apenas as disciplinas específicas referentes aos cursos oferecidos. Com a retirada dessas disciplinas, a duração dos cursos é encurtada, diminuindo os custos das mensalidades. Ao torná-las mais acessíveis à população, há aumento da competitividade da instituição no mercado educacional. “Competir e, no máximo, garantir a empregabilidade dos estudantes/clientes são as preocupações que afligem e ao mesmo tempo se põem como desafio para todos” (Sguissardi, 2008, p. 1015). Nesse sentido, ao mudarem os objetivos, mudaram-se também as atividades a serem realizadas. Em outras palavras, enquanto as finalidades da educação forem reduzidas ao mero

aperfeiçoamento profissional, as atividades assumirão apenas uma conotação prática, deixando os elementos teóricos em segundo plano.

O ensino baseado somente na preparação para o mercado de trabalho não vem ao encontro das exigências do mundo contemporâneo. “A universidade hoje, tal qual se apresenta, não responde às necessidades e as urgências do tempo presente” (Panizzi, 2006, p. 46). O modelo acadêmico e pedagógico não está respondendo às demandas que a sociedade vem apresentando neste novo século. A defasagem na formação acadêmica, decorrentes dos novos interesses da educação superior, traz grandes prejuízos à carreira profissional dos graduandos. Os anseios de um futuro profissional promissor giram em torno apenas de promessas, principalmente a aqueles que esperam obter um bom retorno financeiro.

No início do curso, tudo parece ser fácil e vantajoso; porém logo a seguir surgem as dificuldades impostas pela sociedade globalizada e os estudantes, despreparados, passam a enfrentar os desafios do exercício profissional e da vida em sociedade. Isso acontece porque o “nosso modelo acadêmico e pedagógico está ainda organizado para atender as necessidades e demandas de um mundo do trabalho que já não existe mais nos termos de um modelo de desenvolvimento baseado na era industrial clássica” (Dalbosco, 2009, p. 65). Para que o sujeito obtenha um bom desempenho profissional é preciso que ele estabeleça contato com conhecimentos gerais e interdisciplinares, já que, como justifica Paviani (2007, p. 41), “o especialista sem uma formação transversal, sem uma cultura geral, não pode ter nos dias atuais um bom desempenho”.

A redução do tempo de duração dos cursos, somada ao aumento do número de estudantes por grupo, tem por resultado a diminuição da qualidade de ensino. Com o intuito de obter maior lucratividade, 92% das instituições têm dedicação exclusiva ao ensino. Nesse contexto, as aulas limitam-se à simples transmissão de conteúdos. Os alunos encontram-se submetidos aos saberes dos professores. A aprendizagem é apenas o resultado da memorização dos conteúdos por ele proferidos. Não há espaço para que os alunos pesquisem e interliguem seus saberes com outros conhecimentos afins. O modelo atual de ensino ignora “as tendências interdisciplinares e a necessidade de uma formação que desenvolva a criatividade, a capacidade de compreender a si e os outros, antes mesmo de entender isso ou aquilo no sentido técnico” (Paviani, 2007, p. 41).

Com a expansão do ensino superior, juntamente com o predomínio e a valorização do conhecimento, a universidade passou a ser vítima de diferentes contradições que deram origem ao que Santos (2008) denominou de tríplice crise: crise de “hegemonia”; crise de “legitimidade”; e crise “institucional”. A primeira é resultado da contradição entre

conhecimentos exemplares (formação das elites) e conhecimentos funcionais (formação dos trabalhadores). Essa dicotomia tornou-se mais radical em razão de a universidade ter perdido a condição de única detentora do conhecimento.

Na sociedade globalizada não existem fronteiras para o conhecimento. O desenvolvimento das tecnologias da informação, e o expressivo crescimento dos cursos superiores marcam a passagem do ensino de “elite” para o ensino de “massa”. Dados do INEP revelam que em 2018, o Brasil tinha 296 instituições de educação superior (IES) públicas e 2.152 privadas, o que representa 87,9% da rede. Das públicas, 41,9% são estaduais; 36,8%, federais e 21,3%, municipais. Quase 3/5 das IES federais são universidades e 36,7% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS). Das 2.448 IES brasileiras, 82,5% são faculdades. As 199 universidades existentes no Brasil equivalem a 8,1% do total de IES. Por outro lado, 53,6% das matrículas da educação superior estão concentradas nas universidades. Apesar do alto número de faculdades, nelas estão matriculados apenas 1/4 dos estudantes. Em 2018, 35.380 cursos de graduação e 63 cursos sequenciais foram ofertados em 2.448 IES no Brasil. Dois terços das IES oferecem 100 ou mais cursos de graduação e 26,7% das IES ofertam até dois cursos de graduação. Em média, as IES oferecem 14 cursos de graduação; 92% dos cursos de graduação nas universidades são na modalidade presencial. O grau acadêmico predominante dos cursos de graduação é o bacharelado (58,7%).

Esses dados revelam o quanto a atual estrutura universitária vem deixando de contemplar aos interesses da população. Na tentativa de resgatar sua credibilidade diante dos diferentes grupos sociais, a crise hegemônica vem se agravando cada vez mais. Ela coloca a universidade “em um mesmo nível de igualdade com outras tantas organizações, as quais, muitas vezes, se aventuram nessa missão, afastando-se, assim, da realidade, pela incapacidade de perceber e elaborar o conjunto das práticas sociais” (Panizzi, 2006, p. 43). Essa crise originou-se da contradição entre os conhecimentos exemplares próprios da concepção tradicional e os atuais anseios da sociedade capitalista. Apoiando-se no viés tradicional, criou-se um grau de exigência em função de garantir um ensino de excelência que prime pelo desenvolvimento do pensar crítico, pela divulgação dos conhecimentos científicos e humanísticos.

Por outro lado, “o sistema universitário brasileiro vem crescendo com o objetivo de atender as necessidades da sociedade de uma maior competitividade e de fornecer formação superior para as novas formas de emprego e trabalho” (Paviani, 2007, p. 32). A universidade passa a ser fortemente influenciada pelo aumento da concorrência e pelas exigências de

produção de conhecimentos práticos. Para manter sua sobrevivência, surge a necessidade de responder aos interesses das classes populares. Inicia-se, então, a valorização da capacitação técnica e instrumental em detrimento aos conhecimentos eruditos, próprio do ensino elitizado. Ao submeter-se à produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, a universidade deixa de ser a única e principal produtora do conhecimento.

A crise de legitimidade está intimamente ligada a essas mudanças. “Ela [a crise] manifesta-se, de modo especial, nas críticas daqueles que julgam estar ela [a universidade] alienando-se, progressiva e perigosamente, da realidade” (Panizzi, 2006, p. 44). Essa crise surgiu na medida em que a universidade deixou de ser imprescindível para uma grande parcela da sociedade. Por isso, afirma-se que a mesma não está atendendo às demandas da sociedade atual. “A universidade, infelizmente, se deslocou da realidade social, pois não reproduz os elementos que integram essa mesma realidade, na sua mobilidade” (Panizzi, 2006 p. 45).

Enquanto isso, os cursos superiores privado/mercantis vêm ganhando espaço no meio social por atender aqueles que não tiveram acesso à instituição pública ou a financiamentos. Os estudantes são motivados pela promessa de uma imediata inserção no mercado de trabalho e por serem mais acessíveis financeiramente. Resumindo, a crise de hegemonia é o resultado da “perda de poder” da universidade com relação à sociedade, enquanto que a crise de legitimidade provém da “perda de crença” da sociedade sobre os objetivos e funções da universidade (Santos, 2001, p. 131). Em meio a essas contradições, entra em cena a crise institucional que vem rendendo muitas discussões e desafios para a universidade. Atualmente são atribuídas fortes pressões sociais sobre essa instituição, a fim de que se inicie um processo de reestruturação do modelo educacional vigente. Santos (2008, p. 190) define essa terceira crise, da seguinte maneira: “a universidade sofre uma crise institucional na medida em que sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes”.

3.3 A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional.

3.3.1 Fundamentos legais e teóricos da responsabilidade social nas universidades.

A educação é assegurada pela Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, como: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo

para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 69). Para garantir este direito, a Constituição Federal declara no Art. 206:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais do ensino, garantidos na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de prova e títulos;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988, p. 69).

A Constituição Federal estabelece o princípio da autonomia universitária em seu artigo 207 que evidencia a questão central relacionada ao conceito de responsabilidade social aplicado às instituições educacionais: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988).

Santos (2011, p. 65) reforça o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ao afirmar que “[...] no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade”. Esse posicionamento está consoante com os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu art. 52 deixa claro que:

Art. 52º. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I - Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional. [...] (Brasil, 1996, p. 18-19).

Pensando sobre as transformações e mudanças na relação entre a universidade e a sociedade, no artigo “Por uma universidade socialmente relevante”, Mello, Almeida Filho e Ribeiro (2009) apontam para o triplo desafio da universidade pública brasileira: o padrão de qualidade; a universalidade de acesso a todos e a todas que demonstrarem vocação, aptidão e motivação e o desenvolvimento de programas sociais relevantes capazes de contribuir para a solução de problemas. Ressaltam que esses desafios devem estar alinhados à missão da universidade pública num contexto globalizado, econômico, social e democrático, o que a

torna “paradigma ético para o mundo” (Mello; Almeida Filho; Ribeiro, 2009, p. 293).

Complementando afirmam que:

Se uma universidade europeia ou norte-americana pode dar-se ao luxo de exhibir, como principal distintivo, a pertinência científica – já que as ações sociais e as iniciativas de inovação tecnológica são assumidas pela forte e atuante sociedade civil ali presente –, a universidade brasileira precisa demonstrar, além da qualidade acadêmico-científica e sem renunciar a ela, relevância social (p. 294).

Ao se discutir a responsabilidade social universitária parte-se do pressuposto de que as universidades têm autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial conquistada historicamente. Contudo, por ela estar vinculada aos órgãos governamentais, essa autonomia, de certa forma, torna-se parcial face às regulamentações nem sempre adequadas ao cumprimento de sua missão. Desta forma, seria contraditório, falar de responsabilidade social da universidade sem autonomia. Esta contradição se apresenta em meio às três crises anunciadas por Santos (2011), nos últimos vinte anos: de hegemonia, de legitimidade e institucional. A crise de hegemonia resulta de funções sociais contraditórias da universidade, uma vez que, além de produtora da alta cultura e formadora das elites desde os tempos da idade média, é também produtora de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, para formar mão-de-obra qualificada. A incapacidade de a universidade desempenhar plenamente essas duas funções teria levado os agentes econômicos a privilegiar meios alternativos fora da universidade. A crise de legitimidade, por sua vez, foi provocada pelo fato de a instituição universitária ter deixado de ser consensual devido a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados, assim como pelas exigências sociais e políticas de democratização das universidades e reivindicações de igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares. Finalmente, ocorreu também uma crise institucional resultante da contradição entre a reivindicação de autonomia universitária pela definição dos seus valores e objetivos e a pressão para a submissão da universidade a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Neste processo, Santos (2011) apresenta cinco fatores para reconquistar a legitimidade da universidade em cinco áreas de ação: acesso; extensão; pesquisa-ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública. A democratização do acesso deve ser sem discriminação de classe, raça, sexo ou etnia para garantir a permanência dos estudantes de classes sociais discriminadas, mas associando-se à área de extensão por meio de programas destinados a grupos sociais, movimentos sociais, comunidades locais e regionais; governos locais e os setores público e privado, de forma a evitar atividades de rentabilidade extra-orçamentária e buscando apoio solidário para solução da exclusão e da discriminação social. Outra área de

ação é a pesquisa-ação que atua integrando extensão, pesquisa e ensino e consiste na execução e elaboração de projetos de pesquisa, envolvendo a comunidade e promovendo o que o autor chama de ecologia de saberes. Trata-se de “uma forma de extensão ao contrário” (Santos, 2011, p. 75), da abertura da universidade de fora para dentro, de maneira a promover o diálogo entre saber científico, produzido pela universidade, com os múltiplos saberes populares produzidos na sociedade. Finalmente, na área de ação universidade e escola pública, é preciso que se reestabeleça a ligação com a educação básica, sobretudo no que diz respeito à formação de docentes.

Reconhece-se que a partir disto, o que o autor propõe é um programa de responsabilização social da universidade, pois, somente por meio dele, poderá lutar pela sua legitimidade, mas, para que isso ocorra, a universidade tem que ser dotada das condições adequadas tanto financeiras como institucionais.

A responsabilidade social de uma instituição educativa, segundo Dias Sobrinho (2008, p. 195), diz respeito “ao cumprimento, com qualidade e sentido social e público, de suas finalidades e seus objetivos essenciais: a formação [...], valores, [...] a solidariedade, a liberdade, a justiça, os direitos públicos, o respeito à diversidade[...]”. Neste cenário, a responsabilidade social da universidade tem como capacidade definir seu próprio destino em meio às incertezas e desafios. Assim, a avaliação institucional interna (autoavaliação) torna-se uma atividade de fundamental importância. Entretanto, mediante as políticas de avaliação externa regulada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a universidade passa por avaliações periódicas pelas comissões designadas pelo Ministério da Educação, caracterizando a situação de dependência e autonomia relativa das instituições públicas de ensino superior.

3.3.2 O indicador de qualidade no instrumento de avaliação institucional externa.

O instrumento de avaliação institucional externa, revisado e atualizado em agosto de 2014, pelo Ministério da Educação, subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). Está organizado em cinco eixos que contemplam as dez dimensões do SINAES. Dentre esses dez eixos, o Eixo 2 refere-se ao desenvolvimento institucional e contempla as dimensões 1 (missão e plano de desenvolvimento institucional) e 3 (responsabilidade social da instituição) do SINAES (Brasil, 2004, 2014a 2014b). Os itens a serem avaliados nessas duas dimensões potencializam

a importância da responsabilidade social relacionando-a ao ensino, pesquisa, extensão e gestão, considerando a indissociabilidade entre estes segmentos.

A dimensão da Responsabilidade Social, está contemplada no eixo de desenvolvimento institucional. Esta dimensão é considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial.

É evidente que se as instituições se limitarem ao referencial mínimo legal exigido para que se obtenha conceito suficiente em sua avaliação institucional externa, a sua atuação no campo da responsabilidade social será estritamente dentro dos parâmetros avaliativos do SINAES. Desse modo, ao elaborar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a instituição deve definir sua visão de responsabilidade social, delimitando na sua política institucional e as ações e programas a serem desenvolvidos, sendo recomendável que, em seu programa de avaliação institucional, estejam definidos os indicadores de responsabilidade social na condução da referida política.

Neste sentido, na avaliação institucional externa, esta dimensão apresenta indicadores que ao serem aplicados deverão ser verificados trabalhos, ações, atividades, projetos e programas desenvolvidos com e para a comunidade, objetivando a inclusão social, o desenvolvimento econômico, a melhoria da qualidade de vida, da infraestrutura urbana/local e a inovação social. Desta forma, percebe-se que o instrumento de avaliação evidencia indicadores com critérios de análise subjetivos, porém, as instituições são levadas a organizar as informações e os documentos para atender de forma objetiva os indicadores.

Com relação às ações institucionais nas suas vertentes de ensino, pesquisa e extensão, o instrumento considera as atividades de ensino de graduação e de pós-graduação, as práticas de extensão e as atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural, de forma que haja coerência entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e as atividades implantadas considerando que a responsabilidade social está incorporada em todas as vertentes.

Por meio da Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014, o Ministério da Educação (Brasil, 2014a) estabeleceu os indicadores dos eixos das dimensões do SINAES do instrumento de avaliação externa (Brasil, 2014b), aplicado pelas comissões de avaliação in loco. O Eixo 2 do Instrumento foca no plano de desenvolvimento institucional (PDI) e leva em consideração as ações afirmativas desenvolvidas pela instituição no contexto de sua inserção social, tomando como base à missão institucional, as metas e os objetivos do PDI.

Contempla indicadores de Responsabilidade Social da Instituição, destacando-se os seguintes:

2.5 Coerência entre o PDI e as ações institucionais no que se refere à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural.

2.6 Coerência entre o PDI e ações de responsabilidade social: inclusão social.

2.7 Coerência entre o PDI e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial. (Brasil, 2014b, 8-10).

Observa-se pelo exposto, o estabelecimento de ações de incentivo que fazem com que as instituições busquem mostrar por meio de práticas sociais a sua contribuição junto à sociedade, demonstrando o seu compromisso e, conseqüentemente, a sua responsabilidade social.

3.3.3 A responsabilidade social na extensão universitária.

As grandes transformações e mudanças sociais trazidas pela globalização e pelos avanços das tecnologias de informação e comunicação exigem das instituições de educação superior a formação do cidadão com responsabilidade e ética. Assim, o ensino, a pesquisa e a extensão são atividades acadêmicas voltadas para a sociedade e para o desenvolvimento do cidadão, pois como afirma Santos (2011, p. 113), “A universidade é um bem público intimamente ligado ao projeto de país”.

Nas universidades, a responsabilidade social está atrelada normalmente à extensão universitária, considerada a sua relação com a sociedade juntamente com os demais segmentos ensino e pesquisa. Porém, a concepção de responsabilidade social não deve estar voltada somente às ações específicas de extensão, tendo em vista que o processo educacional é sistêmico e indissociável. A extensão é definida no instrumento de avaliação externa como “Processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, que promove a interação transformadora entre a IES e outros setores da sociedade” (Brasil, 2014b, p. 33).

Nessa perspectiva, Santos (2011, p. 73) afirma que:

a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão” atribuindo-lhe “uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural.

A extensão universitária está caracterizada no instrumento de avaliação externa, envolvendo diferentes dimensões e contemplando os seguintes indicadores de avaliação: a

coerência entre o PDI e as práticas de extensão; as ações acadêmico-administrativas de extensão considerando o apoio à realização de programas, projetos, atividades e ações; os canais de comunicação externa e interna considerando o acesso da comunidade externa e interna às informações acerca dos resultados das avaliações recentes, da divulgação dos cursos, da extensão e pesquisa, da existência de mecanismos de transparência institucional, da ouvidoria, entre outros; as fontes de recursos previstas/executadas para o custeio e aos investimentos em ensino, extensão, pesquisa e gestão; o planejamento financeiro (orçamento com as respectivas dotações e rubricas) previsto/executado relacionado com a gestão do ensino, da pesquisa e da extensão (Brasil, 2014b).

Considerando que estes indicadores atendem à dimensão responsabilidade social como elementos da avaliação do SINAES, não se pode, portanto, tratar a responsabilidade social em paralelo na avaliação institucional. O tratamento assistencialista dado à extensão deve ser eliminado por ter esta uma posição estratégica nas atividades de ensino, pesquisa e administrativa desenvolvidas pela universidade. Segundo Vallaeys (2006, p. 38),

a universidade precisa tratar de superar o enfoque da “projeção social e extensão universitária” como “apêndices” bem-intencionados de sua função central de formação estudantil e produção de conhecimentos, a fim de poder atender ao que de fato está a exigir a responsabilidade social universitária.

A universidade como um bem público, embora seja influenciada por um modelo de avaliação regulado pelo órgão governamental deve destacar-se pela sua responsabilidade social considerando a sua contribuição nos aspectos sociais, culturais, ambientais, econômicos. Com a implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES), em 2004, a discussão sobre a responsabilidade social estendeu-se às instituições de ensino superior (IES) que passaram a contar com esse marco regulatório estabelecendo os critérios de avaliação da responsabilidade social.

3.4 Os desafios da inserção profissional e a relação social da universidade.

A conclusão de um curso superior marca o fim de um ciclo e carrega consigo uma série de expectativas para os futuros profissionais, que podem se consolidar ou não, nos anos que seguem. Sobre esse período de transição, Teixeira (2002) o descreve como carregado por um sentimento de ambiguidade, visto que se tem de um lado a alegria pela finalização de uma etapa de estudos e obtenção do diploma, e do outro o medo e a insegurança de enfrentar um mercado de trabalho, muitas vezes desconhecido e que demanda decisões e resoluções de problemas que os recém-formados não sabem ao certo se serão capazes de assimilar. Esse

conflito acontece porque, na verdade, não se tratam mais de estudantes, mas ao mesmo tempo também não são ainda profissionais.

Apesar do medo e da insegurança, a realidade é que, após um período de formação universitária, o diplomado está ansioso para inserir-se no mercado de trabalho e poder exercer a profissão para a qual dedicou anos de estudos, visto que, para aqueles que nunca trabalharam, o ingresso no mercado de trabalho traz consigo a possibilidade de autonomia financeira e independência do ambiente familiar e, para aqueles que já trabalham, o diploma universitário pode significar a abertura de novos horizontes profissionais, o desenvolvimento em uma carreira, ou até mesmo a oportunidade de investir em uma nova alternativa profissional.

Entretanto, esse processo de transição universidade-mercado muitas vezes pode ser doloroso e frustrante, devido às dificuldades encontradas para inserir-se profissionalmente. Isso se deve ao fato de que muitos entre os que buscam uma formação universitária ainda acreditam que ela será uma espécie de “solução” profissionalizante que lhes dará um conhecimento técnico-específico e *mais ou menos* definitivo, capaz de garantir o ingresso no mercado de trabalho e o sucesso profissional (Teixeira, 2002). Com isso, muitos se frustram em suas expectativas de ingresso e estabilidade rápida no mercado.

O desafio da transição da academia para o campo de trabalho, na maioria das vezes, é um processo angustiante para os recém-formados, e a preocupação com esse momento é algo comumente observado nos graduandos e egressos; há, muitas vezes, uma evidente ansiedade, por precisarem assumir as responsabilidades atribuídas à profissão que escolheram, sem a supervisão que tinham quando eram estudantes (Jesus, 2013). Além disso, a insegurança é um dos fatores que mais podem dificultar esse período de transição. Gondim (2002) aponta que um dos motivos para esse sentimento é a frequente falta de integração entre a formação científica e a profissionalizante nas universidades, que se constitui na intensa formação teórica, geralmente mais propagada na universidade, e a desarticulação entre a teoria acadêmica e a prática profissional.

Tal fato é também sinalizado em outros estudos, como no de Teixeira (2002), que explicita que o “excesso” de teoria, aliado ao distanciamento da realidade profissional e, em especial, das demandas do mercado de trabalho, foram as principais críticas feitas pelos alunos à universidade pesquisada. Sopelsa, Rios e Luckmann (2012) destacam que a sólida formação teórica precisa continuar, mas há a necessidade de relacioná-la com a prática, já que ambas são indissociáveis na formação de qualquer profissional capacitado. Para isso, é relevante que todos os professores formadores dialoguem com a teoria e a prática durante as

atividades de ensino, pois ambos são considerados eixos articuladores da formação profissional e precisam ser trabalhados de forma integrada, constituindo uma unidade indissociável.

