

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado

Maria de Fátima da Costa Lippo Acioli

CURSOS TECNOLÓGICOS:
emergência de uma nova regulação

Salvador - Bahia
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Maria de Fátima da Costa Lippo Acioli

CURSOS TECNOLÓGICOS:
emergência de uma nova regulação

Tese apresentada à Comissão Julgadora, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes.

Salvador - Bahia
2007

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação/ UFBA

A181 Acioli, Maria de Fátima da Costa Lippo.
Cursos tecnológicos : emergência de uma nova regulação / Maria de Fátima da Costa Lippo Acioli. – 2007.
216 f.

Orientadora: Profª. Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2007.

1. Tecnologia -Estudo e ensino (Superior) – Alagoas. 2. Formação de tecnólogos - Alagoas. 3. Ensino profissional. 4. Qualificações profissionais. 5. Mercado de trabalho. I. Fartes, Vera Lúcia Bueno. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 378.013098135 – 22.ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

Maria de Fátima da Costa Lippo Acioli

CURSOS TECNOLÓGICOS: *emergência de uma nova regulação*

Tese apresentada à Comissão Julgadora, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes.

Aprovado em / / 2007, por:

Prof^ª. Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes (Orientador)
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordêlo
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof^ª. Dra. Núbia Moura Ribeiro
Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA

Prof. Dr. Edmilson Correa Veras
Faculdade de Tecnologia de Alagoas – FAT-AL

Prof^ª. Dra. Nádia Mara da Silveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas – CEFET-AL

Aos meus pais, que souberam me mostrar a importância da educação.

A Giuseppe, meu paciente companheiro.

Aos meus filhos, razão de minha vida.

Inúmeras foram as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se concretizasse. No entanto, dentre elas, por um dever de gratidão maior, não poderíamos deixar de registrar agradecimentos especiais à minha família, que pacientemente acatou a permuta de minhas horas de convivência familiar por horas de trabalho; ao prof. Mario César Jucá, que incentivou minha participação e fortaleceu as constantes discussões sobre o tema do estudo; e a Deus, que esteve presente em todas as horas, iluminando minha mente para que pudesse desenvolver esta pesquisa.

“A formação das modernas sociedades industriais é mais facilmente compreendida quando estudamo-la simultaneamente do ângulo do desenvolvimento de suas forças produtivas, da transformação das estruturas sociais e do marco institucional dentro dos quais operam essas forças.”

Celso Furtado, 1966.

RESUMO

A presente tese tem seu foco na análise da inserção do tecnólogo em empresas do Estado de Alagoas, especificamente aqueles oriundos do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira da Faculdade de Tecnologia de Alagoas. Por meio de uma visão retrospectiva, a pesquisa mostra as reestruturações promovidas pelo Estado, a fim de promover a modernização, mediante a adoção de medidas políticas e administrativas, visando alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema educacional ante a diversificação das modalidades de ensino, caso específico dos cursos tecnológicos. No sentido de fundamentar o conceito de regulação, recorreu-se a revisões da Teoria da Regulação realizadas pelos principais autores da Escola Francesa: Robert Boyer (1990), Coriat (1999) e Michael Aglietta (1998), além de Lipietz (1996), de modo a oferecer uma imagem geral dos pontos fundamentais da abordagem regulacionista, sua articulação com as políticas educativas e sua variação conforme os contextos dominantes. Ainda nesta pesquisa, mostrou-se que a atual política educacional impôs mecanismos de regulação que requerem uma articulação com o setor produtivo, a qual está longe de existir efetivamente. A pesquisa descreveu políticas de trabalho nas empresas estudadas, com destaque para as mudanças que lá ocorreram após a inserção dos tecnólogos, objetivando uma força de trabalho mais qualificada para a área de finanças. Procurou-se confrontar as noções teóricas básicas da Teoria da Regulação com questões inquietantes como: a influência da reestruturação produtiva para este nível de ensino; o processo de formação destes profissionais e seus ambientes de trabalho; a aceitação destes profissionais no mercado de trabalho; as formas de construção curricular utilizadas para a formação destes tecnólogos e a efetividade da relação entre a IES e empresas alagoanas. A investigação abrangeu não só os tecnólogos egressos do curso de Gestão Financeira, bem como os representantes das empresas onde estes tecnólogos trabalhavam e o representante da Faculdade. Os resultados da pesquisa mostram que as empresas pesquisadas, embora valorizem a qualificação da mão-de-obra contratada, revelam preconceito em aceitar o tecnólogo como profissional de nível superior. Além disso, a participação do tecnólogo em cargos de chefia não é consequência de sua formação, mas de experiências demonstradas, contrariando as declarações das mesmas empresas que se disseram satisfeitas com o desempenho decorrente dos conhecimentos que estes tecnólogos adquiriram em suas formações. Enfim, as inquietações iniciais da pesquisa foram potencializadas, visto que os mecanismos de regulação e avaliação dessa formação profissional, adotados pelo Estado, não foram suficientes, até aqui, para que as empresas do mercado alagoano entendessem que o curso tecnológico é uma das modalidades do ensino superior, o que poderá inviabilizar o projeto de educação profissional e colocar em risco o futuro da inserção do tecnólogo no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional, reestruturação produtiva, cursos tecnológicos e regulação.

ABSTRACT

The present thesis focuses on the technologists insertion in companies in the state of Alagoas, more specifically those from the Financial Management course at Faculdade de Tecnologia de Alagoas. By means of a retrospective view, this research shows the reorganization promoted by the State, aiming at modernization through the adoption of political and administrative measures in order to change the public powers regulation in the educational system in face of the teaching modalities diversification, which is the case of the technological courses. In order to justify the regulation concept, the Regulation Theory reviews were used highlighting the French School authors: Robert Boyer (1990), Coriat (1999) and Michael Aglietta (1998); as well as Lipietz (1996). The objective is to offer a global view of the fundamental aspects of the regulator approach, its articulations with educational policies and its variation according to dominant contexts. It was also shown here that the current educational politics imposed regulation mechanisms which require articulation together with the productive sector, which is far from being effective. The research described the work politics in the companies studied, highlighting the changes that took place there after the technologist insertion, aiming at a more qualified work force for the finance area