Tal problematização ocorre porque as empresas visam cada vez mais à busca por profissionais qualificados; contudo, tal qualificação não se restringe ao diploma de nível superior, incluindo também outras competências, e o distanciamento entre formação e mercado de trabalho acaba prejudicando a visualização por parte dos egressos, de perspectivas concretas de inserção profissional por não se sentirem preparados para uma atuação de forma autônoma. Outro motivo que gera insegurança nos recém-formados, de acordo com Teixeira (2002), é a percepção de que as oportunidades de trabalho não são muito amplas, além do próprio receio de se lançarem em uma tarefa nova para eles (a busca de trabalho), na qual não sabem se terão sucesso.

Uma transição de sucesso da universidade para o mundo do trabalho depende, certamente, de vários fatores, que vão desde o grau de comprometimento do indivíduo com a profissão escolhida e o seu envolvimento com o curso até as suas atitudes de preparação para essa transição. Melo e Borges (2007) relatam que a transição *universidade e mercado* é uma das experiências mais marcantes para a juventude, e defendem que a universidade deve assumir um papel de apoio aos estudantes, de modo a facilitar a inserção no mercado de trabalho, através de uma estrutura de informação sobre a dinâmica do mercado de trabalho e da preparação para a tomada de decisão e busca de emprego, podendo também desenvolver programas de orientação profissional e de preparo para o trabalho, o que poderia promover uma passagem mais amena para a transição *universidade e mercado*. As autoras citam ainda como possibilidades o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão mais coerentes com as necessidades do mercado de trabalho, que introduzam o jovem mais cedo no contexto em que atuará como profissional com o intuito de desenvolver a sua empregabilidade; além disso, sugerem ainda a possibilidade de um programa de primeiro emprego para recém-egressos das universidades, através de convênio entre empresas e universidades e dentro de uma política de responsabilidade social.

Outro fator facilitador para a inserção profissional pode ser o investimento na qualidade dos estágios, uma vez que para Vieira, Caires e Coimbra (2011) as aprendizagens mais significativas e duradouras são as que decorrem de experiências concretas e da experimentação ativa, através do envolvimento direto dos formandos em atividades e contextos reais de trabalho. Isso ocorre porque através da imersão direta em situações de prática real, do confronto e resolução de problemas concretos, bem como da

interação com outros participantes, competências e ideias que integram o contexto profissional, o aprendiz terá a oportunidade de construir uma ideia mais apurada da realidade profissional, servindo também como oportunidade para a apreciação das suas próprias limitações e capacidade de atuação.

Para facilitar a trajetória “universidade *versus* mercado”, Bardagi *et al.* (2006) também considera necessário que os cursos propiciem espaços de discussão desta transição, como forma de fortalecer a autoeficácia para tomadas de decisão e preparar melhor o aluno, formando-o para os desafios do mundo do trabalho, já que, diferentemente de outras épocas, a posse de um diploma universitário já não garante a inserção imediata no mercado de trabalho, embora se configure praticamente como uma exigência de acesso ao emprego em um mercado de trabalho incerto e seletivo.

Diante da certeza do emprego incerto, nada mais resta a não ser se preparar para o mercado de trabalho, portanto, faz-se necessário o empenho por parte das universidades no que concerne a formar profissionais melhor preparados para o enfrentamento da nova realidade do mundo do trabalho, visto que hoje em dia a formação do indivíduo não termina com a conclusão do curso, mas prossegue durante toda a vida profissional, e desse fato também se deriva a importância de manter o vínculo universidade- egresso, uma vez que a educação e a formação profissional passam a ser incorporadas como uma atividade constante, especialmente do ponto de vista de aperfeiçoamento e requalificação profissional.

De acordo com Teixeira (2002), em um mercado competitivo e com o crescente número de profissionais de nível superior que são lançados no mercado, a cada ano, devido à proliferação e expansão de novos cursos superiores, garantir um lugar satisfatório no mundo do trabalho vem se tornando algo cada vez mais difícil. Desse modo, a policompetência é o termo da vez, interferindo também na formação acadêmica, uma vez que esse novo profissional necessita mais do que obter um conhecimento específico: precisa ter também um amplo conhecimento sobre o cenário social, econômico, científico, tecnológico e cultural do mundo moderno. Para tal, é necessário compreender que as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho cada vez mais vão exigir flexibilidade e desenvolvimento contínuo de novas habilidades, sendo o conhecimento uma busca e um aprimoramento constante.

O grande desafio que se coloca nos dias de hoje para os jovens que estão iniciando suas carreiras profissionais (e também para aqueles que não conseguem se inserir no mercado de trabalho) é entender a reformulação do profissional, que não mais

consiste no “apertador de parafusos” do início do capitalismo, mas sim em um profissional ativo e polivalente.

Em todos esses aspectos já citados e visando um melhor ingresso no mercado de trabalho, a integração universidade/mercado de trabalho é fundamental. No entanto, conforme observado no tópico anterior, manter essa união nem sempre é tarefa fácil.

Sobre essa realidade, Colenci e Berti (2012) expõem que há situações que indicam que o ensino de graduação tem dificuldades para adequar-se às exigências do mercado de trabalho, visto que evidencia conteúdos “ideais” e que não encontram correspondência na prática assistencial, ou em virtude da exigência do cumprimento do saber técnico de forma tão rígida durante a graduação, e que nem sempre é possível de ser seguido na vida profissional.

Em seu trabalho, Silva *et al.* (2012) explicita que a graduação tem recebido algumas críticas, sendo a principal delas o fato de ter por tradição uma formação centrada em conteúdos desconectados da realidade dos serviços, sem uma orientação integradora entre ensino e trabalho.

Diante do exposto, entendemos que o grande desafio para os educadores e também para as universidades consiste em formar profissionais aptos a responderem às demandas de uma sociedade complexa e inserirem-se em um mercado de trabalho competitivo, porém, não apenas buscando com a formação a entrada e permanência no mercado de trabalho, mas também o compromisso com uma educação humanista, que promova a construção de sujeitos críticos, autônomos e com capacidade de transformação da sociedade (Jesus *et al.*, 2013).

3.5 O egresso como fonte de informação para as instituições de ensino superior.

Antes de adentrarmos a importância dos egressos como fonte de informação para as instituições de ensino superior, convém explicitarmos que, para o desenvolvimento deste estudo, adotamos o conceito de egresso utilizado nos estudos de Lousada e Martins (2005, p.2), que definem o egresso como “(...) aquele que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho”, não considerando, portanto, como egressos os alunos transferidos, evadidos e jubilados.

Isto posto, convém ressaltar que vários estudos já desenvolvidos expressam a importância e os benefícios das IFES adentrarem o universo do egresso. Nesta seção discutiremos sobre alguns deles.

Pesquisas como as desenvolvidas por Lousada e Martins (2005, p.3) demonstram a importância do conhecimento acerca dos egressos das instituições de educação superior. Esses autores destacam que as universidades devem estabelecer uma política de acompanhamento do egresso pelo simples fato de que atualmente no Brasil “as universidades são depositárias das esperanças sociais de grande parte da população, que espera e cobra resultados, benefícios sociais e culturais efetivos das IES”. Além disso, se uma das finalidades da universidade é inserir na sociedade diplomados aptos para o exercício profissional, é importante que ela tenha retorno no que concerne à qualidade dos profissionais que está formando.

Para Rocha *et al.* (2005), a pesquisa de acompanhamento de egressos é fundamental para uma instituição de ensino avaliar a eficácia da sua atuação e poder revê-la naquilo que considerar necessário, podendo implementar políticas e estratégias de melhoria da qualidade do ensino de modo a atender às necessidades da sociedade, formando bons profissionais e ao mesmo tempo mantendo-se sintonizado com as necessidades do mundo do trabalho. Machado (2010) diz ser de grande relevância saber o que os egressos pensam a respeito de sua formação, para que a Instituição possa proceder aos ajustes no seu sistema de ensino. Além disso, é importante conhecer o que fazem como profissionais e suas funções nos setores em que atuam, já que esse conhecimento possibilita uma reflexão crítica sobre a formação, viabilizando inúmeras contribuições no que se refere a alimentar as discussões sobre a aproximação da academia à realidade do mercado, já relatadas anteriormente.

Ainda nesse sentido, Coelho e Oliveira (2012) colocam que a reflexão da universidade sobre a qualidade técnica, profissional e cultural ofertada à sociedade só terá retorno a partir daqueles que por um determinado período receberam formação específica e que hoje conhecem as entranhas da sociedade, com tudo de positivo e de negativo que a humanidade produziu.

Sampaio (2013) também ressalta a importância deste tipo de pesquisa, considerando-a um componente importante do processo de autoavaliação das instituições. Além disso, o conhecimento da trajetória de inserção profissional dos egressos no mercado de trabalho é uma importante informação para a constante melhoria dos cursos de graduação, já que este se caracteriza como um agente complexo, à medida que não está mais ligado institucionalmente à IES, mas conhece o curso e a dinâmica da universidade, podendo interagir com ela, subsidiando-a com informações e dados e tornando-se uma ponte com o meio externo. Nesse sentido, portanto, o egresso constitui-se em um

respeitável e significativo produtor de *feedback* sobre a formação obtida.

Diante disso, consideramos que o egresso é uma fonte de informação importante para a melhoria dos cursos de graduação, já que estes conseguem confrontar as competências desenvolvidas durante o curso com as requeridas no exercício profissional. Segundo Meira e Kurcgant (2009), é através dessa vivência adquirida da realidade do curso acadêmico e da profissional que se permite ao egresso avaliar a adequação da estrutura pedagógica do curso, contribuindo para o seu avanço e aperfeiçoamento.

No momento em que as IES não obtêm *feedbacks* dos seus egressos, Lousada e Martins (2005) relatam que elas provavelmente não aplicarão as mudanças necessárias em seus currículos e processos de ensino-aprendizagem, mudanças estas que podem preencher as lacunas que existem entre a formação acadêmica do aluno e as reais necessidades de qualificação exigidas pelo mercado de trabalho.

Já para Pucci, Puschel e Inácio (2009), é imprescindível o conhecimento de como têm sido absorvidos os profissionais formados pelas instituições de nível superior, pois esse dado se constitui em um parâmetro importante para as instituições de ensino que têm o papel de formar pessoas para atender não somente o mercado de trabalho, mas também responder às demandas da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento e para a transformação social.

Apesar de ser indiscutível a necessidade da existência de políticas de acompanhamento dos ex-alunos de uma IES, como subsídio para o confortamento da qualidade da formação recebida com as competências requeridas no exercício profissional, Brandalise (2012) nos coloca que essa não é uma prática fácil de ser operacionalizada nos contextos institucionais, principalmente em função da falta de informação sobre os egressos, derivada, muitas vezes, da inexistência de sistemas de acompanhamento de egressos por parte das IES.

A autora explicita ainda que o que ocorre habitualmente é o esquecimento do egresso pelas instituições formadoras, depois da sua diplomação. Na maioria dos casos, o diploma representa o corte do cordão umbilical entre a universidade e o egresso, a partir do qual o ex-aluno é deixado cheio de expectativas em relação ao mundo do trabalho e ansioso para exercer a formação recebida (Brandalise, 2012).

O processo avaliativo é de grande importância para esclarecer se a universidade vem desempenhando sua função social, bem como o cumprimento da Lei do SINAES que, ao incluir os ex-alunos nesse procedimento, busca fortalecê-lo e aprimorá-lo. Para Coelho e Oliveira (2012), a tão apregoada relação entre universidade e sociedade poderá se

concretizar por intermédio dos egressos, uma vez que estes, a partir do título recebido, estarão representando profissionalmente a instituição formadora em qualquer lugar do mundo em que exerçam a profissão, por intermédio de um documento legal denominado diploma.

Por fim, Michelan et al. (2009) aponta que a gestão de egressos proporciona à organização uma melhor efetividade das ações institucionais, gerando benefícios às IES, à sociedade e aos egressos, considerando que o produto final de uma instituição de ensino é justamente o diplomado capacitado e habilitado a exercer a profissão para a qual se preparou.

Parte II - Pesquisa Empírica

Capítulo 4 - Os caminhos da Pesquisa – Procedimentos Metodológicos.

Neste capítulo serão abordados os aspectos relacionados ao desenho da pesquisa, explicitando os procedimentos metodológicos empregados na coleta, a sistematização e a análise dos dados da pesquisa, de modo a possibilitar o alcance do objetivo geral que é verificar a trajetória do egresso, e neste caminho qual foi e qual é o papel da universidade com ele, quais ações são realizadas no decorrer do curso, para aproximação do aluno com o mercado de trabalho, quais elementos são utilizados pela universidade no sentido de apoiar este egresso para que ela possa ser inserido no mercado de trabalho.

É importante destacar que esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. A aceitação dos egressos para participação na pesquisa foi obtida através da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado no apêndice A. Foram assegurados aos participantes, dessa maneira, o anonimato, o sigilo das informações e o direito à desistência de participação, sem qualquer tipo de prejuízo ou sanção.

4.1 Tipologia da Pesquisa.

Este trabalho constituiu-se em uma pesquisa qualitativa, de forma descritiva, conforme Marconi e Lakatos (2010), visto que teve como objetivo primordial a descrição de fenômenos ou situações, mediante um estudo realizado em determinado espaço-tempo. Gil (1999) definiu este tipo de pesquisa como aquela que tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, sendo este o caso dos egressos das universidades de Brasília.

4.2 Universo da Pesquisa.

O propósito inicial dessa pesquisa foi investigar a trajetória do egresso, e neste caminho qual foi e qual é o papel da universidade com ele, quais ações são realizadas no decorrer do curso, para aproximação do aluno com o mercado de trabalho, quais elementos são utilizados pela universidade no sentido de apoiar este egresso para que ela possa ser inserida no mercado de trabalho.

O estudo analisa o processo de transição para o mercado de trabalho de caráter transversal e longitudinal, sendo esses recortes possíveis através da integração de todos os bancos de dados oriundos das coletas com os egressos no período em que eles se formam, 1 ano, 3 anos e 5 anos depois de sua formatura. Assim, temos um panorama específico da situação dos egressos em 4 diferentes períodos de sua transição para o mercado de trabalho, bem como uma visão geral do percurso que o egresso traçou a partir da sua saída da universidade.

A pesquisa categorizou os egressos em dois tipos: recém-formados, com os quais será feita uma coleta no mesmo semestre de sua formatura, e ex-alunos, cujas coletas são feitas 1, 3 e 5 anos após o semestre de formatura. O recorte aqui apresentado diz respeito aos recém-formados dos períodos letivos de 2014, 2016, 2018 e 2019.1, categorizados por grau acadêmico, sendo eles: Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo, reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), em Brasília.

A tabela abaixo apresenta o número de instituições de educação superior por organização acadêmica:

Tabela 2 – Grau Acadêmico (Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo)

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Distrito Federal	66	66	-	2	2	-	8	8	-	55	55	-	1	1	-
Pública	4	4	-	1	1	-	-	-	-	2	2	-	1	1	-
Federal	3	3	-	1	1	-	-	-	-	1	1	-	1	1	-
Estadual	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	62	62	-	1	1	-	8	8	-	53	53	-	-	-	-

Fonte: MEC/INEP - 2018

Na Tabela a seguir, temos a demonstração da distribuição de egressos por grau acadêmico e o seu ano de conclusão.

Tabela 3 – Distribuição dos egressos por grau acadêmico e ano de conclusão.

Grau de Formação	Egresso em 2014	Egresso em 2016	Egresso em 2018	Egresso em 2019.1	Total por Grau de Formação
Bacharelado	18.071	19.714	24.609	10.569	72.963
Licenciatura	4.978	5.515	5.207	2.138	17.838
Tecnólogo	9.267	9.080	8.481	4.203	31.031

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP

A população dos egressos foi composta por 1.218 (mil duzentos e dezoito) graduados, extraímos uma amostra de 1% (um por cento) do total por grau de formação, conforme tabela abaixo e convidamos a participar da pesquisa.

Tabela 4 – Distribuição da amostra por grau acadêmico (Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo)

Grau de Formação	Egresso em 2014	Amostra 2014	Egresso em 2016	Amostra 2016	Egresso em 2018	Amostra 2018	Egresso em 2019.1	Amostra 2019.1	Total por Grau de Formação	Total Amostra
Bacharelado	18.071	181	19.714	197	24.609	246	10.569	106	72.963	730
Licenciatura	4.978	50	5.515	55	5.207	52	2.138	21	17.838	178
Tecnólogo	9.267	93	9.080	91	8.481	85	4.203	42	31.031	310
Totais	32.316	323	34.309	343	38.297	383	16.910	169	121.832	1.218

4.3 Instrumento de Pesquisa

Para a coleta de dados com os egressos foi aplicado um questionário on-line com questões de múltipla escolha, que “são perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto” (Marconi; Lakatos, 2010, p.91). Também foi disponibilizado um campo aberto de respostas, visando permitir que os respondentes pudessem se expressar sobre pontos específicos que considerassem importantes (Apêndice B). Ressalta-se que o questionário aplicado foi elaborado com base em instrumentos já elaborados em pesquisas com fins semelhantes, obtidos a partir da revisão da

literatura de trabalhos nesta temática e adaptados para a realidade, bem como aos objetivos da presente pesquisa.

O questionário aplicado era composto por 04 (quatro) blocos temáticos, sendo eles:

Caracterização do perfil do aluno egresso – visando capturar o maior número de informações para tipificação da amostra (sexo, idade, estado civil, município de residência atual e na época da realização do curso, curso realizado, ano ingresso e de conclusão, motivos de escolha do curso, formação adicional, etc.).

Avaliação da formação acadêmica e profissional – tem como intuito analisar o nível de qualidade atribuído à formação recebida, através da avaliação de diversos fatores: infraestrutura, docentes, conhecimentos práticos e teóricos, entre outros; atendimento (ou não) das expectativas após a formação, desempenho acadêmico durante a formação e atividades desenvolvidas durante a formação.

Inserção profissional no Mercado de Trabalho – período da entrada no mercado de trabalho, avaliação do mercado de trabalho na área de formação e as dificuldades e facilidades encontradas para a inserção.

Situação socioeconômica e profissional atual - situação atual de trabalho e renda, tempo para inserção depois de formado, carga horária semanal, tipo de vínculo profissional atual, tipo de organização em que atuam, como conseguiram o trabalho, entre outros.

O primeiro, o segundo e o terceiro blocos de perguntas foram destinados a todos os egressos que participaram da pesquisa, sendo colocados alguns “filtros” eliminatórios. São chamados “filtros” aquelas questões que selecionam o universo a ser pesquisado e organizam os entrevistados segundo características impostas pelo estudo; com isso, dependendo da resposta, o respondente é remetido a uma ou outra sequência de questões.

4.4 Procedimentos de Coleta e Tratamento dos Dados.

A coleta dos dados realizada com os alunos egressos ocorreu entre os dias 01 de novembro a 20 de dezembro de 2019, sendo utilizado um questionário on-line, com a aplicação de uma ferramenta de fácil utilização e disponível gratuitamente através do sistema Google Docs. O aplicativo permite embutir o formulário em qualquer página Web; além disso, é possível a tabulação eletrônica dos dados de forma imediata em uma planilha on-line do tipo Microsoft Excel ou equivalente, sendo possível a extração e o acompanhamento em tempo real de análises estatísticas descritivas da coleta de dados.

Os questionários e o convite para participar da pesquisa foram enviados para o e-mail de todos os 1.218 (mil duzentos e dezoito) egressos. É importante lembrar que todos os contatos dos ex-alunos (e-mail, telefone) foram conseguidos através de levantamento de dados realizado nos sistemas acadêmicos. O envio do questionário, pelo endereço eletrônico (ferreiralizane@gmail.com).

A participação dos diplomados foi voluntária, e juntamente com a emissão do questionário foi enviada uma nota explicativa, informando a natureza da pesquisa e a importância do seu retorno. Conforme exigência do comitê de ética foi apresentado também aos participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando em linguagem acessível todos os objetivos da pesquisa e dando garantia da confidencialidade dos dados pessoais. O TCLE foi inserido no próprio instrumento de pesquisa on-line, só podendo o respondente dar continuidade ao questionário depois de sua ciência e concordância.

Como já relatado anteriormente, a coleta de dados com os egressos ocorreu no período 01 de novembro a 20 de dezembro de 2019, estando, portanto, o questionário disponível aos respondentes por 49 (quarenta e nove) dias. Ao final desse período, obtivemos o retorno de 975 questionários do total de 1.218, o que equivale a 88% da população. Se separarmos os respondentes por grau de formação, teremos um percentual de resposta de 67,95% para licenciatura, 86,54% para tecnólogos e 94,12% para bacharelado, conforme representa a Tabela abaixo.

Tabela 5 – Distribuição de respondentes por grau de formação

Grau de Formação	Amostra 2014	Amostra 2016	Amostra 2018	Amostra 2019.1	Total Amostra	Total de Questionários Coletados	Percentual de questionários coletados
Bacharelado	181	197	246	106	730	687	94,12%
Licenciatura	50	55	52	21	178	121	67,95%
Tecnólogo	93	91	85	42	311	269	86,54%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

De acordo com a Tabela 5, é possível observarmos um menor percentual de respondentes nos cursos de licenciatura. De acordo com os dados da Tabela 4, o número de respostas aumenta percentualmente, se relacionado com a proximidade do ano de saída do ensino superior. Tal cenário também pôde ser observado no trabalho de Sampaio (2013), onde

o público-alvo da pesquisa englobou egressos no período de 2002 a 2012; todavia, a maior concentração de respondentes (58,6%) foi de ex-alunos no período de 2010 a 2012. Tais fatores demonstram que, quanto maior o tempo de diplomação, maior será a desvinculação e, conseqüentemente, o distanciamento do egresso com a universidade. Portanto, quanto maior for o tempo de busca da instituição por esse aluno diplomado, maior será a dificuldade, demonstrando assim a importância de se ter uma periodicidade relativamente curta do acompanhamento do egresso.

Tabela 6 – Distribuição de respondentes por ano de conclusão

Grau de Formação	Amostra	Total de Questionários Coletados	Percentual de questionários coletados
Bacharelado	730	687	94,1%
Conclusão 2014	181	156	86,2%
Conclusão 2016	197	189	95,9%
Conclusão 2018	246	241	98,0%
Conclusão 2019.1	106	101	95,3%
Licenciatura	127	86	67,7%
Conclusão 2014	50	25	50,0%
Conclusão 2016	55	28	50,9%
Conclusão 2018	52	49	94,2%
Conclusão 2019.1	21	19	90,5%
Tecnólogo	227	196	86,3%
Conclusão 2014	93	74	79,6%
Conclusão 2016	91	82	90,1%
Conclusão 2018	85	72	84,7%
Conclusão 2019.1	42	41	97,6%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Com base nos dados demonstrados nas Tabelas 5 e 6, consideramos haver uma boa representação de egressos – tanto por grau de formação, quanto por ano de conclusão – para que, com base nos dados fornecidos, possamos obter um conhecimento mais aprofundado sobre o perfil dos egressos, da qualidade da formação e da realidade de inserção e atuação profissional.

No próximo capítulo, será realizada um exame dos dados do total da população, bem como apreciação das respostas e comentários proferidos pelos diplomados que responderam o instrumento da presente pesquisa. Também será concebida uma análise em cada um dos quatro blocos temáticos do questionário: caracterização do perfil do aluno egresso, avaliação da formação acadêmica e profissional, inserção profissional no mercado de trabalho, situação socioeconômica e profissional atual. No entanto, é importante frisar que os dados dos diferentes blocos não são isolados, pelo contrário: conversam entre si, e por essa razão, em alguns casos, julgamos interessante acoplar dados de blocos diferentes (ou até mesmo separá-los) em um tópico específico.

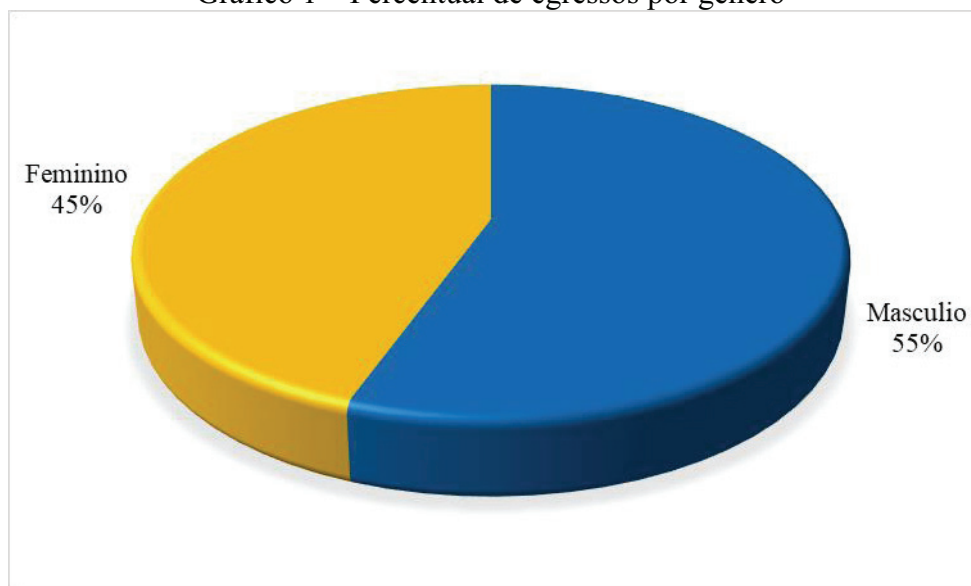
Depois de aplicado o questionário, os dados obtidos foram compilados e analisados de modo a proporcionar um diagnóstico da situação dos egressos no que concerne ao perfil, a inserção no mercado de trabalho e à qualidade da formação recebida. As questões fechadas possibilitaram a construção de gráficos e tabelas que favoreceram a visualização dos percentuais discutidos na análise interpretativa. Para essa exposição dos dados, utilizamos o Excel.

Capítulo 5 - Na Trilha dos Egressos: Análise dos Dados

5.1 Caracterização da população

A população dos egressos foi composta por 1.218 (mil duzentos e dezoito) graduados, deste total, obteve-se uma devolutiva de 975 (novecentos e setenta e cinco) egressos, onde 55% dos respondentes são homens e 45% mulheres, conforme gráfico 1.

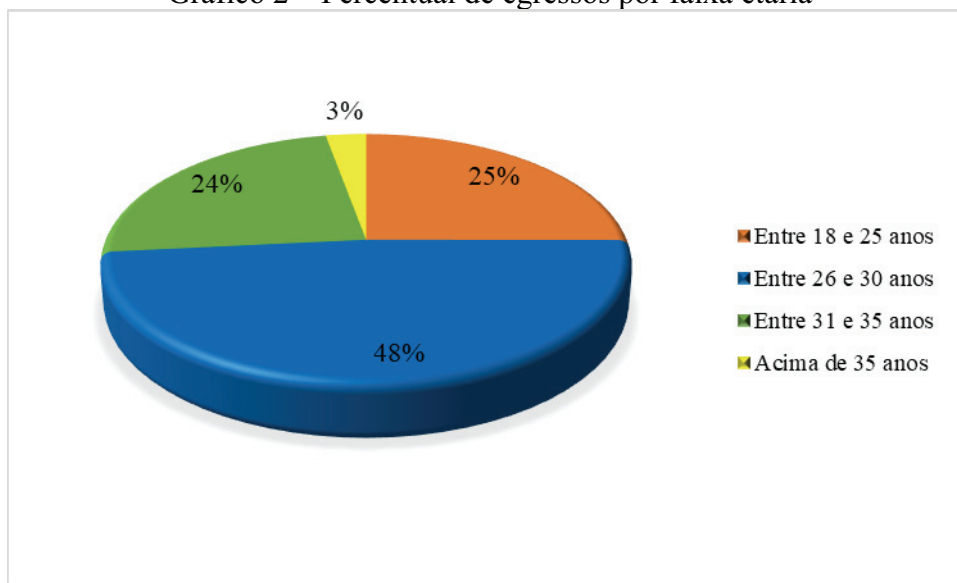
Gráfico 1 – Percentual de egressos por gênero



Fonte: Pesquisa,2019.

No que diz respeito à idade, com um percentual de destaque os egressos estão entre 26 e 30 anos, correspondendo por 48% da amostra, 25% entre 18 e 25 anos, 24% entre 31 e 35 anos e 3% acima de 35 anos. conforme gráfico 2.

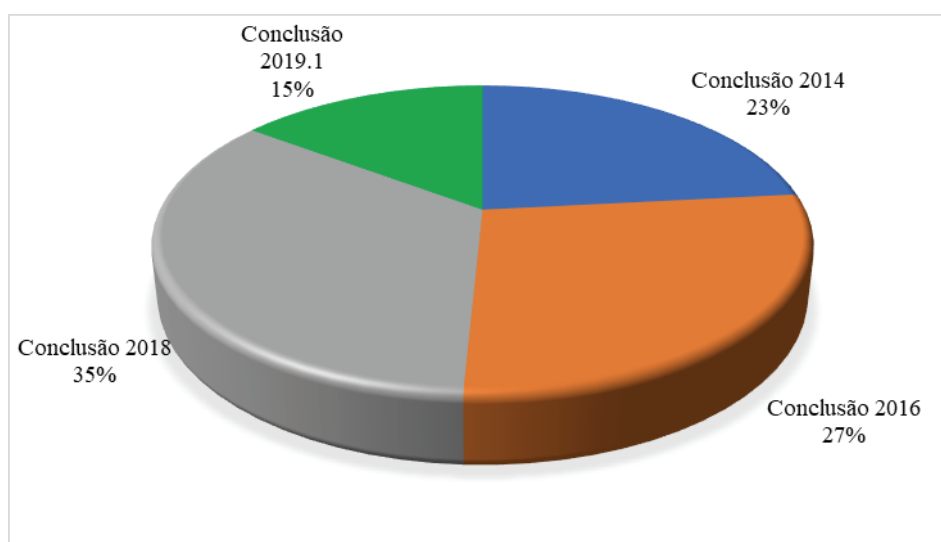
Gráfico 2 – Percentual de egressos por faixa etária



Fonte: Pesquisa,2019.

Em relação ao percentual de alunos por ano de conclusão, 35% dos pesquisados declaram que se formaram em 2018, 27% em 2016, 23% em 2014 e 15% em 2019-1, sendo que em 2019, conclui – se que o percentual é menor que os demais, pois as pesquisas foram aplicadas aos egressos que finalizaram a graduação no primeiro semestre.

Gráfico 3 – Percentual de egressos por ano de conclusão



Fonte: Pesquisa,2019.

5.2 Caracterização do perfil do aluno egresso.

Em uma análise mais detalhada por área de formação, explicitada na tabela 7, observamos que 33% dos egressos escolheram as áreas de ciências humanas, 29% exatas, 24% ciências biológicas e da saúde e 15% ciências sociais.

Tabela 7 – Sexo por área de formação

Gênero		Área de Formação				Total
		Ciências Biológicas e da Saúde	Ciências Exatas	Ciências Humanas	Ciências Sociais	
Masculino	Contagem	118	189	126	108	541
	%	22%	35%	23%	20%	55%
Feminino	Contagem	113	93	192	36	434
	%	26%	21%	44%	8%	45%
Total	Contagem	231	282	318	144	975
	%	24%	29%	33%	15%	100%

Fonte: Pesquisa,2019.

Quanto ao estado civil, 40% dos egressos declaram que estão vivendo em união estável, 27% casados, 22% solteiros, 10% declaram que estão separados e 1% viúvo. Tais informações estão detalhas na tabela 8, logo abaixo.

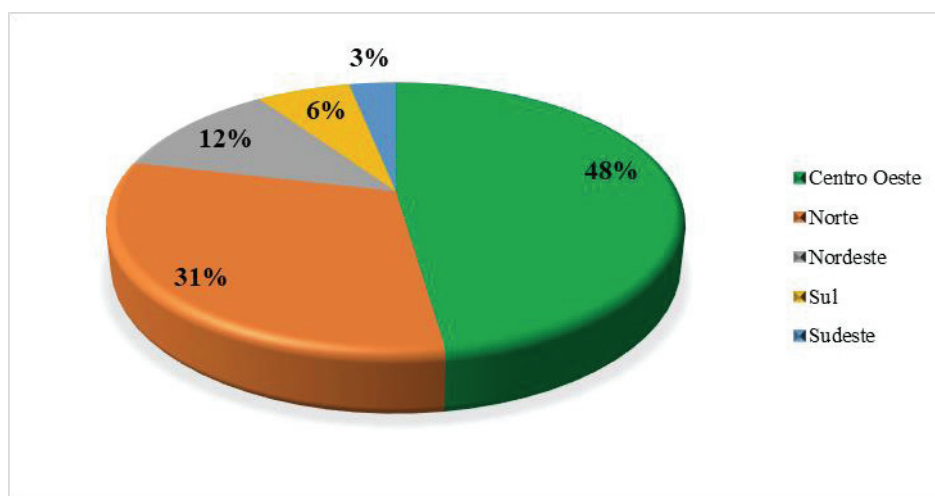
Tabela 8 – Estado civil por idade

Estado Civil	Idade				Total	
	Entre 18 e 25 anos	Entre 26 e 30 anos	Entre 31 e 35 anos	Acima de 35 anos		
Solteiro	132	52	25	5	214	
% em Idade	62%	24%	12%	2%	22%	
Casado	27	198	32	11	268	
% em Idade	10%	74%	12%	4%	27%	
Separado	19	32	39	9	99	
% em Idade	19%	32%	39%	9%	10%	
União Estável	58	190	133	8	389	
% em Idade	15%	49%	34%	2%	40%	
Viúvo	2	0	2	1	5	
% em Idade	40%	0%	40%	20%	1%	
	Contagem	238	472	231	34	975
	% em Idade	100%	100%	100%	100%	100%
Total	% Total	24%	48%	24%	3%	100%

Fonte: Pesquisa,2019.

O gráfico 4 apresenta a distribuição dos egressos por região, ou seja, de onde eles vieram, nota – se que 48% são da região centro -oeste, composto pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal, 31% responderam que são da região norte, sendo do os estados do Tocantins, Pará, Maranhão, Amapá, Roraima, Rondônia, Amazonas e Acre, 12% indicaram a região nordeste, 6% a região sul e apenas 3% a região sudeste.

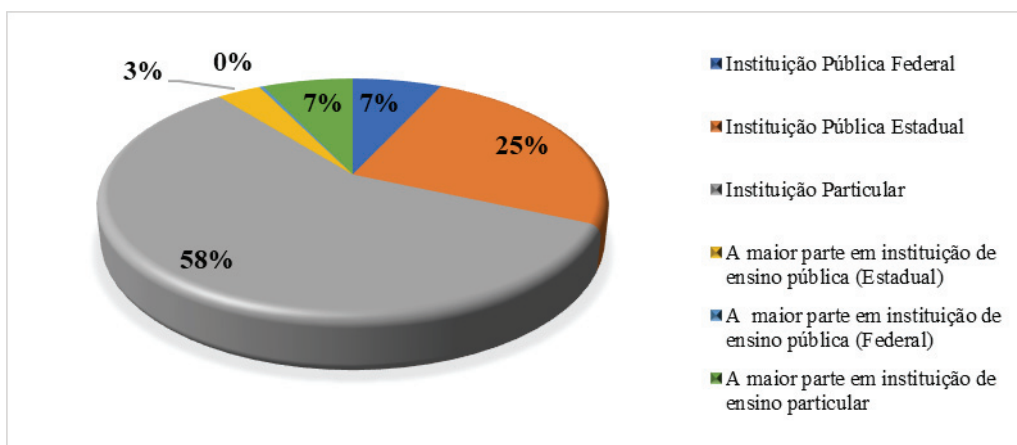
Gráfico 4 – Distribuição dos egressos por região



Fonte: Pesquisa,2019.

Quando perguntados sobre o tipo de escola que cursaram, predominante o ensino médio, 58% respondeu que o fez em escola privada, 25% em escola pública estadual, 7% responderam que o fizeram a maior parte em instituição pública federal e particular respectivamente e 3% na sua grande maioria em instituição de ensino pública estadual, conforme gráfico 5.

Gráfico 5 – Tipo de escola que cursou o ensino médio



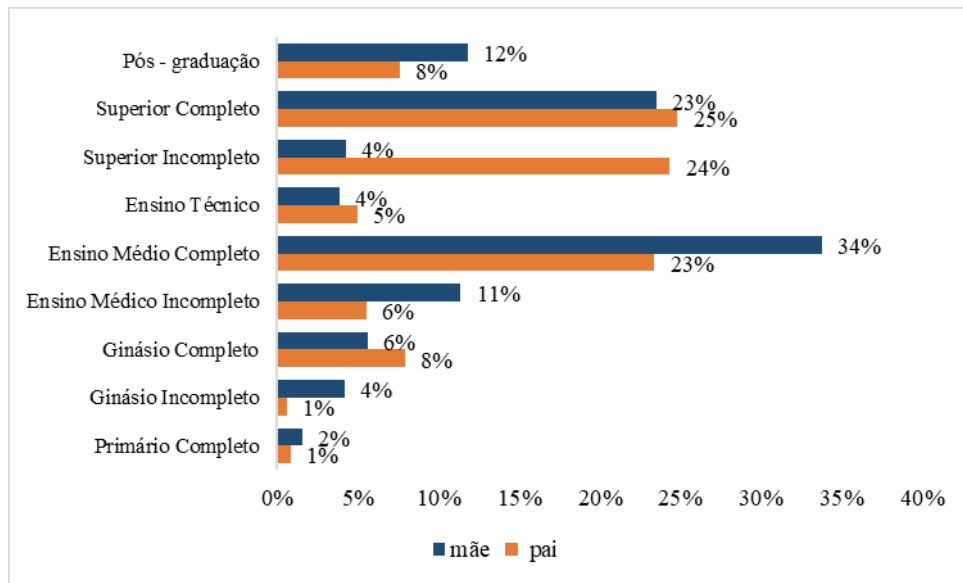
Fonte: Pesquisa,2019.

Registra-se, ainda, o baixíssimo índice de alunos provenientes das instituições públicas de ensino federal, somando apenas 7%, mesmo com a presença de *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), na cidade de Brasília e cidades satélites.

De acordo com os dados obtidos nos questionários e explicitados no gráfico 6, podemos observar que uma parte dos egressos é da primeira geração da sua família nuclear a ter acesso ao nível superior, já que apenas 25% dos pais e 23% das mães possuem ensino superior completo. Os percentuais diminuem ainda mais quando analisamos os que têm pós-graduação: 8% para pais e 10% para mães, respectivamente. Apesar de os dados mencionados não serem percentuais muito altos, acreditamos ser um bom número, uma vez que o acesso ao ensino superior nas gerações anteriores era bem mais escasso, devido ao pequeno número de instituições e vagas nesse nível de ensino, que se ampliou bastante nos últimos anos, tanto no espaço público quanto no espaço privado. Muito provavelmente esse é um dos motivos para uma maior concentração no que se refere à escolaridade, tanto para o pai como para a mãe dos egressos, presente nos itens ensino médio completo, com 23% para o pai e 34% para a mãe.

Segue abaixo a distribuição completa da escolaridade dos pais dos egressos participantes da pesquisa.

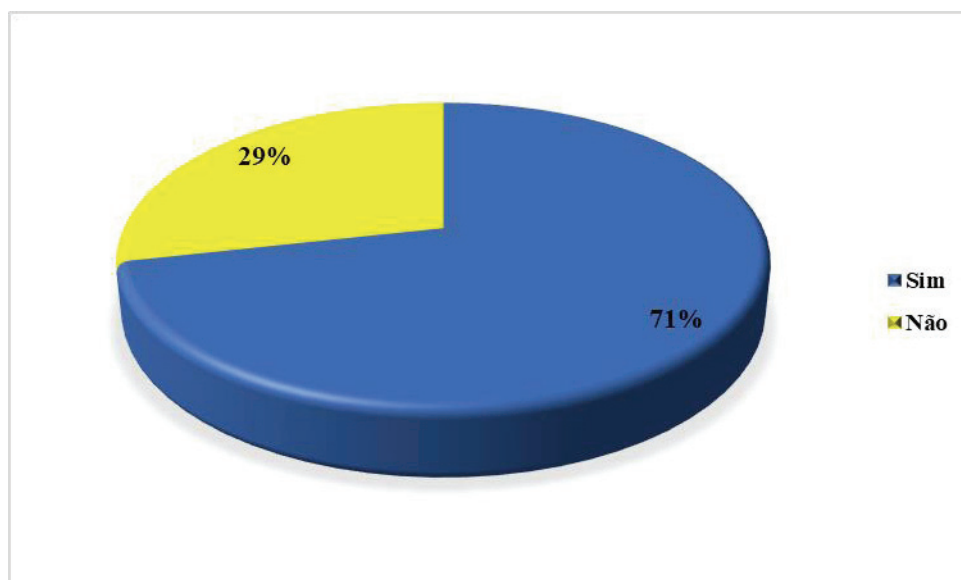
Gráfico 6 – Comparativo entre escolaridade dos pais dos egressos



Fonte: Pesquisa,2019.

Quando perguntados se o vínculo com a universidade foi conseguido através do primeiro processo seletivo, 71 % responderam que sim, enquanto que os outros 29% responderam que já haviam feito outras seleções antes de obterem êxito e conseguirem ingressar no ensino superior.

Gráfico 7 – Vínculo com a universidade



Fonte: Pesquisa,2019.

Já no que se refere à escolha do curso, a grande maioria 88% respondeu que o curso no qual foi selecionado consistia na sua primeira opção, enquanto 12% o tinham como segunda opção.

Tais índices vão corroborar com os principais motivos apontados para a escolha do curso que concluíram no ensino superior, observa – se que estando entre os percentuais mais altos e aparecendo com maior frequência: afinidade com a área / vocação, com 29%; para ter um diploma de ensino superior, com 23%, por está perto do município de residência, com 20%, por ser a opção que mais se identifica, com 13%, incentivo da família ou amigos, com 9%. É importante destacar que a questão permitia que respondente assinalasse quantas opções ele desejasse / se identificasse. Segue a seguir a tabela 9, com todas as opções de resposta e seus respectivos números.

Tabela 9 – Motivos que mais estimularam os egressos na escolha do curso

Motivo	Qtde	%
Por ter afinidade com a área / vocação	663	29%
Para ter um diploma superior	523	23%
Por estar perto do/ou no meu município de residência	441	20%
Por ser a opção que mais me identifico	289	13%
Incentivo da família ou amigos	199	9%
Melhores oportunidades no mercado de trabalho/mercado de trabalho favorável	56	2%
Por ser um curso fácil de ingressar	53	2%
Já trabalhava na área	18	1%
Boa remuneração	10	0,4%
TOTAL	2252	100%

Fonte: Pesquisa,2019.

Na abordagem sobre onde o egresso concluiu o ensino superior, apresentou – se a seguinte distribuição, 63% dos concluintes estudaram em instituição federal e 37% em instituição privada, a instituição federal mais citada foi a Universidade de Brasília – UNB, por 56% dos egressos, as instituições particulares mais citadas foram a Universidade Católica de Brasília – UCB e Instituto de Educação Superior de Brasília – IESB, com 11% e 10% respectivamente. As demais instituições citadas estão detalhadas da tabela 10 logo a seguir.

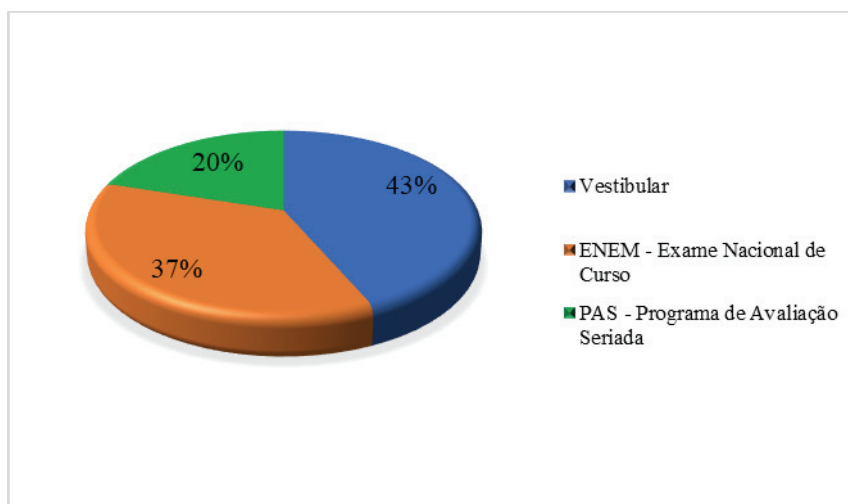
Tabela 10 – Qual é o tipo de instituição de ensino superior do egresso

Instituição de Ensino Superior	Tipo	Contagem	%
Universidade de Brasília (UNB)	Federal	543	56%
Universidade Católica de Brasília (UCB)	Privada	103	11%
Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB)	Privada	97	10%
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)	Federal	69	7%
Centro Universitário Euro-Americano (UNIEURO)	Privada	61	6%
Faculdade de Tecnologia SENAC	Privada	19	2%
Centro Universitário do Distrito Federal (UDF)	Privada	12	1%
Faculdade UNISABER	Privada	9	1%
Faculdade JK	Privada	8	1%
Fundação Getúlio Vargas (FGV)	Privada	8	1%
Faculdade AIEC	Privada	6	1%
União Educacional de Brasília (UNEB)	Privada	6	1%
Faculdade IBMEC	Privada	5	1%
Faculdade Projeção (FAPRO)	Privada	5	1%
Instituto de Pós-Graduação & Graduação (IPOG)	Privada	5	1%
Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (FTED)	Privada	4	0,4%
Faculdade Processus (PFD)	Privada	4	0,4%
Instituto de Ensino Superior Planalto (IESPLAN)	Privada	4	0,4%
Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM)	Privada	3	0,3%
Faculdade Alvorada de Informática e Processamento de Dados (FAIPD)	Privada	2	0,2%
Faculdade do Meio Ambiente e Tecnologia de Negócios (FAMATEC)	Privada	2	0,2%

Fonte: Pesquisa,2019.

Quando perguntados sobre qual a forma de ingresso no ensino superior, 43% responderam que fizeram vestibular, 37% através do ENEM – exame nacional de curso e 20% pelo PAS – programa de avaliação seriada.

Gráfico 8 – Forma de ingresso no ensino superior



Fonte: Pesquisa,2019.

Verificou-se que dentro das quatro áreas de formação, 687 dos entrevistados possuem diplomas de bacharel, 197 tecnólogos e 91 em licenciatura. Destes, 33% estão atuando nas

áreas de humanas, 29% nas exatas, 24% nas ciências biológicas e da saúde e 15% nas de ciências sociais.

Tabela 11 – Formação no ensino superior por área

Área	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Total	%
Ciências Biológicas e da Saúde	180	5	46	231	24%
Ciências Exatas	201	19	62	282	29%
Ciências Humanas	200	67	51	318	33%
Ciências Sociais	106	0	38	144	15%
TOTAL	687	91	197	975	100%

Fonte: Pesquisa, 2019.

A tabela 12, traz o detalhamento dos egressos por área, curso escolhido, ano de conclusão e gênero.

Tabela 12 – Egressos por área de formação, curso, ano de conclusão e gênero

ÁREA	CURSOS	TIPO	QTDE	Ano Conclusão				GÊNERO	
				2014	2016	2018	2019-1	Masculino	Feminino
Ciências Biológicas e da Saúde	Medicina	Bacharelado	53	11	8	23	11	37	16
	Medicina Veterinária	Bacharelado	48	13	7	21	7	29	19
	Odontologia	Bacharelado	25	5	7	5	8	6	19
	Enfermagem	Bacharelado	27	7	7	10	3	9	18
	Fisioterapia	Bacharelado	2	2	0	0	0	1	1
	Nutrição	Bacharelado	1	1	0	0	0	0	1
	Zootecnia	Bacharelado	1	1	0	0	0	1	0
	Educação Física	Bacharelado	6	3	2	1	0	5	1
	Ciências Biomédicas	Bacharelado	2	1	1	0	0	1	1
	Farmácia	Bacharelado	7	4	2	1	0	3	4
	Fonoaudiologia	Bacharelado	3	1	1	1	0	1	2
	Biomedicina	Bacharelado	3	1	0	2	0	1	2
	Ciências Ambientais	Bacharelado	2	1	0	1	0	2	0
	Ciência e Tecnologia de Alimentos	Tecnólogo	11	3	3	2	3	4	7
	Gestão Ambiental	Tecnólogo	12	5	3	1	3	5	7
	Estética e Cosmética	Tecnólogo	11	3	0	2	6	2	9
	Biотecnologia	Tecnólogo	1	0	1	0	0	1	0
	Radiologia	Tecnólogo	10	5	3	1	1	7	3
	Musicoterapia	Tecnólogo	1	1	0	0	0	1	0
Biologia	Licenciatura	5	5	0	0	0	2	3	
Ciências Exatas	Bioengenharia	Bacharelado	1	0	1	0	0	1	0
	Ciência da Computação	Bacharelado	28	5	11	11	1	20	8
	Ciências Químicas e Farmacêuticas	Bacharelado	13	3	8	2	0	7	6
	Engenharia Agrícola	Bacharelado	17	7	6	3	1	11	6
	Engenharia Agrimensura e Topografia	Bacharelado	13	3	5	3	2	12	1
	Engenharia de Aquicultura	Bacharelado	1	0	0	1	0	0	1
	Engenharia Ambiental	Bacharelado	8	2	5	1	0	3	5
	Engenharia Civil	Bacharelado	29	13	11	2	3	23	6
	Engenharia Elétrica	Bacharelado	18	6	7	2	3	17	1
	Engenharia Florestal	Bacharelado	5	1	3	1	0	4	1
	Engenharia Mecânica	Bacharelado	19	4	7	7	1	18	1
	Farmácia	Bacharelado	18	8	4	2	4	7	11
	Sistema de Informação	Bacharelado	27	11	8	2	6	18	9
	Engenharia de Software	Bacharelado	4	0	2	2	0	3	1

	Análise de Sistemas	Tecnólogo	18	5	3	7	3	11	7
	Comércio Exterior	Tecnólogo	11	3	2	4	2	4	7
	Engenharia de Alimentos	Tecnólogo	6	2	1	3	0	2	4
	Gestão Ambiental	Tecnólogo	27	11	5	8	3	19	8
	Estatística	Licenciatura	5	1	2	2	0	2	3
	Física	Licenciatura	6	2	1	2	1	2	4
	Matemática	Licenciatura	5	0	3	2	0	3	2
	Química	Licenciatura	3	1	1	1	0	2	1
Ciências Humanas	Administração	Bacharelado	56	11	21	18	6	25	31
	Ciências Sociais	Bacharelado	5	2	2	1	0	2	3
	Comunicação	Bacharelado	19	3	7	5	4	8	11
	Direito	Bacharelado	56	2	19	28	7	31	25
	Filosofia	Bacharelado	5	3	1	1	0	3	2
	Psicologia	Bacharelado	17	3	7	4	3	5	12
	Administração Pública	Bacharelado	23	3	8	6	6	13	10
	Arquitetura e Urbanismo	Bacharelado	19	3	5	9	2	8	11
	Marketing e Publicidade	Tecnólogo	3	1	2	0	0	1	2
	Secretariado	Tecnólogo	48	10	18	16	4	5	43
	Geografia	Licenciatura	7	2	1	3	1	4	3
	História	Licenciatura	8	1	2	3	2	3	5
	Comunicação Social	Licenciatura	10	3	2	3	2	4	6
	Sociologia e Ciência Política	Licenciatura	12	1	0	8	3	4	8
	Pedagogia	Licenciatura	16	4	4	6	2	5	11
	Letras	Licenciatura	14	2	2	7	3	5	9
Ciências Sociais	Jornalismo	Bacharelado	18	1	2	13	2	15	3
	Publicidade e Propaganda	Bacharelado	15	1	2	9	3	11	4
	Serviço Social	Bacharelado	18	1	2	12	3	10	8
	Relações Internacionais	Bacharelado	17	3	0	8	6	16	1
	Ciências Contábeis	Bacharelado	26	3	0	15	8	24	2
	Economia	Bacharelado	12	3	0	8	1	12	0
	Gastronomia	Tecnólogo	22	0	8	11	3	4	18
	Turismo	Tecnólogo	16	2	10	3	1	16	0

Total 1	Contagem	Bacharelado - 41 Cursos	687	156	189	241	101	423	264
	%	62%	70%	23%	28%	35%	15%	62%	38%
Total 2	Contagem	Licenciatura -11 Cursos	91	22	18	37	14	36	55
	%	17%	9%	24%	20%	41%	15%	40%	60%
Total 3	Contagem	Tecnólogo - 14 Cursos	197	51	59	58	29	82	115
	%	21%	20%	26%	30%	29%	15%	42%	58%
Total Geral	Contagem	66 Cursos	975	229	266	336	144	541	434
	%	100%	100%	73%	77%	105%	45%	55%	45%

Fonte: Pesquisa,2019.

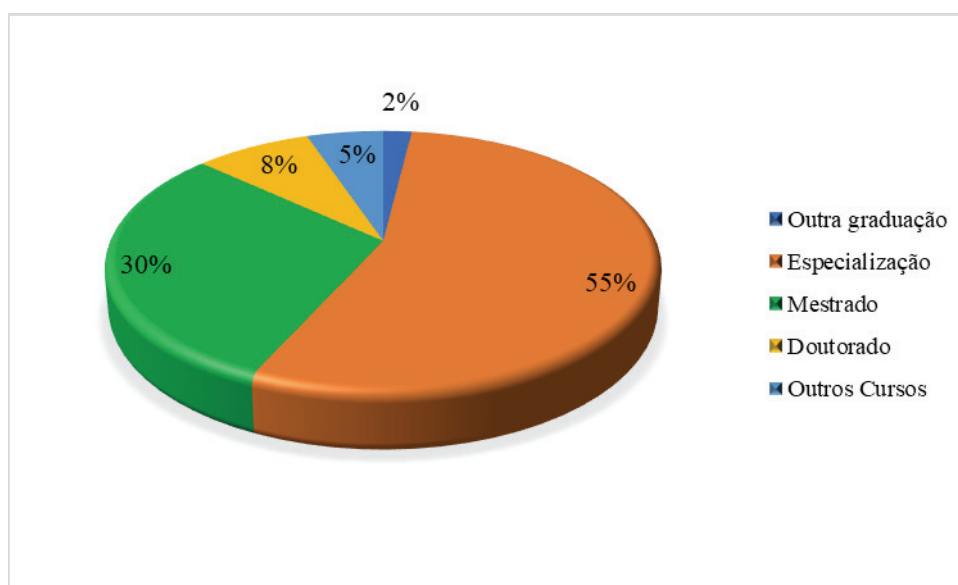
Nota – se que foram declarados 41 cursos (70%) com formação em bacharel, 14 cursos (21%) com formação em tecnólogo e 11 cursos (17%)com formação em licenciatura.

A maior parte dos egressos que responderam ao questionário *on-line*, 55% dos entrevistados, afirmaram que estão cursando ou cursaram uma especialização, 30% também já realizaram ou estão realizando mestrado; outros 8% fizeram doutorado, 5% outros cursos de aperfeiçoamento profissional, conforme o Gráfico 9.

Mattos (2009) relata que o alongamento da escolarização entre jovens com diploma universitário é um fator que chama a atenção nos vários trabalhos já pesquisados sobre

formação acadêmica e mercado de trabalho, já que, diante do estreitamento de oportunidades profissionais, os diplomados procuram uma pós-graduação para se sentirem mais preparados para o mercado, e com isso o alongamento da escolaridade tem sido utilizado como estratégia de enfrentamento ao desemprego.

Gráfico 9 – Cursos realizados após a diplomação



Fonte: Pesquisa,2019.

Dezenove egressos realizaram outra graduação, e o motivo disso, de acordo com a resposta de outras questões, foi a falta de identificação com o curso e a busca pela mudança de área profissional.

A exigência de uma maior qualificação e as mudanças no mercado de trabalho, segundo Melo e Borges (2007), contribuíram para a criação de novos cursos de especialização nas universidades, não sendo suficiente a conclusão do ensino superior, o que torna o processo formativo cada vez mais longo.

Apesar das dificuldades que possam ser encontradas futuramente, a verdade é que, na ameaça gerada pela instabilidade do emprego, o indivíduo é desafiado a aumentar a sua competência individual através do caminho da atualização e da educação permanente, já que, atualmente, sabemos que a requalificação e a educação continuada não se constituem em apenas uma opção, mas sim em um requisito do mercado de trabalho atual. Nesse contexto, segundo Sopelsa, Rios e Luckmann (2012), cabe aos egressos:

(...) buscar formação continuada para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, tendo em vista que, para o desenvolvimento de qualquer profissão, faz-se necessária a

ciência de que nenhum curso abrange, no período de formação inicial, todos os elementos que integram o cotidiano de suas atividades. Ademais, a realidade sendo dinâmica, fruto das transformações da sociedade, suscita permanente atualização e aperfeiçoamento para o exercício das diversas funções (Sopelsa; Rios; Luckmann, 2012, p. 83).

Quando perguntados a respeito dos motivos que influenciaram a continuação dos estudos, 31% responderam que sentiram a necessidade de aprofundar seus conhecimentos para melhorar o desempenho na sua profissão, 28% apontaram que gostariam de aprofundar conhecimentos para progredir na carreira, outros 21% assinalaram o interesse em seguir carreira acadêmica e os demais caso estão expostos na tabela 13, logo a seguir.

Tabela 12 – Motivos que influenciaram a continuação dos estudos

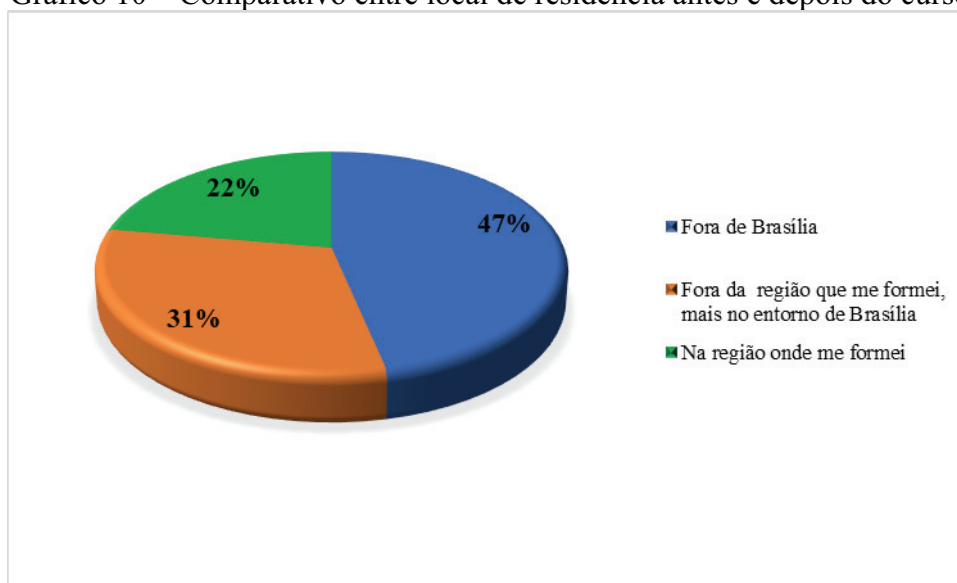
Motivos	Contagem	%
A necessidade de aprofundar os meus conhecimentos para melhor desempenhar minha profissão	303	31%
A necessidade de aprofundar meus conhecimentos para que eu pudesse progredir na carreira	273	28%
O interesse em seguir carreira acadêmica /Docência	203	21%
Sempre fez parte dos meus planos prosseguir os estudos	146	15%
O fato de não ter me identificado com o curso e por isso decidi mudar de área profissional	27	3%
O fato de não está trabalhando, aliado a necessidade de buscar mais conhecimentos para melhor me capacitar.	23	2%
TOTAL	975	100%

Fonte: Pesquisa,2019.

5.2.1 Localização geográfica do egresso após a formação.

A pesquisa também buscou conhecer se, após a conclusão de seus respectivos cursos, os egressos permaneceram em seus locais de origem ou tiveram necessidade de migrar para outros municípios ou estados. Para tanto, fizemos um comparativo entre o local que este residia durante o curso e o que reside atualmente, conforme gráfico 10.

Gráfico 10 – Comparativo entre local de residência antes e depois do curso



Fonte: Pesquisa,2019.

No que diz respeito à permanência / migração dos egressos, observamos que 47% migraram para outros municípios, enquanto que 31% estão fora da região que se formaram, porém no entorno de Brasília, tendo em vista que a capital federal têm muitas cidades chamadas de satélites, com administração local, mais ligadas ao governo distrital nas questões de gestão e orçamento. E a pesquisa também apontou que 22% dos egressos permaneceram na região de formação.

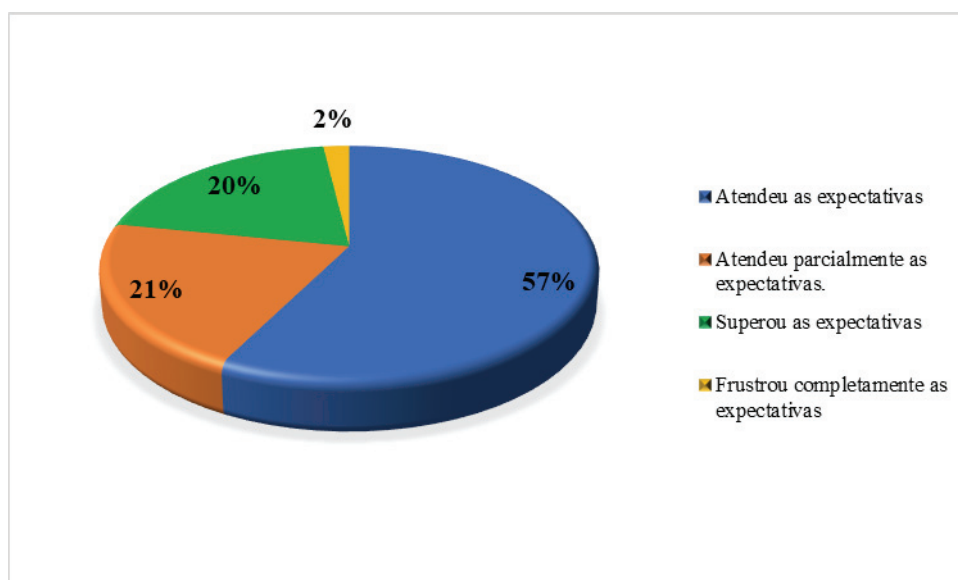
5.2.2 Avaliação da formação acadêmica e profissional.

Esse bloco do questionário teve como pretensão atender a um dos objetivos específicos da pesquisa, buscando o conhecimento sobre a avaliação que os ex-alunos atribuem à formação recebida. Acreditamos que avaliar a universidade a partir de quem por ela foi formado, ou seja, pelo lado de quem a vivenciou e nela aprendeu, no caso o egresso, é ainda mais relevante, já que este tem possibilidade de fornecer informações sobre a qualidade

da graduação ofertada, condições de ensino- aprendizagem e dificuldades vivenciadas na formação.

Inicialmente, os egressos foram questionados sobre como avaliavam o atendimento das suas expectativas em relação à sua formação, e quanto a esse quesito, identificamos que 57% considera que a formação recebida atendeu às expectativas, enquanto que 20% explicitaram que houve uma superação das expectativas, e outros 21% afirmaram que a formação atendeu parcialmente. Apenas dezenove alunos apontaram que sua formação frustrou totalmente as suas expectativas; todavia, analisando os dados desse egresso e com base em outras respostas disponibilizadas, percebemos que isso ocorreu devido ao fato do mesmo não ter se identificado com o curso, decidindo inclusive mudar de área profissional.

Gráfico 11 – Atendimento das expectativas em relação à formação



Fonte: Pesquisa,2019.

Consideramos bastante positivos os percentuais obtidos na avaliação geral, uma vez que somados os números daqueles que tiveram suas expectativas atendidas ou superadas totalizam 77% do total de respondentes.

Depois dessa apreciação focada nas expectativas dos egressos, visando a uma análise mais específica, foi solicitada aos respondentes a avaliação de diversos itens, tais como: a instituição como um todo, a localização do campus, estrutura física, materiais e equipamentos utilizados durante o curso, a coordenação do curso, o corpo docente, a didática dos professores, a orientação acadêmica, a estrutura curricular, os conhecimentos práticos e teóricos e sua inter-relação, os estágios curriculares, a relação entre a formação recebida e as

exigências do mercado e o acervo bibliográfico. Desta forma os dados gerais estão esboçados da tabela 14 a seguir.

Tabela 14 – Avaliação da instituição de ensino

Avaliação		Ruim	Regular	Excelente	Bom	Contagem
A instituição de Ensino como um todo	Contagem	18	133	161	663	975
	%	2%	14%	17%	68%	100%
Localização do Campus	Contagem	29	217	418	311	975
	%	3%	22%	43%	32%	100%
Estrutura Física, instalações e laboratórios	Contagem	118	448	280	129	975
	%	12%	46%	29%	13%	100%
Materiais e equipamentos utilizados durante o seu curso.	Contagem	105	298	196	376	975
	%	11%	31%	20%	39%	100%
A Coordenação do curso	Contagem	97	223	187	468	975
	%	10%	23%	19%	48%	100%
Didática dos professores	Contagem	184	287	134	370	975
	%	19%	29%	14%	38%	100%
Orientação acadêmica	Contagem	289	331	117	238	975
	%	30%	34%	12%	24%	100%
Estrutura curricular (grade) do curso	Contagem	193	157	221	404	975
	%	20%	16%	23%	41%	100%
Conhecimentos teóricos obtidos na sua área de formação	Contagem	67	298	103	507	975
	%	7%	31%	11%	52%	100%
Conhecimentos práticos da sua área de formação	Contagem	374	211	189	201	975
	%	38%	22%	19%	21%	100%
Inter-relação entre teoria e prática	Contagem	209	384	84	298	975
	%	21%	39%	9%	31%	100%
Estágios curriculares durante o curso	Contagem	358	279	235	103	975
	%	37%	29%	24%	11%	100%
De modo geral, formação obtida	Contagem	53	418	61	443	975
	%	5%	43%	6%	45%	100%
A relação entre a formação recebida e as exigências do mercado	Contagem	311	218	191	255	975
	%	32%	22%	20%	26%	100%
Acervo bibliográfico disponível	Contagem	53	168	318	436	975
	%	5%	17%	33%	45%	100%

Fonte: Pesquisa,2019.

No que se refere à avaliação de modo geral, 68% dos egressos classificaram em sua que as instituições de ensino são boas, cerca de 17% avaliaram como excelente, 14% consideraram regular e 2% ruim. Aqui destacamos de modo separado os quesitos “orientação acadêmica”, “conhecimentos práticos da área de formação”, relação entre formação recebida e as exigências do mercado” e o “estágio curricular”, pois muitos egressos declaram este tópicos como ruim.

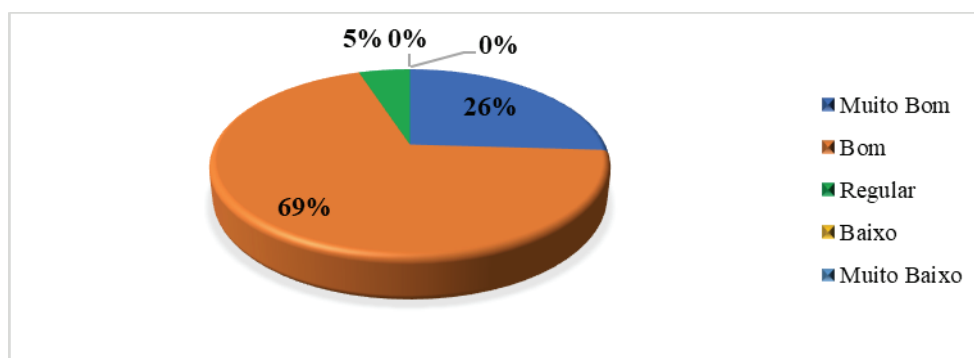
Para Vieira, Caires e Coimbra (2011), os estágios são fontes de aprendizagem significativa e, no contexto do ensino superior, o contato direto com a prática profissional e com contextos reais de trabalho surgem, geralmente, nesse âmbito, sendo sua experiência um marco fundamental na formação e preparação dos estudantes para a entrada no mundo

profissional. Os autores defendem ainda que tal noção tem sido largamente difundida entre os docentes, as entidades empregadoras e os próprios alunos, já que os estágios curriculares são o ápice da prática curricular.

No tema “de modo geral, para a formação obtida” 45% consideraram boa e 43% como regular. O cenário geral mostra – se bastante razoável, já no que diz respeito a avaliação geral, somados as respostas, excelente e boas temos 85% do total de respondentes.

Ao final deste bloco, depois de ter avaliado a instituição de ensino em vários aspectos, foi também solicitada uma espécie de autoavaliação do seu desempenho pelos egressos. Eles classificaram seu desempenho de modo muito satisfatório, uma vez que 26% e 69% respectivamente o classificaram como “muito bom” ou “bom”, totalizando 95%. Não houve nenhuma ocorrência de avaliação “baixo” ou “muito baixo” em relação ao desempenho dos egressos, e apenas 5% o classificaram como “regular”, como podemos observar no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Autoavaliação do desempenho no curso



Fonte: Pesquisa,2019.

Quando perguntados a respeito da participação de atividades no decorrer do curso, 37% responderam que participaram de congressos e eventos, 27% de mini cursos e oficinas, 22% de estágio obrigatório, 8% não participaram de nenhuma atividade e com índices menores outras respostas foram dadas, conforme tabela 15 a seguir.

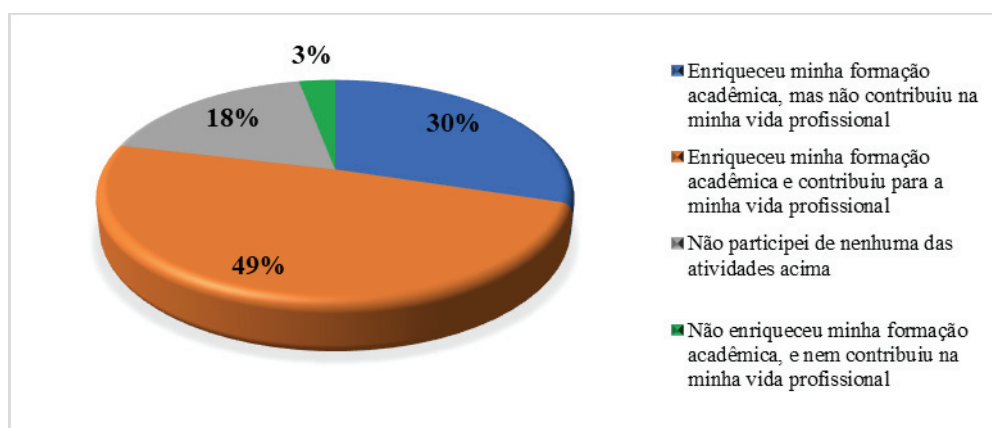
Tabela 15 - Autoavaliação na participação de atividades no decorrer do curso

Participação	Contagem	%
Congressos e eventos	797	37%
Cursos, minicursos e oficinas	574	27%
Estágio obrigatório	479	22%
Não participei de nenhuma atividade acima	178	8%
Projeto ou grupo de pesquisa, como bolsista de Iniciação Científica ou voluntário	52	2%
Bolsista de apoio técnico	19	1%
Eventos científicos como ouvinte	18	1%
Representação em órgãos da Universidade (colegiados, diretórios acadêmicos)	13	1%
Projeto ou grupo de extensão, como bolsista ou voluntário	11	1%
Programa de Monitoria como monitor bolsista ou voluntário	5	0,2%
Membro de comissão organizadora de eventos científicos: semana acadêmica, seminário, jornada, encontro, fórum, congresso	5	0,2%
Monitoria (como aluno auxiliado pelo monitor).	1	0,05%
Programa Ciências sem fronteiras	1	0,05%
TOTAL	2153	100%

Fonte: Pesquisa,2019.

No quesito contribuição das atividades para a vida profissional, 49% dos egressos consideram que foi enriquecedor para sua formação e contribuiu para sua vida profissional, 30% consideraram enriquecedor e que tais atividades não contribuíram na vida profissional, 18% não participaram de atividades e 3% responderam que não houve contribuição.

Gráfico 13- Importância da participação em atividades e contribuição para vida profissional



Fonte: Pesquisa,2019.

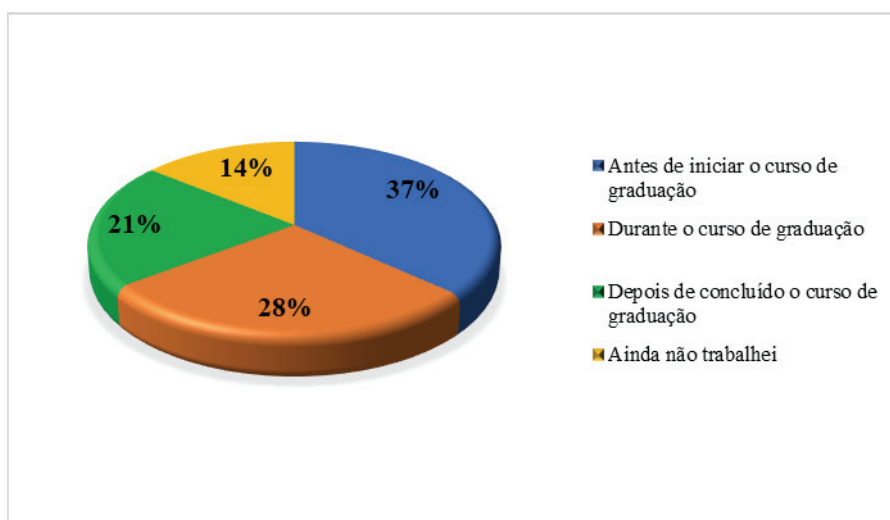
Ao final desse tópico e diante das avaliações expostas acima, entendemos que, de acordo com aqueles que usufruíram e, portanto, têm competência para avaliar, percebe – se que as instituições de ensino cumprem bem o seu papel de instituição educacional, na medida em que oferece uma formação de qualidade, apesar de algumas fragilidades também apontadas, principalmente no que diz respeito à orientação acadêmica e estágio curricular.

5.2.3 Inserção profissional e mercado de trabalho

Neste tópico buscaremos conhecer o período em que se deu a inserção profissional dos egressos e como estes se sentiam em relação a isso, além de como os diplomados avaliam o mercado de trabalho da sua área e quais os fatores que estes identificaram como facilitadores e dificultadores para o ingresso no mercado de trabalho.

No que diz respeito ao período da entrada no mercado de trabalho, 37% responderam que já estavam inseridos antes de iniciar o curso de graduação, 28% no decorrer da graduação, 21% depois da conclusão da graduação e 14% estão sem trabalho, conforme demonstra o Gráfico 14.

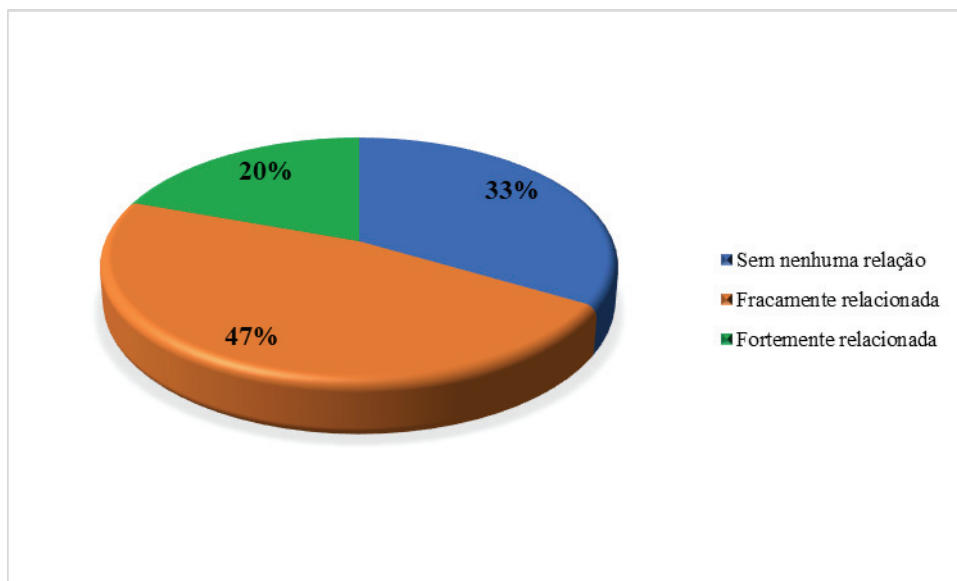
Gráfico 14 – Período de ingresso no mercado de trabalho



Fonte: Pesquisa,2019.

Para aqueles que começaram a trabalhar antes ou durante a formação, foi questionada a relação da atividade exercida e o curso realizado, tendo como resultado que 47% exerciam atividades fracamente ligadas a formação, 33% sem nenhuma ligação com a formação e 20% destes exerciam atividade fortemente relacionada com a formação, conforme os dados do Gráfico 15.

Gráfico 15 – Relação entre atividade exercida e a formação superior



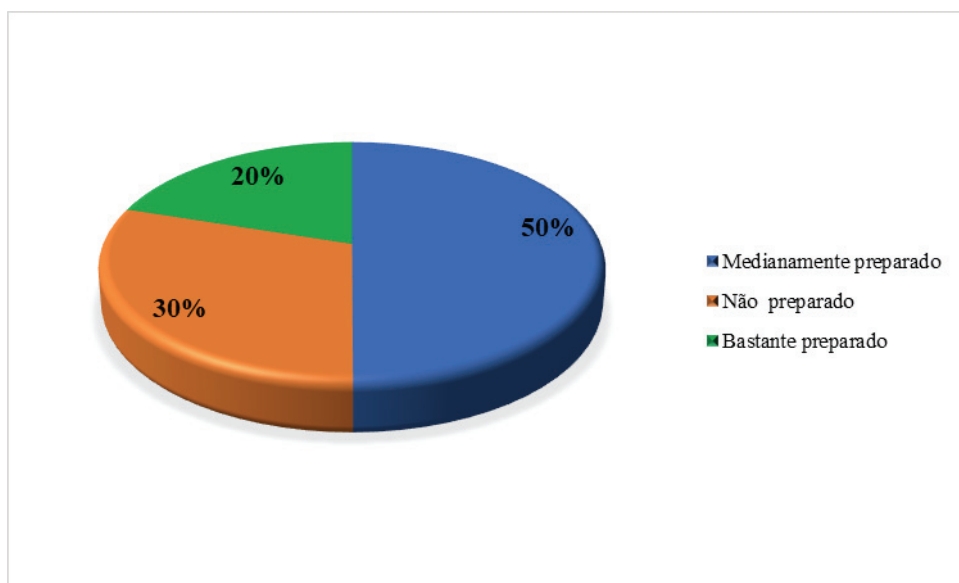
Fonte: Pesquisa,2019.

O fato de 37% das pessoas que já exerciam atividade antes da conclusão do curso ter alguma relação com a formação (de maneira forte ou fraca) pode ter contribuído com o fator mais apontado para decisão da escolha do curso: afinidade na área/vocação.

Como já foi explicitado em capítulos anteriores, é comum que os jovens tenham contratempos no momento da transição universidade – mercado. Ao serem questionados sobre como se sentiam após a conclusão do curso em relação a sua atuação no mercado, 50% dos egressos responderam sentir-se medianamente preparado para atuar no mercado de trabalho na área a qual se formou. Esse sentimento de incompletude é comum nessa fase, já que a transição universidade para o mercado é uma das trajetórias centrais no caminho da construção da vida adulta, e, o sentimento de despreparo para a entrada no mercado de trabalho pode estar associado às competências humanas, e não somente as técnicas, podendo produzir sentimento de impotência, insegurança e apatia (Melo & Borges, 2007).

Para Bardage et al. (2006), é normal que no período final da formação do aluno o sentimento de responsabilidade aumente, predominando os sinais de impotência, bem como a sensação de pouco saber para enfrentar o mundo do trabalho, que costumam refletir o grande medo de sair da faculdade, de perder os vínculos estabelecidos e, desse modo, os alunos costumam sentir-se sozinhos e isolados, e com dificuldades de realizar a transição entre ser estudante e ser profissional.

Gráfico 16 – Modo como se sentiam em relação a mercado, depois de concluída a graduação

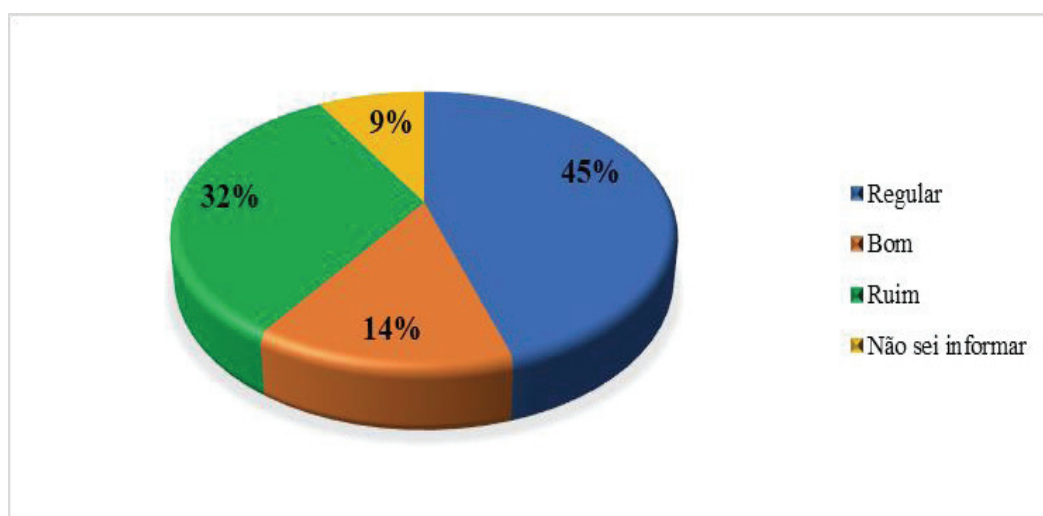


Fonte: Pesquisa,2019.

Ainda quanto a esse quesito, 20% sinalizou sentir-se bastante preparado para atuar profissionalmente, o que aponta uma confiança na formação obtida e em si mesmo. E 30% sinalizou sentir-se despreparado para o ingresso no mercado de trabalho.

Nesse bloco, também foi solicitado que os egressos avaliassem o mercado de trabalho no âmbito nacional. O que se destaca é a avaliação bastante negativa do mercado de trabalho pelos diplomados. Os egressos classificaram o mercado de trabalho como regular ou ruim, com 45% e 32% das respostas, respectivamente, como podem ser observados no gráfico 17:

Gráfico 17 – Avaliação do mercado de trabalho na área de formação



Fonte: Pesquisa,2019.

5.2.3.1 Fatores facilitadores e dificultadores na inserção profissional dos egressos.

A conclusão de um curso superior é uma etapa importante e carrega uma série de expectativas aos futuros profissionais, principalmente no que se refere à o que fazer após a conclusão do curso.

A próxima fase é o acesso ao mercado de trabalho; entretanto, nem sempre o ingresso no mercado ocorre da forma desejada e/ou idealizada. Geralmente, a inserção profissional dos egressos recém-saídos da universidade não se torna tão fácil como imaginam os formandos de “canudo na mão”, tão cheios de sonhos e ávidos por colocarem todos os conhecimentos e práticas adquiridos durante os anos de formação. Segundo Jesus et al. (2013):

(...) durante a graduação, é de suma importância que a formação, além de priorizar o conhecimento científico e o desenvolvimento de habilidades práticas, busque, também, aproximar o seu estudante das exigências do mercado, facilitando a sua transição para o mundo profissional e preparando para as diferentes dificuldades a serem encontradas (Jesus et al., 2013, p. 339).

Ainda para a autor, é necessário ampliar o conhecimento acerca da inserção dos egressos no mercado de trabalho, para que seja possível reconhecer as dificuldades e as facilidades, os mecanismos de enfrentamento e como a formação tem contribuído durante esse processo. E, com a finalidade de identificar quais as maiores dificuldades encontradas e quais os fatores facilitadores da inserção dos egressos, foi solicitado que os respondentes elencassem, de acordo com a sua experiência, tais elementos. É importante frisar que, nessa questão, os egressos poderiam selecionar quantos itens desejassem dentre as opções dadas no instrumento de coleta.

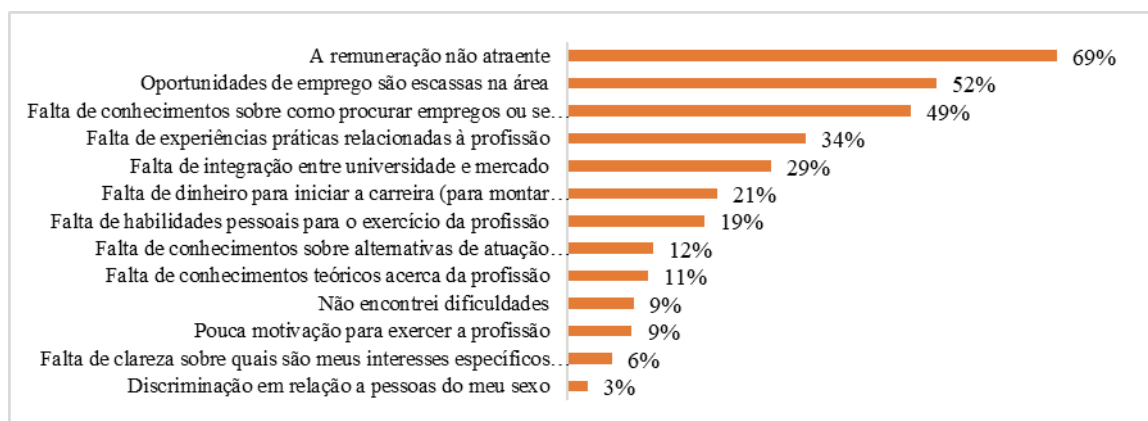
No que diz respeito às dificuldades encontradas, o quesito mais apontado pelos egressos, conforme representa o gráfico 18, foi o fato da “remuneração não ser atraente”, com 69% das respostas, e as “oportunidades escassas de emprego na área”, com 52%. Percebemos que os dois itens apontados com mais frequência pelos egressos são exógenos à universidade, estando fora do âmbito de controle dos diplomados e ligados diretamente ao mercado e, portanto, não ligados diretamente à formação ofertada pelas instituições de ensino, como explicitado por um dos respondentes, quando diz: “os salários são baixíssimos e acaba nos entristecendo pela excelente formação e ao mesmo tempo a falta de reconhecimento” .

No que se refere às oportunidades escassas de empregos na área, os egressos já haviam sinalizado esse problema quando realizaram a avaliação do mercado de trabalho na área, de forma bastante insatisfatória, como demonstraram no gráfico 17 já analisado; o fator

“remuneração não atraente” também pode estar associado a essa avaliação do mercado, e que consequentemente o torna pouco atrativo.

No gráfico 18, podemos observar o detalhamento dos percentuais distinguidos por fator de dificuldade para a inserção profissional:

Gráfico 18– Fatores dificultadores da inserção profissional



Fonte: Pesquisa,2019.

Ainda no que diz respeito às dificuldades encontradas, também merecem destaque os itens, “falta de conhecimento sobre como procurar emprego na área” e “falta de experiências práticas relacionadas à profissão”, que aparecem com o percentual de 49% e 34%, respectivamente. Para Teixeira (2002), a falta de experiências práticas, ao contrário dos dois motivos citados anteriormente e que apareceram com maiores percentuais (“remuneração atraente” e “oportunidade de emprego escassa”), é uma deficiência que pode ser minimizada através de ações concretas que viabilizem uma melhor formação, tanto por parte da universidade quanto por parte dos indivíduos, seja através da incorporação de mais atividades práticas no currículo dos cursos, que realmente capacitem os alunos ao mercado do trabalho, bem como estimular os estudantes a buscarem fora do contexto da universidade, e por conta própria, outras oportunidades de exercitarem a profissão, e assim preparando-se melhor para ingressar na vida profissional.

Entretanto, essa “falta de experiências práticas relacionadas à profissão” pode também indicar a própria resistência do mercado ao recebimento de recém-diplomados. Muito provavelmente, a falta de experiência é o principal responsável por tal resistência.

Corroborando com essa questão, Jesus et al. (2013) afirma que a falta de experiência profissional é uma dificuldade, pois, para a grande maioria das instituições, esse é um fator de grande importância para a contratação de um profissional. No trabalho de Pucci, Puschel e

Inácio (2009), cerca de 73% apontou a falta de experiência prática como um fator de dificuldade, o que nos faz perceber que essa questão não se restringe ao mercado local.

A “falta de integração universidade e mercado” foi sinalizada por 29%, e este elemento já foi apontado como fator dificultador em trabalhos na área, como o de Gondim (2002) e Vasconcelos (2012), que afirmam ser ainda a universidade muito distante do mercado de trabalho. O quesito “falta de dinheiro para iniciar a carreira através de abertura de empresa ou consultório” é assinalado por 21% dos diplomados, expressa a vontade que estes possuem de trabalhar como profissionais autônomos, apesar da não condição financeira. Do total de respondentes, 9% assinalaram não terem encontrado dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho, bem menor que os 18% da pesquisa realizada por Pucci, Puschel e Inácio (2009).

O baixo percentual dos que assinalaram não terem encontrado dificuldades só reforça o quanto é complicado para o jovem esse processo de transição “universidade e mercado”. Melo e Borges (2007, p. 378) explicitam ainda que “muitas vezes, faltam informações aos jovens e a quem lida com eles para melhor enfrentar os desafios e/ou amenizar os impactos das dificuldades na transição universidade e mercado”.

Em seu trabalho sobre a transição universidade e mercado de trabalho na ótica do jovem, Melo e Borges (2007) também colocam que não é incomum os jovens frustrarem suas expectativas de ingresso e estabilidade rápida no mercado de trabalho após a conclusão do curso universitário, sendo necessária a reformulação dos seus projetos de vida através da adoção de outras trajetórias, como por exemplo, a opção por um novo curso universitário ou uma pós-graduação, a aceitação de um emprego de menor remuneração para aquisição de experiência na profissão, a ocupação de um emprego em uma área diferente da formação ou a busca de trabalho em outras cidades ou países.

Quanto às facilidades encontradas, foram colocadas como opções para os respondentes: “o reconhecimento do nome da universidade”; “conhecimentos teóricos adquiridos na formação”; “conhecimentos práticos relacionados à profissão”; “mercado de trabalho favorável”; “atividades práticas realizadas durante o curso”; “habilidades pessoais para o exercício da profissão”; “qualidade do curso de graduação”; “boa rede de contatos” (ajuda de colegas e pessoas da área); “experiência de trabalhos anteriores”; “atividades de extensão universitária” (congressos, simpósios etc.); “não encontrei facilidades” e “outros”.

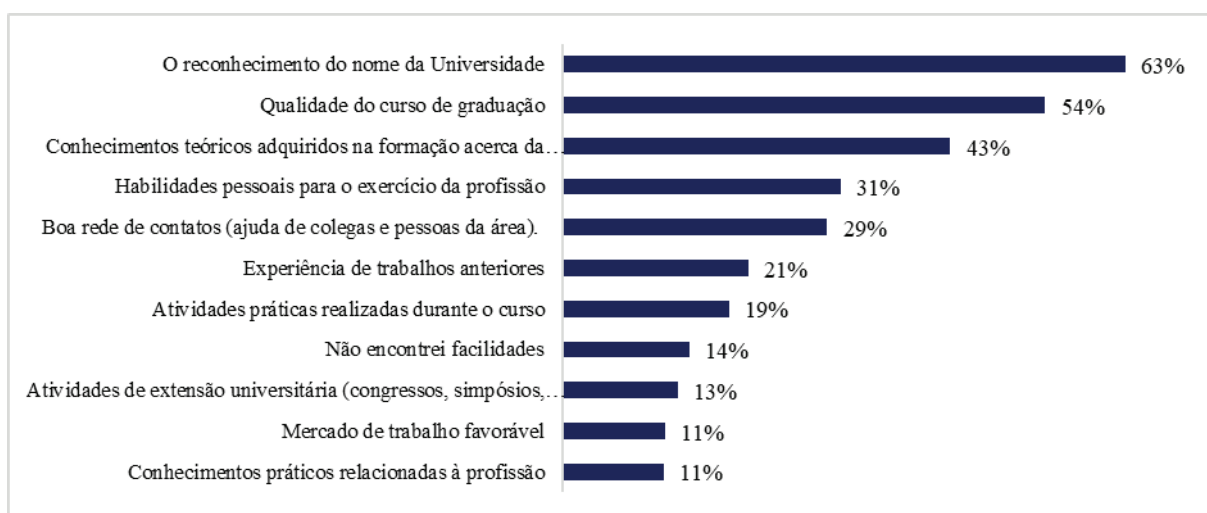
É interessante destacar que, nesse quesito, o principal fator apontado como facilitador da inserção profissional foi “o reconhecimento do nome da universidade”, assinalado por 63%

dos respondentes, o que indica a força, o prestígio e a positiva imagem social que o nome da universidade tem e que vem aumentando ainda mais nos últimos anos.

Outros estudos também apontam que o reconhecimento do nome da universidade pode facilitar o ingresso no mercado de trabalho. Na pesquisa de Câmara e Santos (2012), realizada na UFMG, e no estudo de Pucci, Puschel e Inácio (2009), na USP, foi apontada por 78% e 27,5% dos participantes da pesquisa a contribuição do reconhecimento da universidade para a inserção no mercado.

Segue no Gráfico 19 a descrição de todos os fatos facilitadores e seus respectivos percentuais de aparecimento, de acordo com a resposta dos egressos:

Gráfico 19 – Fatores facilitadores da inserção profissional



Fonte: Pesquisa,2019.

O outro elemento mais assinalado pelos egressos como facilitador do ingresso no mercado de trabalho foi “a qualidade do curso de graduação”, com 54%.

Outros recursos assinalados como facilitadores do ingresso no trabalho foram: “conhecimentos teóricos adquiridos na formação acerca da profissão”, com 43%, “habilidades pessoais”, com 31% e “boa rede de contatos”, com 29%. A necessidade de uma boa rede de contatos parece ser um fator comum apontado em estudos sobre inserção profissional de egressos, como no de Pucci, Puschel e Inácio (2009), onde 35% dos egressos assinalaram como “facilidade para o ingresso no mercado ter uma boa rede de contatos”. Esse também foi o item mais apontado para a obtenção de emprego, citado por 50% dos entrevistados em Melo e Borges (2007), uma vez que metade dos jovens entrevistados nomeou os contatos sociais como um dos mais importantes apoios para se conseguir um emprego, ou seja, dentre os

candidatos às vagas de mercado de trabalho, aquele com maior rede de relacionamento tem diferencial competitivo.

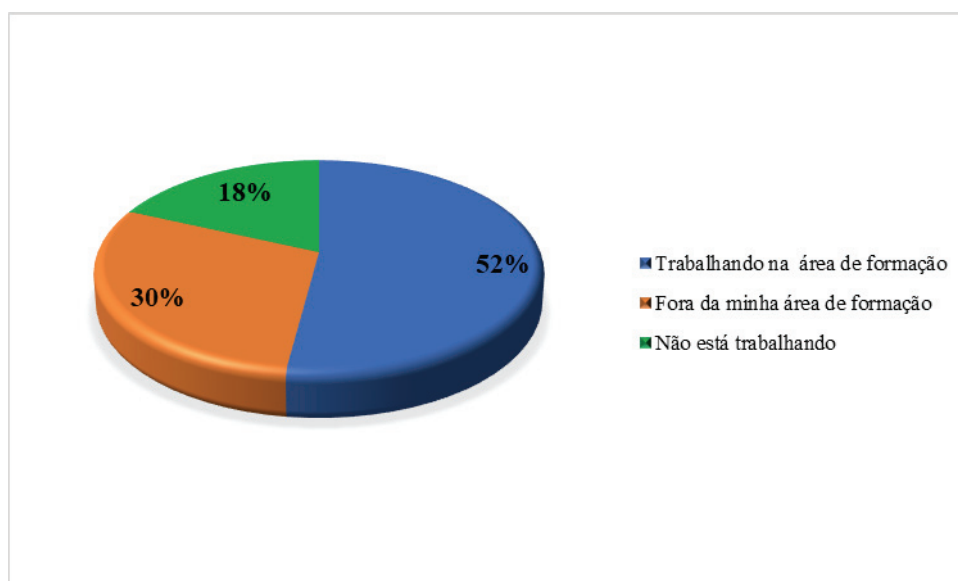
Em seu trabalho sobre inserção profissional e trajetórias de egressos, Jesus et al. (2013) afirma que há caminhos que podem facilitar a obtenção do primeiro emprego, e expõe que o egresso precisa estar bem preparado para a realização de concursos, ter uma postura profissional adequada e, também, possuir uma boa rede de relacionamentos interpessoais, a fim de facilitar o seu ingresso no mercado de trabalho.

Um percentual considerável, 14%, disseram não ter encontrado facilidades, demonstrando o quão árduo pode ser o processo de ingresso no mercado de trabalho, estando tal percentual em um patamar bem mais elevado do que o apresentado no estudo de Pucci, Puschel e Inácio (2009), no qual chega a obter 8,3%.

5.2.4 Situação socioeconômica e profissional atual.

Analisando as informações pertinentes à atuação profissional dos egressos, verificou-se que 82% destes encontram-se trabalhando. Ainda de acordo com o feedback dos respondentes, a maioria destes ,52% está trabalhando em suas respectivas áreas de formação, enquanto 30% está trabalhando fora da área. Entretanto, um número considerável de diplomados, 18% informou não estar trabalhando, conforme podemos visualizar no gráfico 20.

Gráfico 20 – Situação ocupacional dos egressos



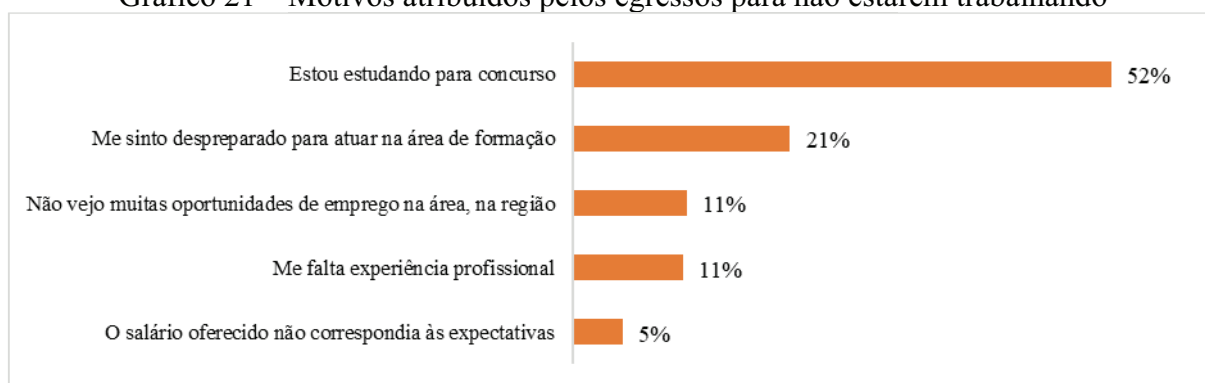
Fonte: Pesquisa,2019.

A princípio, nos surpreendemos com o número de egressos que atualmente não estão exercendo nenhuma atividade profissional. Contudo, a fala de uma das respondentes no espaço aberto do questionário destinado a comentários nos traz uma possível explicação para tal situação: “No momento estou estudando para concurso público, tendo em vista que a aprovação fornece certa segurança financeira-estabilidade”.

Em seu estudo sobre egressos, Rêgo (2009) explicita que, ao ingressarem no curso, muitos dos discentes já possuem o objetivo de tentar vagas em concursos públicos, já que estes lhes garantem estabilidade e uma remuneração mais condizente com suas perspectivas, além de estarem mais interessados em se dedicar ao estudo e ao aprimoramento de seus conhecimentos do que atuar profissionalmente e, por esses motivos, acabam postergando o seu ingresso no mercado. Talvez essa seja a realidade de 18% dos egressos formados que não estão exercendo nenhuma atividade profissional.

Corroborando com os estudos de Rêgo (2009), quando perguntado aos egressos sobre o motivo de não estarem inseridos no mercado de trabalho, a “intenção de enveredar pelo caminho do serviço público através dos concursos” é assinalada pela maioria (52%) dos que “não estão trabalhando”, como principal justificativa, seguido da opção “se sentir despreparado para atuar na área de formação” (21%) e “não vejo muitas oportunidades de emprego na região” (11%) para justificar a sua não atuação profissional atual, como podemos visualizar no gráfico 21. Diante disso, podemos cogitar (com base em outras respostas) que a maioria dos egressos que não estão exercendo nenhuma atividade remunerada estão nessa situação por estarem buscando algo que julgam melhor para as suas carreiras, como o concurso público e a continuidade nos estudos, muito provavelmente para seguir carreira acadêmica.

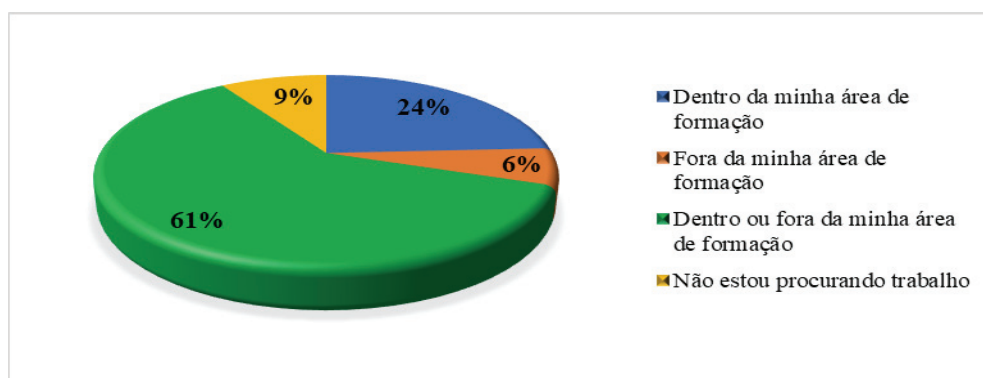
Gráfico 21 – Motivos atribuídos pelos egressos para não estarem trabalhando



Fonte: Pesquisa, 2019.

Apesar disso, quando indagados se estavam procurando emprego, 61% respondeu que estaria buscando algo dentro ou fora de suas respectivas áreas de formação, enquanto que 24% estariam buscando dentro da área na qual concluíram o curso, e apenas 9% não está procurando emprego no momento e, portanto, investindo em algo futuro, conforme representa o gráfico 22.

Gráfico 22 – Situação de procura de emprego dos egressos que não estão trabalhando

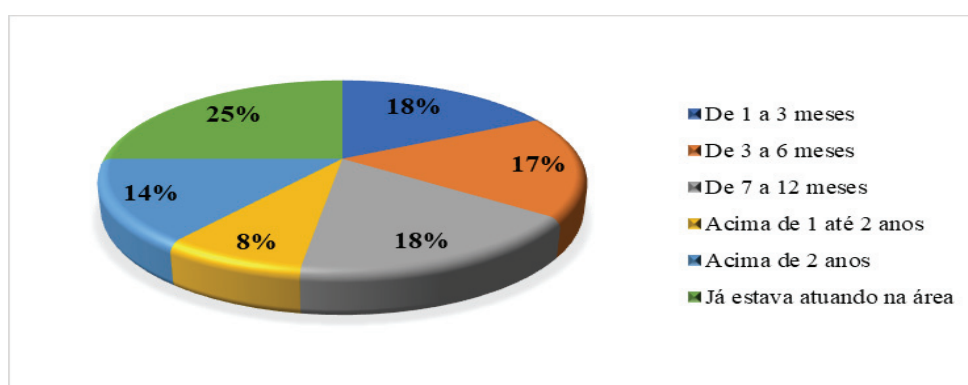


Fonte: Pesquisa,2019.

Dentre os que estão trabalhando na área de formação, os dados coletados demonstram que 18% destes começaram a trabalhar na área de formação no período de 1 a 3 meses depois de formados.

Outros 23%, conseguiram trabalho de 3 a 6 meses após a conclusão do curso. Com isso, temos que 22% já estavam atuando na área antes de concluírem os seus cursos, 18% dos egressos de 7 a 12 meses. É importante destacar que 14% dos egressos precisou de mais de 2 anos para conseguir o seu primeiro emprego na área, conforme o Gráfico 23.

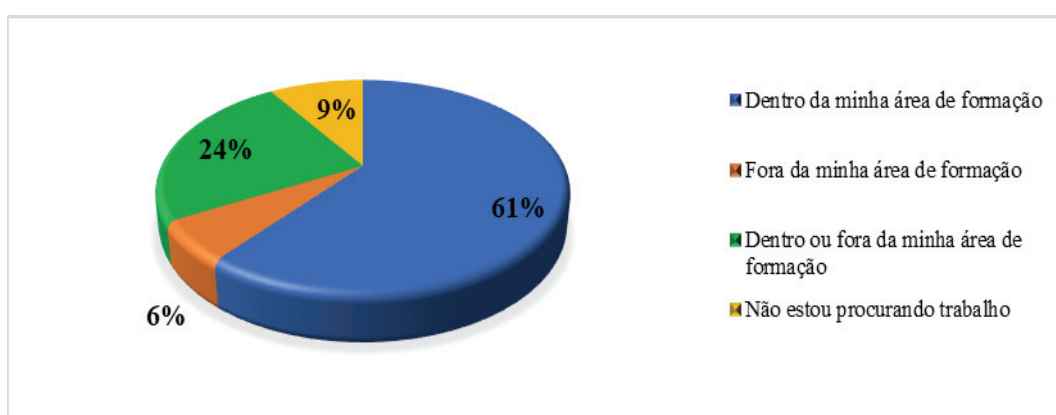
Gráfico 23 – Tempo necessário, depois de formado, para conseguir a primeira ocupação na área



Fonte: Pesquisa,2019.

Já entre os egressos que atualmente estão trabalhando, mas ‘fora de sua área de formação’, 61% informaram que procuraram emprego em suas respectivas áreas de formação antes de enveredarem por outros campos e, provavelmente, não obtendo sucesso, como podemos visualizar no gráfico 24. Tal dado indica que a maioria destes tinham a intenção de exercer a profissão na qual se formaram, mas que talvez por falta de oportunidades tiveram de se inserir em outras atividades não relacionadas com o curso que concluíram.

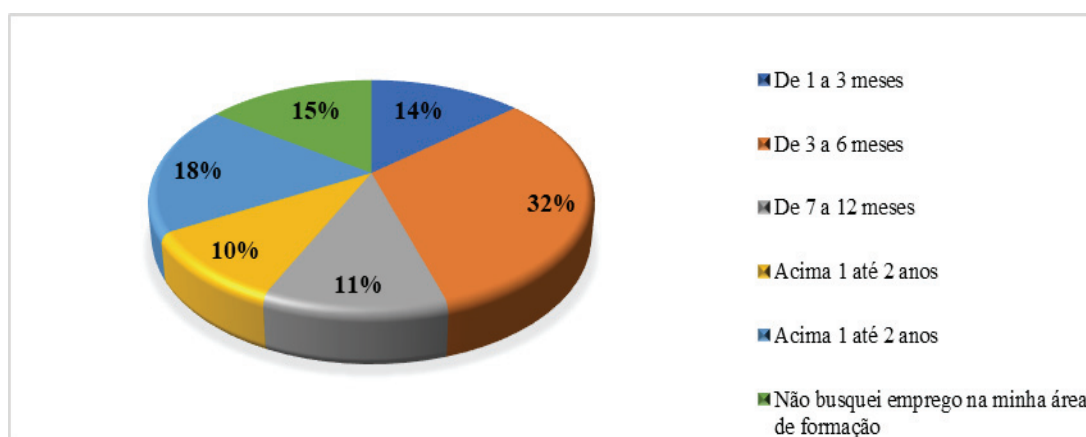
Gráfico 24- Busca de emprego na área por egressos que estão atuando fora da sua área de formação.



Fonte: Pesquisa,2019.

Quando perguntados sobre o período de tempo que procuraram sem sucesso algum trabalho na sua área de formação, 32% procuraram trabalho durante 3 a 6 meses, 18% acima de 1 até 2 anos, 14% procuraram de 1 a 3 meses, o gráfico 25 apresenta de forma detalhada.

Gráfico 25 - Tempo de busca de trabalho na área por egressos que estão atuando fora da área de formação



Fonte: Pesquisa,2019.

Buscamos saber os motivos que os egressos que estão atuando “fora” da sua área de formação atribuem a essa situação profissional, e identificamos que 47% impõem a “falta de oportunidades na região de empregos na área”; já outros 26% culpam o “salário não correspondente com suas expectativas”. Tais fatores, coincidentemente ou não, são os principais elementos apontados como dificultadores da inserção profissional pelos egressos. Portanto, diante dos dados do gráfico 26, podemos inferir que a maioria dos egressos que estão atuando fora de sua área de formação, o fazem ou por falta de oportunidades de inserção na sua área de formação, devido às poucas oportunidades de emprego na região, ou porque o salário oferecido na sua área não é atraente, encontrando melhores oportunidades de remuneração fora da área específica.

Gráfico 26 - Motivos atribuídos para não atuação na área pelos egressos que estão atuando fora da área de formação



Fonte: Pesquisa,2019.

Ainda no que concerne aos motivos atribuídos para a atuação profissional fora da área de formação, 13% foi atribuído à resposta “tive melhor oportunidade fora da área de atuação”, falta de experiência profissional e a localização geográfica, foram assinalados, com 7% e 6% respectivamente.

No que se refere ao meio utilizado para conseguir o atual trabalho, temos uma maior concentração percentual juntando as duas situações de trabalho (dentro e fora da área), nos itens: “concurso público”, com 39 % e “envio de currículo”, com 40%, conforme dados da tabela 16.

Tabela 16 – Forma de ingresso no mercado de trabalhado (dentro e fora da área de formação)

Situação de Trabalho		Forma de Ingresso no Mercado						Total
		Concurso Público	Envio de Currículo	Agência de emprego	Redes de relacionamento interpessoal	Abri meu próprio negócio	Efetivação de estágio	
Dentro da Área de Formação	Contagem	197	101	102	28	60	20	508
	%	39%	20%	20%	6%	12%	4%	100%
Fora da Área de Formação	Contagem	29	116	65	8	71	0	289
	%	10%	40%	22%	3%	25%	0%	100%
Total	Contagem	226	217	167	36	131	20	797
	%	28%	27%	21%	5%	16%	3%	100%

Fonte: Pesquisa,2019.

No que diz respeito ao tipo de vínculo dos egressos, identificamos, de acordo com a tabela 17, que dentre os que estão “fora” da área de formação o vínculo de maior concentração é o de carteira assinada, com 33%. Já dentre aqueles que estão trabalhando dentro da área, a maioria possui um vínculo como servidor público, com 39%. Diante desses dados, podemos inferir que, mesmo “fora” da área, o concurso público torna-se mais atrativo para alguns devido à estabilidade do servidor, ainda mais quando as oportunidades na área são, em sua maioria, de contratos temporários que possuem uma fragilidade ainda maior que aqueles de carteira assinada.

Tabela 17 – Tipo de vínculo de trabalho (dentro e fora da área de formação)

Situação de Trabalho		Tipo de Vínculo						Total
		Carteira assinada	Funcionário público	Autônomo/Prestador de serviços	Contrato temporário	Proprietário de empresa	Terceirizado	
Dentro da Área de Formação	Contagem	152	197	12	18	60	69	508
	%	30%	39%	2%	4%	12%	14%	100%
Fora da Área de Formação	Contagem	94	29	58	6	71	31	289
	%	33%	10%	20%	2%	25%	11%	100%
Total	Contagem	246	226	70	24	131	100	797
	%	31%	28%	9%	3%	16%	13%	100%

Fonte: Pesquisa,2019.

No que diz respeito ao tipo de instituição em que se encontram vinculados profissionalmente os egressos, a distribuição se deu basicamente entre as instituições públicas e privadas; entretanto, temos uma grande predominância no setor privado nos dois segmentos (dentro e fora da área), com 44% e 43% respectivamente, de acordo com a tabela 18.

Tabela 18 – Tipo de instituição por situação de trabalho (dentro e fora da área de formação)

Situação de Trabalho		Tipo de Instituição				Total
		Privada	Pública	Público-Privada	Não Governamental	
Dentro da Área de Formação	Contagem	221	197	18	72	508
	%	44%	39%	4%	14%	100%
Fora da Área de Formação	Contagem	125	29	6	129	289
	%	43%	10%	2%	45%	100%
Total	Contagem	346	226	24	201	797
	%	43%	28%	3%	25%	100%

Fonte: Pesquisa,2019.

No comparativo da carga horária daqueles que trabalham fora e dentro da área de formação, observamos que, de acordo com a tabela 19, 66% e 70% , respectivamente, dos respondentes afirmaram que trabalham com um carga horária de 40 a 44 horas semanais, o segundo maior percentual para os que atuam fora da área de formação foi de 25% com jornada acima de 44 horas semanais. Já para os que atuam dentro da área de formação, 15% afirmaram cumprir a carga horária de 30 a 39 horas, conforme detalhado na tabela 19.

Tabela 19 – Carga horária semanal de trabalho (dentro e fora da área de formação)

Situação de Trabalho		Carga Horária					Total
		Até 20h	De 20 a 30h	De 30 a 39h	De 40 a 44h	Acima de 44h	
Dentro da Área de Formação	Contagem	8	17	77	335	71	508
	%	2%	3%	15%	66%	14%	100%
Fora da Área de Formação	Contagem	0	0	15	203	71	289
	%	0%	0%	5%	70%	25%	100%
Total	Contagem	8	17	92	538	142	797
	%	1%	2%	12%	68%	18%	100%

Fonte: Pesquisa,2019.

Fazendo um comparativo da remuneração dos egressos que estão inseridos profissionalmente (dentro e fora da área de formação), e identificou-se que, apesar de sinalizada “a remuneração não atraente” em outras questões como dificuldade encontrada para a inserção profissional, os que estão inseridos em sua respectiva área de formação geralmente têm um ganho ligeiramente maior do que aqueles que não se encontram nessa situação, como podemos observar na tabela 20.

Tabela 20 – Renda mensal (dentro e fora da área de formação)

Situação de Trabalho		Remuneração (Em salário Mínimo – S/M)							Total
		Até 1 S/M	Mais de 1 a 2 S/M	Mais de 2 a 3 S/M	Mais de 3 a 5 S/M	Mais de 5 a 7 S/M	Mais de 7 a 10 S/M	Acima de 10 S/M	
Dentro da Área de Formação	Contagem	0	11	97	194	109	39	58	508
	%	0%	2%	19%	38%	21%	9%	11%	100%
Fora da Área de Formação	Contagem	5	38	43	56	147	0	0	289
	%	2%	13%	15%	19%	51%	0%	0%	100%
Total	Contagem	5	49	140	250	256	39	58	797
	%	1%	6%	18%	31%	32%	5%	7%	100%

Fonte: Pesquisa,2019.

Relacionando as tabelas 20 (remuneração) com a 19 (carga horária), pode-se inferir que os egressos que estão atuando dentro da sua área de formação têm maiores salários e uma carga horária menor do que aqueles que estão fora da área.

Conclusões

O presente trabalho investigativo surgiu da motivação de se identificar a trajetória do egresso, da sua inserção profissional no mercado após a sua diplomação, bem como qual a avaliação sobre a formação acadêmica recebida. Também identificamos se estes estão atuando em suas respectivas áreas de formação e quais as facilidades e as dificuldades encontradas para o ingresso no mercado.

De acordo com Silva (2004), a carência de pesquisas sobre inserção profissional no Brasil, talvez se relacione ao grau de importância dado às políticas sociais nessa área. Já na França, de acordo com Charlot & Glasman (1999), no final da década de 70, quando o jovem começou a ter dificuldades para encontrar um emprego, o campo de estudos sobre inserção profissional naquele país ganhou as primeiras contribuições e foi tornando-se mais robusto. Um dos trampolins para esse aumento de estudos veio com a implantação de uma instituição voltada para acompanhar a absorção dos jovens egressos do sistema educativo, pelo mercado de trabalho francês, o Centro de Estudos e de Pesquisas sobre as Qualificações (CEREQ) ou originalmente Céreq, que foi criado sob a tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho franceses (Paul, 2013).

Temos, de um lado, a crescente demanda para o acesso a um curso universitário e, por outro lado, as dificuldades do mercado de trabalho em absorver um contingente de trabalhadores cada vez mais escolarizado, ainda que em condições bastante heterogêneas quando levamos em conta a diversidade de instituições de ensino, sejam elas do setor público ou do privado.

A partir da análise e interpretação dos dados, foi possível identificar que a representação de inserção profissional converge para uma percepção de que se trata da entrada de um indivíduo no mercado de trabalho e é vinculada à qualificação adquirida para ser utilizada como um recurso e não como certeza de obtenção de um emprego.

No que diz respeito ao perfil dos diplomados, observou-se que eles estão, em sua maioria, na faixa 26 e 30 anos, vivem em união estável e cursaram o ensino médio em instituições privadas. Uma grande maioria são provenientes da região centro oeste e norte, um pouco mais da metade dos respondentes são do sexo masculino.

Tanto as instituições de ensino quanto os cursos ofertados obtiveram uma avaliação bastante positiva. A maioria considera que a formação recebida atendeu às expectativas. Na avaliação geral das instituições de ensino, a maioria considerou as instituições boas e excelente.

De acordo com a avaliação dos egressos, as instituições cumprem o seu papel quanto a fornecer um ensino de qualidade, apesar das queixas relativa às oportunidades no mercado de trabalho, o que mostra que, possivelmente, não estão preparados para absorver a demanda, e que talvez exija formas mais proativas e inovadoras dos egressos para inserirem-se no mercado, ocasionando por vezes o deslocamento dos egressos para atividades não relacionadas à área de formação.

Neste ponto entende – se que as instituições de ensino estão formando e colocando essa mão de obra no mercado, porém percebe – se bastante dificuldade deste egressos em engajar-se na área de formação, primeiro pela baixa remuneração, ou seja, a procura maior que a oferta, seguido da pouca oportunidade de emprego na área de formação, e o fato de deter bastante conhecimento teórico e pouca noção prática, o que faz transparecer que as instituições não estão ouvindo a necessidade do mercado de trabalho.

Tal fato é também sinalizado em outros estudos, como no de Teixeira (2002), que explicita que o “excesso” de teoria, aliado ao distanciamento da realidade profissional e, em especial, das demandas do mercado de trabalho, foram as principais críticas feitas pelos alunos à universidade pesquisada. Sopelsa, Rios e Luckmann (2012) destacam que a sólida formação teórica precisa continuar, mas há a necessidade de relacioná-la com a prática, já que ambas são indissociáveis na formação de qualquer profissional capacitado. Para isso, é relevante que todos os professores formadores dialoguem com a teoria e a prática durante as atividades de ensino, pois ambos são considerados eixos articuladores da formação profissional e precisam ser trabalhados de forma integrada, constituindo uma unidade indissociável.

Outro aspecto levantado foi a falta de conhecimento sobre como procurar emprego ou se colocar no mercado de trabalho, percebe – se que a falta do estágio curricular associada a inter-relação entre teoria e prática, traz a insegurança aos egressos. O jovem a partir do momento que termina a sua formação, ele começa a se inserir em um mundo completamente diferente do que ele está acostumado, pois o que parece é que as instituições de ensino não estão mostrando como será a vida depois que tudo aquilo terminar, para auxiliar esse problema, as instituições de ensino deveriam investir em aulas práticas, visitas de campo, modernização da didática, parcerias com agências de emprego, estágios, oficinas práticas e estratégicas ao longo do curso, onde o jovem possa começar a criar uma experiência com o mercado e o ambiente de trabalho.

A expectativa de conseguir emprego é grande. Contudo, apenas o título de bacharelado, licenciatura ou tecnólogo não é suficiente para garantir inserção no mercado de

trabalho. Nesse estudo foi possível detectar que 21% dos egressos obtiveram a sua primeira atividade profissional após a conclusão do seu curso na instituição. Quanto aos que já tinham experiência profissional anteriormente ao ingresso no curso, 47% estavam fracamente relacionadas com o curso escolhido. Quem está saindo dos bancos das faculdades tem pouca (às vezes, nenhuma) experiência na área pretendida, ficando atrás na corrida por uma vaga. Complicam ainda mais a situação a crise econômica e o aumento do desemprego. Desta forma fica claro que muitos egressos ao longo do curso ou até mesmo após a sua finalização, lançaram – se no mercado de trabalho e agarraram a primeira oportunidade, sendo muitas delas totalmente fora da sua área de formação.

Segundo o dicionário Houaiss (2002), inserção é “[...] introdução ou inclusão de uma coisa em outra; intercalação, interposição.” Trata-se, portanto, do ingresso em algo que já existe. A inserção profissional não se dá no vazio, requer condições materiais, objetivas e subjetivas. Nesse sentido, entende-se que “inserir-se” significa estar sujeito a um modelo político, econômico e social.” (Silva, 2004, p. 4).

Ao serem questionados sobre como se sentiam após a conclusão do curso em relação à sua atuação no mercado, 50% dos egressos responderam sentir-se medianamente preparados para atuarem no mercado de trabalho na área em que se formaram, mesmo tendo uma avaliação maioritariamente positiva da formação obtida. Outros trabalhos já apontam ser comum esse sentimento de insegurança após a formação, já que é nesse momento que estes costumam refletir de forma mais contundente sobre a nova etapa e o aumento da responsabilidade, predominando a sensação de pouco saber para enfrentar o mundo do trabalho.

É um momento que pode ser complicado na vida dos egressos, pois a responsabilidade tende a ficar maior, assim como a cobrança. O egresso se depara com condições externas diferentes das que imagina, muitas pessoas encontram dificuldades para trabalhar, pois ainda não possuem a vivência que muitas empresas desejam ou não encontram alguma atividade que atenda as expectativas financeiras e de desenvolvimento profissional. Essas são marcas da regulação do mercado de trabalho pela economia: a questão da remuneração, quantidade de vagas e competitividade. Além disso, atualmente é comum que seja cobrado também que o profissional tenha faculdade, pós-graduação, MBA, especializações, conhecimento de línguas variadas, entre outras tantas experiências, o que aumenta ainda mais a pressão sobre os recém-formados.

Culturalmente, o ingresso no mercado de trabalho marca a vida adulta. Geralmente a pessoa passa a ser vista como adulto, começa a ter que pagar as próprias contas, pode

enfrentar preconceitos dentro e fora do trabalho, por exemplo, por ter escolhido alguma profissão distinta ou não muito comum. Outro fator que pode acontecer é encontrar um mercado muito diferente do que foi desenhado durante as aulas teóricas na faculdade. Logo é possível perceber que não dá para aprender tudo na universidade, pois o dia a dia é muito amplo e variado. É possível também que nas escolhas da pessoa ao longo do curso, ela acabe por priorizar mais a formação teórica do que a prática, então, quando é hora de ir para o mercado de trabalho, não há experiência suficiente para atender as expectativas de determinado processo seletivo ou da própria pessoa, que pode se ver insegura diante da realidade profissional que começa a enfrentar.

Na visão de Antunes (2008), as mudanças no mundo do trabalho causadas pela reestruturação produtiva por conta, principalmente, das inovações tecnológicas, geraram os empregos flexíveis, a terceirização de mão de obra e, a pior de todas as consequências, o desemprego estrutural. Tal situação impacta, diretamente, na inserção profissional.

A inserção profissional trata-se, então, de um ponto nevrálgico a ser estudado, por conta das reestruturações no mundo do trabalho que repercutem, diretamente, no modo como os indivíduos têm acesso ao mundo do trabalho. Corroborando com Dubar (2001) que aponta o campo de pesquisas sobre inserção profissional incipiente, pode-se afirmar que o campo de pesquisa sobre inserção profissional demanda ainda muitos estudos para tornar-se robusto.

Os fatores indicados como maiores dificultadores para a inserção profissional, foram “a remuneração não ser atraente” e “oportunidades escassas de emprego na área”. É interessante perceber que os dois itens apontados com mais frequência pelos egressos são exógenos à universidade e, portanto, estando fora do âmbito de controle dos diplomados e ligados diretamente ao mercado. Já no que se refere às facilidades encontradas, o principal fator apontado foi o reconhecimento do nome da universidade. Tal fator também foi apontado por outros estudos com egressos como facilitador da inserção profissional. Outros fatores bastante assinalados foram a qualidade dos cursos de graduação, conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso, que foram os índices no qual se obtiveram as melhores avaliações por parte dos egressos.

Analisando as informações pertinentes à situação profissional dos egressos, chamou atenção o percentual de diplomados que informaram não estar trabalhando. Todavia, ao serem questionados sobre o motivo de estarem nessa situação, mais da metade afirmaram que estão estudando para concurso público, provavelmente na busca de uma estabilidade financeira/profissional não vivenciada no mercado privado. Possivelmente, também essa foi a solução encontrada por alguns para combater as principais dificuldades para inserção no

mercado. Aqui vale a pena considerar a característica da cidade de Brasília, pois esta é a capital do Brasil e o maior empregador ainda são o poder executivo, legislativo e judiciário.

Dentre os que estão trabalhando na área de formação, os dados coletados demonstram que 25% dos egressos já estavam atuando na sua área de formação, 18% demoraram de 1 a 3 meses para conseguir o seu primeiro trabalho na área, outros 17% demoraram de 3 a 6 meses o que evidencia que não houve, na maioria dos casos, morosidade para conseguir trabalho. Já entre os egressos que atualmente estão trabalhando, mas fora de sua área de formação, muitos ainda buscam, sem sucesso emprego na área. Os motivos atribuídos ao fato de não estarem exercendo a profissão de formação, foram principalmente a falta de oportunidades de empregos na área, na região, e o salário não correspondente às suas expectativas, o que coincide exatamente com os fatores apontados como maiores dificultadores da inserção profissional dos egressos.

No que diz respeito ao tipo de instituição em que se encontram vinculados profissionalmente os egressos, a distribuição se deu basicamente entre as instituições privadas e públicas, mas com considerável predominância do setor privado nos dois segmentos.

Na abordagem sobre a carga horária de trabalho tanto para os egressos que estão atuando dentro da área de formação e o que estão fora da área de atuação a predominância foi a de 40 a 44 horas semanais, já no quesito renda mensal o egressos que estão atuando na área de formação, 38% declararam ganhar entre de 3 a 5 salários mínimos, 21% ganham entre 5 a 7 salários e os que estão atuando fora da área de formação, destaca – se com 51% das declarações de que ganham entre de 5 a 7 salários. Se relacionarmos as tabelas de remuneração e carga horária, podemos inferir que os egressos que estão atuando dentro a sua área de formação têm maiores salários e uma carga horária um pouco menor do que aqueles que estão fora da área.

Portanto, a resposta para a investigação realizada, cujo problema é saber se as universidades de Brasília, por intermédio do seu processo de gestão acadêmica, colaboram com ações para inserção de seus egressos no mercado de trabalho? Esta clara na pesquisa que os egressos consideram que sim, pois qualificaram as universidades como boas e excelentes, consideraram que o nome da instituição foi um dos grandes facilitadores para inserção no mercado de trabalho.

Em relação as hipóteses levantadas, percebeu – se que as universidades formam, porém não acompanham de forma devida seus egressos, prova disto foi a baixa avaliação dada por eles nos aspectos orientação acadêmica, falta de conhecimento prático na área de formação, falta de estágio curricular e a pouca relação entre a formação recebida e as

exigências do mercado. Para Lousada & Martins (2009, p. 02), é importante acompanhar os egressos após a conclusão do curso “pelo simples fato de que atualmente no Brasil as universidades são depositárias das esperanças sociais de grande parte da população”. O interesse da universidade no desenvolvimento do profissional por ela formado demonstra a sua preocupação e responsabilidade com cada um de seus estudantes, que vai além do vínculo contratual. “Se uma das finalidades da universidade é inserir na sociedade diplomados aptos para o exercício profissional, deve ter ela o retorno quanto à qualidade desses profissionais que vem formando, principalmente no que diz respeito à qualificação para o trabalho.” Desta forma conclui-se que, apesar de ter ótimos resultados na avaliação geral, as instituições precisam melhorar e investir no auxílio deste egresso ao mercado de trabalho, ela precisa acompanhar de forma efetiva e trabalhar fortemente para fundir teoria e prática.

Todos os objetivos propostos no presente estudo foram atingidos: identificar como ocorre a inserção profissional dos egressos; mapear os desafios e possibilidades para a inserção profissional dos egressos; apontar quais demandas os agentes de inserção profissional e as organizações possuem quanto às habilidades e competências dos egressos; verificar em que medida a posse de um diploma contribui para a inserção profissional; compreender o quanto a imagem da instituição de ensino, em relação à qualidade dos cursos e da formação dos estudantes interfere nas perspectivas de inserção profissional dos egressos;

Entende-se que este trabalho é uma contribuição para os estudos sobre os egressos das universidades de Brasília, mas acreditamos que também pode ser um precursor para desdobramentos de ações institucionais na tentativa de uma experiência de aproximação das instituições de ensino com seus egressos. Isso porque acredita-se na articulação entre universidade e egresso para a melhoria da qualidade da formação e da própria sociedade, e entende-se que a temática e os dados desta pesquisa merecem ser debatidos no âmbito interno das instituições e para isso fica o compromisso de apresentar este trabalho as instituições envolvidas e aos demais interessados, para que sejam discutidas e ampliadas as possibilidades de inovações e melhorias dos processos de formação e da inserção profissional.

É importante frisar que considera-se ser importante a continuidade deste estudo, pois através deste tipo de estudo será possível alcançar a efetivação de uma política de acompanhamento do egresso. Espera-se que as reflexões expostas nesta dissertação possam servir de inspirações para novos estudos com os egressos, tendo em vista a preciosa contribuição que este têm a fornecer para a melhoria da qualidade da formação superior e, além disso, incentivar a continuidade do trabalho institucional já iniciado, para que os egressos não sejam consultados apenas em trabalhos isolados, mas que façam parte de uma

política institucional de acompanhamento de egressos, tanto para o cumprimento legal, quanto para o melhor desenvolvimento institucional.

Pesquisas futuras poderiam conduzir um estudo de caso mais aprofundado da inserção profissional, através de um viés mais qualitativo por meio de entrevistas ou até mesmo a inclusão dos empregadores, para saber a avaliação destes sobre o profissional formado na instituição e visando o aprimoramento da formação.

Outra opção de estudo é a continuidade desta pesquisa através da criação de estratégias específicas de aproximação dos egressos com as instituições, buscando os diplomados mais recentes e, a partir daí, ser feito o acompanhamento desses dados com regularidade, com o intuito de observar se houve diferenças entre os primeiros egressos. Um fator que, também merece ser aprofundado é a investigação das reais condições do mercado de trabalho local, devido à avaliação tão um tanto pessimista dos egressos.

Com base nos dados deste estudo, pode-se concluir que as instituições de ensino estão solidificadas, o que é evidenciado pela avaliação bastante positiva que fizeram dos cursos e das instituições em si. O processo de inserção profissional dos egressos foi considerado bom, sendo que as maiores dificuldades encontradas estão ligadas ao mercado de trabalho, desta forma entende – se que a universidade cumpre parcialmente seu papel, tendo em vista que ela forma, mais está distante quando o assunto é a inserção profissional. Dentro de uma perspectiva psicossocial, Figuera (1996) aponta a necessidade de implantação por parte das instituições de ensino de um modelo explicativo do processo de inserção do jovem universitário no mercado de trabalho que articule tanto variáveis contextuais - macroeconômicas (binômio oferta quantitativa e qualitativa e demanda do mercado de trabalho) e microeconômicas (a titulação, a qualidade da instituição formadora, a dinâmica particular dos mercados de trabalho, etc.) - quanto pessoais (gênero, classe social, procedência geográfica, rendimento acadêmico, formação complementar, imagem do papel profissional, construção da identidade ocupacional, significado subjetivo atribuído ao trabalho e exploração de uma carreira profissional) e que considere o graduado sujeito ativo de sua própria inserção.

Como Sanchis (1997), Figuera (1996) entende que a universidade deve assumir um papel de apoio ao estudante para facilitar a inserção no mercado de trabalho. A referida autora sugere, como política educacional, a criação de uma estrutura de informação sobre a dinâmica do mercado de trabalho que sirva de referência e de fundamentação para as decisões institucionais e os projetos profissionais dos estudantes. No âmbito da orientação acadêmica, Figuera (1996) sugere o desenvolvimento de programas de orientação e de intervenção, durante a fase de transição ao mercado de trabalho, que sigam as seguintes recomendações:

(a) aplicação em contextos próximos do aluno; (b) treinamento em habilidades de tomada de decisão e busca de emprego; (c) desmitificação de percepções e de conceitos que reforcem a conduta passiva frente ao mercado de trabalho; (d) construção de programas de desenvolvimento pessoal para estudantes com problemáticas específicas; (e) integração a uma política de emprego que facilite a atuação em nível micro contextual. A adoção de alguns desses pontos pode garantir ao jovem uma passagem mais amena para a vida adulta, fazendo com que ele consiga ultrapassar com maior apoio social os obstáculos referentes ao período de transição universidade-mercado de trabalho.

Percebe-se ainda que as universidades poderiam desenvolver projetos de extensão e pesquisa mais coerentes com as necessidades do mercado de trabalho, introduzindo o jovem mais cedo no contexto em que irá atuar como profissional e preparando-o em aspectos psicossociais (identidade profissional, imagem pessoal, socialização organizacional, etc.), que interferem no projeto da carreira, o que poderia desenvolver a sua empregabilidade. Assim, as universidades poderiam oferecer um programa de orientação profissional e de preparo para o trabalho, uma vez que muitos jovens mudam de curso ou pela falta de maturidade para a escolha da profissão ou pelas oportunidades que vão aparecendo na sua vida, e, além disso, a falta de preparo para a entrada no mercado de trabalho está associada às competências humanas, e não somente às técnicas.

Que este estudo não tenha chegado ao fim, mas que ele sempre se renove, se recrie e principalmente se reproduza.

Referências

- Bardagi, M., Teixeira Hutz. *Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos*. Psicologia Escolar e Educacional, v. 10, n. 1, p. 69–82, jun. 2006.
- Bardagi, M. P. *Autoconceito, autoeficácia profissional e comportamento exploratório. Avaliação*, v. 15, n. 1, p. 41–56, 2010.
- Brasil. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro, de 1996.
- Catani, Afrânio Mendes; Ferreira, João de Oliveira; Michelotto, Regina Maria. *As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento*. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, n. 30, p. 267-281, jul./dez. 2010.
- Dazzani, M. V. M. *Estudo com Estudantes Egressos*. São Paulo: Pioneira, 2012.
- Dutra, J. S. *Competências: conceitos e Instrumentos para a gestão de pessoas na Empresa Moderna*. São Paulo: Atlas, 2004.
- Duque Eduardo, Pereira Cícero R., Vázquez José F. D. *Inserção profissional dos jovens de Braga*. Universidade Católica Portuguesa – Braga, Gráfica do Diário do Minho, 2017.
- Estêvão, Carlos V. *Repensar a escola como organização: a escola como lugar de vários mundos*. São Luis, Editora Laboro, 2018.
- Estêvão, Carlos V. *Educação, justiça e democracia*. São Paulo, Editora Cortez, 2004.
- Ferreira, Marcia Crespo. *Fatores facilitadores e limitantes da inserção no mercado de trabalho: um estudo comparativo envolvendo profissionais e alunos de graduação de belo horizonte*. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Curso de Pós Graduação em Administração, Faculdade de Ciências empresariais da Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura, Belo Horizonte, 2007.
- Fleury, Maria Tereza Leme. *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.
- Gouveia, B. M. *Empregabilidade e auto eficácia na transição para o trabalho em alunos finalistas de cursos profissionais*. São Paulo: Atlas, 2011.
- Lodí, João Bosco. *História da administração*. 6 ed. São Paulo: Pioneira, 1978.
- Lousada, A. C. Z. ; Martins, G. A. *Egressos como fonte de informação a gestão dos cursos de Ciências Contábeis*. Revista Contabilidade & Finanças, São Paulo/USP, v. 1, n. 37, p. 73-84, 2005.

- Marcovitch, J. *A universidade impossível*. 2ª ed. São Paulo: Futura, 1998.
- Marconi, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- Ministério da Educação - MEC. *Avaliação externa das instituições de educação superior: diretrizes e instrumento*. Brasília, 2006.
- ONU Brasil. (2017). *Jovens representam mais de 35% dos desempregados do mundo, alerta OIT*. Fonte: ONUBR - Nações Unidas no Brasil: Disponível em <https://nacoesunidas.org/jovens-representam-mais-de-35-dos-desempregados-do-mundo-alerta-oit/> Acesso em 22 de outubro de 2018
- SINAES – *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - da concepção à regulamentação*. 2. ed. Brasília: Inep, 2004.
- Mehedff, Nassim Gabriel. *A Avaliação da educação e a inserção dos egressos do ensino médio no mercado de trabalho*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- Pena, Mônica Diniz Carneiro. *Acompanhamento de egressos: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro*. São Paulo: Atlas, 2000.
- Silva, Edna Lúcia da; Menezes, Ester Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, Florianópolis, 2001.
- Teixeira, M. A. P.; Gomes, W. B. Estou me Formando ... E Agora? Reflexões e Perspectivas de Jovens Formandos Universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 5, n. 1, p. 47–62, 2004.
- Vergara, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- Vieira, D.; Maia, J. P.; Coimbra, J. L. Do Ensino superior para o trabalho: Análise fatorial confirmatória da escala de Auto Eficácia na Transição para o Trabalho. *Revista de Avaliação Psicológica*, v. 6, n. 1, p. 3–12, 2007.
- Vieira, D.; Coimbra, J. L. *Fatores facilitadores da transição para o trabalho: A perspectiva de finalistas do ensino superior*. São Paulo, Pioneira, 2004. p. 343–352.
- Vieira, D.; Coimbra, J. L. Sucesso na Transição Escola-Trabalho: A Percepção de Finalistas do Ensino Superior Português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 7, n. 1, p. 1–10, 2006.

Apêndices

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto: Inserção Profissional – Estudo sobre o processo de inserção profissional, dos Egressos das Universidades de Brasília.

Pesquisador responsável: Lizane Soares Ferreira

Telefone: (61) 3442-6700 / **E-mail:** ferreiralizane@gmail.com / **Telefone:** (61) 9975-2987

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa sobre a Inserção Profissional – Estudo sobre o processo de inserção profissional, dos Egressos das Universidades de Brasília. Neste estudo pretendemos identificar e analisar como as Universidades de Brasília colaboram com ações para a inserção dos seus egressos no mercado de trabalho.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos:

Metodologia - Este trabalho será pautado através de aplicação de questionário *on-line*.

Riscos – Este trabalho tem baixo risco, tendo em vista que o maior risco é a recusa em responder o questionário, sendo que não será utilizado nomes, imagens ou gravações.

Benefícios - Verificar a trajetória do egresso e produzir indicadores que sirvam para identificar a eficácia e efetividade de programas existentes nas universidades.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo – A participação é voluntária. Não haverá nenhum problema se não quiser participar, que poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com o pesquisador responsável.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos ele(a) não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade – Os dados/as informações colhidas na pesquisa serão manuseadas somente pelo pesquisador e não será permitido o acesso a outras pessoas.

O material com as informações obtidas ficará guardado sob a responsabilidade de Lizane Soares Ferreira com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar o nome dos participantes, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, na Faculdade Laboro e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade por eles.

Eu, _____ portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo sobre a Inserção Profissional de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Brasília - DF, _____ de _____ de 2019.

Apêndice B – Modelo do Questionário Aplicado com os Alunos Egressos

1. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO EGRESSO:

1.1. Sexo:

Masculino ()

Feminino ()

1.2. Idade:

() Até 18 anos

() Entre 19 e 30 anos

() Entre 18 e 25 anos

() Entre 31 e 35 anos

() Entre 26 e 30 anos

() Acima de 35 anos.

1.3. Estado Civil:

() Solteiro (a)

() União Estável;

() Casado (a)

() Viúvo(a)

() Separado (a)

() Outro

1.4. Durante o ensino médio, estudei predominantemente:

() Em instituição de ensino pública(Federal).

() Em instituição de ensino pública (Estadual).

() Em instituição de ensino particular.

() A maior parte em instituição de ensino pública (Estadual).

() A maior parte em instituição de ensino pública (federal).

() A maior parte em instituição de ensino particular.

1.5. O grau de escolaridade do meu pai é:

() Nenhuma escolaridade.

() Primário incompleto (1° a 4°), equivalente ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental atualmente.

() Primário completo (1° a 4°) equivalente ao primeiro ciclo do Ensino fundamental atualmente.

() Ginásio incompleto (5° a 8°), equivalente ao segundo ciclo do Ensino fundamental atualmente.

() Ginásio completo (5° a 8°), equivalente ao segundo ciclo do Ensino fundamental atualmente.

() Ensino médio incompleto (2° grau).

() Ensino médio completo (2° grau).

() Ensino Técnico/Profissionalizante.

() Superior incompleto.

() Superior completo.

() Pós Graduação.

1.6. O grau de escolaridade da minha mãe é:

() Nenhuma escolaridade.

() Primário incompleto (1° a 4°), equivalente ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental atualmente.

() Primário completo (1° a 4°) equivalente ao primeiro ciclo do Ensino fundamental atualmente.

() Ginásio incompleto (5° a 8°), equivalente ao segundo ciclo do Ensino fundamental atualmente.

() Ginásio completo (5° a 8°), equivalente ao segundo ciclo do Ensino fundamental atualmente.

() Ensino médio incompleto (2° grau).

() Ensino médio completo (2° grau).

() Ensino Técnico/Profissionalizante.

() Superior incompleto.

() Superior completo.

() Pós Graduação.

1.7. Ingressei no ensino superior em meu primeiro vestibular:

() Sim

() Não

1.8. Área de Formação:

- () Ciências Biológicas e da Saúde. () Bacharel; () Licenciatura; () Tecnólogo.
 () Ciências Exatas. () Bacharel; () Licenciatura; () Tecnólogo.
 () Ciências Humanas. () Bacharel; () Licenciatura; () Tecnólogo.
 () Ciências Sociais Aplicadas. () Bacharel; () Licenciatura; () Tecnólogo.
 () Outra. Qual? _____

18.1 Qual curso se formou? _____**1.9. Das opções abaixo a que mais se assemelha ao que me fez decidir fazer o curso foi: (Marque quantas opções desejar)**

- () Por ser um curso fácil de ingressar.
 () Por ter afinidade com a área / vocação.
 () Para ter um diploma superior.
 () Incentivo da família ou amigos.
 () Melhores oportunidades no mercado de trabalho/mercado de trabalho favorável.
 () Por estar perto do/ou no meu município de residência.
 () Já trabalhava na área.
 () Boa remuneração.
 () Outros

2.0. A quanto tempo está formado (a):

- () a menos de 1 ano () entre 3 a 4 anos
 () entre 1 a 2 anos () entre 4 a 5 anos
 () entre 2 a 3 anos () mais de 5 anos

2.1. Concluí o ensino superior no ano de:

- () 2014 () 2016 () 2018 () 2019.1 () outro ano.

2.2. Como conseguiu entrar no ensino superior:

- () Vestibular.
 () ENEM - Exame Nacional de Curso.
 () PAS – Programa de Avaliação Seriada.
 () Vagas remanescentes/ vindo outra universidade.
 () Outros.

2.3. Depois que concluí a graduação realizou ou está realizando algum outro curso:

- () Sim () Não

2.4. Depois que concluí o ensino superior fiz: (Marque quantas opções desejar)

- () Outra graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () Outros Cursos

2.5. O que me influenciou a continuar estudando foi:

- () A necessidade de aprofundar os meus conhecimentos para melhor desempenhar minha profissão.
 () O fato de não está trabalhando, aliado a necessidade de buscar mais conhecimentos para melhor me capacitar.
 () A necessidade de aprofundar meus conhecimentos para que eu pudesse progredir na carreira.
 () Sempre fez parte dos meus planos prosseguir os estudos.
 () O interesse em seguir carreira acadêmica /Docência.
 () O fato de não ter me identificado com o curso e por isso decidi mudar de área profissional.
 () Outro.

2. AVALIAÇÃO FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL:

2.1. De um modo geral, considero que minha formação:

- Superou as expectativas .
- Atendeu as expectativas .
- Atendeu parcialmente as expectativas.
- Frustrou completamente as expectativas

2.2. De acordo com os itens abaixo, avalio minha experiência no ensino superior nos quesitos abaixo como: (Avalie os itens abaixo atribuindo o número que melhor representa a sua opinião, de acordo com a chave de resposta apresentada abaixo.)

1- Ruim 2- Regular 3- Indiferente 4- Bom 5- Excelente

- A instituição de Ensino como um todo.
- Localização do Campus.
- Estrutura Física, instalações e laboratórios.
- Materiais e equipamentos utilizados durante o seu curso.
- A Coordenação do curso.
- Corpo docente.
- Didática dos professores.
- Orientação acadêmica.
- Estrutura curricular (grade) do curso.
- Conhecimentos teóricos obtidos na sua área de formação.
- Conhecimentos práticos da sua área de formação.
- Inter-relação entre teoria e prática.
- Estágios curriculares durante o curso.
- De modo geral, formação obtida.
- A relação entre a formação recebida e as exigências do mercado.
- Acervo bibliográfico disponível.

2.3. Classifico o meu desempenho durante curso como:

- Muito bom Bom Regular Baixo Muito baixo

2.4. Durante a minha formação participei das seguintes atividades: (Marque quantas opções desejar)

- Projeto ou grupo de pesquisa, como bolsista de Iniciação Científica ou voluntário.
- Projeto ou grupo de extensão, como bolsista ou voluntário.
- Programa de Monitoria como monitor bolsista ou voluntário.
- Monitoria (como aluno auxiliado pelo monitor).
- Cursos, minicursos e oficinas.
- Representação em órgãos da Universidade (colegiados, diretórios acadêmicos).
- Membro de comissão organizadora de eventos científicos: semana acadêmica, seminário, jornada, encontro, fórum, congresso.
- Eventos científicos como ouvinte.
- Estágio não obrigatório.
- Bolsista de apoio técnico.
- Programa Ciências sem fronteiras.
- Congressos e eventos.
- Não participei de nenhuma atividade acima.

2.5. Eu considero que a minha participação na(s) atividade(s) assinalada(s):

- Enriqueceu(ram) minha formação acadêmica e contribuiu(ram) para a minha vida profissional.
- Enriqueceu(ram) minha formação acadêmica, mas não contribuiu(ram) na minha vida profissional.
- Não enriqueceu(ram) minha formação acadêmica, e nem contribuiu(ram) na minha vida profissional.
- Não participei de nenhuma das atividades acima.

3. INSERÇÃO PROFISSIONAL E MERCADO DE TRABALHO:

3.1. O meu ingresso no mercado de trabalho se deu:

- Antes de iniciar o curso de graduação. *(segue para questão 3.2)*
- Durante o curso de graduação. *(segue para questão 3.2)*
- Depois de concluído o curso de graduação. *(segue para a questão 3.3)*
- Ainda não trabalhei. *(segue para a questão 3.3)*

3.2. A relação entre o trabalho que exercia, e a minha formação estava: (Deve ser considerado seu primeiro vínculo de trabalho e não necessariamente o seu vínculo atual.)

- Fortemente relacionada com a área profissional do curso.
- Fracamente relacionada com a área profissional do curso.
- Não tinha nenhuma relação com o curso.

3.3. Ao concluir minha graduação, me considerava:

- Não preparado(a) para atuar no mercado de trabalho na profissão que me formei.
- Medianamente preparado (a) para atuar no mercado de trabalho na profissão que me formei.
- Bastante preparado (a) para atuar no mercado de trabalho na profissão que me formei.

3.4. Considerando o cenário nacional, avalio o mercado de trabalho da minha profissão como:

- Bom
- Regular
- Ruim
- Não sei informar.

3.5. Depois que me formei eu:

- Tive facilidade de conseguir trabalho na minha área de formação.
- Tive facilidade de conseguir trabalho fora da minha área de formação.
- Continuei no trabalho anterior na mesma função.
- Continuei no trabalho anterior em outra função.
- Tive dificuldades em conseguir trabalho na minha área de formação.
- Ainda não procurei trabalho/Não estou trabalhando

3.6. Considero que as principais **dificuldades** encontradas para entrar no mercado de trabalho foram e/ou são: (Marque quantas opções desejar.)

- Falta de conhecimentos teóricos acerca da profissão
- Falta de experiências práticas relacionadas à profissão.
- Falta de conhecimentos sobre como procurar empregos ou se colocar no mercado de trabalho.
- Falta de conhecimentos sobre alternativas de atuação profissional na minha área.
- Falta de clareza sobre quais são meus interesses específicos na profissão
- Falta de habilidades pessoais para o exercício da profissão.
- Discriminação em relação a pessoas do meu sexo.
- Falta de dinheiro para iniciar a carreira (para montar consultório/empresa, etc).
- Pouca motivação para exercer a profissão.
- Oportunidades de emprego são escassas na área.
- A remuneração não atraente.
- Falta de integração entre universidade e mercado.
- Não encontrei dificuldades.

3.7. Considero que as principais **facilidades** encontradas para entrar no mercado de trabalho foram e/ou são: (Marque quantas opções desejar.)

- O reconhecimento do nome da Universidade.
- Conhecimentos teóricos adquiridos na formação acerca da profissão.
- Conhecimentos práticos relacionadas à profissão.
- Mercado de trabalho favorável.
- Atividades práticas realizadas durante o curso.
- Habilidades pessoais para o exercício da profissão.

- Qualidade do curso de graduação.
- Boa rede de contatos (ajuda de colegas e pessoas da área).
- Experiência de trabalhos anteriores.
- Atividades de extensão universitária (congressos, simpósios, encontros e outros).
- Não encontrei facilidades.

4. SITUAÇÃO SÓCIO – ECONÔMICA E PROFISSIONAL:

4.1. Atualmente, eu:

- Estou trabalhando na minha área de formação. *(Segue para a questão 4.2 de trabalhando na área de formação)*
- Estou trabalhando fora da minha área de formação. *(Segue para a questão 4.2 de trabalhando fora da área)*
- Não estou trabalhando. *(Segue para a questão 4.2 de Não está trabalhando)*

TRABALHANDO NA ÁREA DE FORMAÇÃO:

4.2. O tempo necessário, depois de formado, para que eu conseguisse minha primeira ocupação na área foi:

- De 1 a 3 meses. De 3 a 6 meses. De 7 a 12 meses Acima de 1 até 2 anos. Acima de 2 anos.
- Já estava atuando na área.

4.3. Ingressei em meu atual trabalho através de: (Caso tenha mais de um local de trabalho, responder se referindo ao que remete a maior carga horária)

- Concurso Público Envio de Currículo Agência de emprego Redes de relacionamento interpessoal (amigos) Abri meu próprio negócio Efetivação de estágio Outros.

4.4. O meu vínculo com meu local de trabalho é: (Caso tenha mais de um local de trabalho, responder se referindo ao que remete a maior carga horária)

- Empregado com carteira assinada Empregado sem carteira assinada Funcionário público concursado Autônomo/Prestador de serviços Contrato temporário Estagiário/Bolsista Proprietário de empresa/negócio Terceirizado.

4.5. A instituição que trabalho é: (Caso tenha mais de um local de trabalho, responder se referindo ao que remete a maior carga horária)

- Privada
- Pública
- Público-privada
- Não governamental
- Informal
- Outros

4.6. A minha carga horária semanal de trabalho é de: (Caso tenha mais de um vínculo faça a junção das cargas horárias)

- Até 20h De 20 a 30h De 30 a 39h De 40 a 44h Acima de 44h

4.7. A minha remuneração bruta mensal em termos de salários mínimos é de: (Caso tenha mais de um vínculo faça a junção das rendas)

- Até 1 Salário Mínimo.
- Mais de 1 a 2 salários mínimos.
- Mais de 2 a 3 salários mínimos.
- Mais de 3 a 5 salários mínimos.
- Mais de 5 a 7 salários mínimos.
- Mais de 7 a 10 salários mínimos.

Acima de 10 salários mínimos.

4.8. Considero que minha remuneração em relação à **média** do mercado de trabalho está:

Acima da média. Dentro da média. Abaixo da média. Não sei informar.

4.9. Quanto a localização, o meu local de trabalho está:

Na região onde me formei.

Fora da região que me formei, mais no entorno de Brasília.

Fora de Brasília.

TRABALHANDO FORA DA ÁREA:

4.2. Quando conclui o curso de graduação busquei emprego na minha área de formação:

Sim Não.

4.3. Procurei emprego na minha área de formação durante:

De 1 a 3 meses De 3 a 6 meses De 7 a 12 meses Acima 1 até 2 anos Acima de 2 anos

Não busquei emprego na minha área de formação.

4.4. Ingressei em meu atual trabalho através de:

Concurso Público Envio de Currículo Redes de relacionamento interpessoal (amigos)

Negócio próprio Efetivação de estágio Outros

4.5. O meu vínculo com meu local de trabalho é:

Empregado com carteira assinada Empregado sem carteira assinada Funcionário público concursado

Autônomo/Prestador de serviços Em contrato temporário Estagiário/Bolsista Proprietário de empresa/negócio Terceirizado

4.6. A instituição que trabalho é: (Caso tenha mais de um local de trabalho, responder se referindo ao que remete a maior carga horária)

Privada

Pública

Público-privada

Não governamental Infomal

Outros

4.7. A minha carga horária semanal de trabalho é de: (Caso tenha mais de um vínculo faça a junção das cargas horárias)

Até 20h De 20 a 29h De 30 a 39h De 40 a 44h Acima de 44h

4.8. A minha remuneração bruta mensal em termos de salários mínimos é de: (Caso tenha mais de um vínculo faça a junção das rendas)

Até 1 Salário Mínimo.

Mais de 1 a 2 salários mínimos.

Mais de 2 a 3 salários mínimos.

Mais de 3 a 5 salários mínimos.

Mais de 5 a 7 salários mínimos.

Mais de 7 a 10 salários mínimos.

Acima de 10 salários mínimos.

4.9. Na minha opinião, o principal motivo pelo qual **NÃO** estou trabalhando na minha área de formação é que:

Não vejo muitas oportunidades de emprego na área, na região.

- Me falta experiência profissional.
- Me sinto despreparado para atuar na área de formação.
- A localização geográfica na qual consegui emprego na área não me interessava.
- O salário oferecido não correspondia às expectativas.
- Tive melhor oportunidades fora da área de formação.
- Por motivos particulares.
- Desisti de seguir esta profissão

NÃO ESTÁ TRABALHANDO

4.2. Eu estou procurando trabalho:

- Dentro da minha área de formação.
- Fora da minha área de formação.
- Dentro ou fora da minha área de formação.
- Não estou procurando trabalho.

4.3. Na minha opinião, o principal motivo pelo qual **NÃO** estou trabalhando é que:

- Não vejo muitas oportunidades de emprego na região.
- Me falta experiência profissional.
- Me sinto despreparado.
- Por motivos particulares.
- Optei por dá continuidade aos estudos.
- Estou estudando para concurso público.
- O salário oferecido não correspondia às expectativas
- A localização geográfica na qual consegui emprego não me interessava.
- Desisti de seguir esta profissão

Muito obrigada pela sua colaboração com a nossa pesquisa!!!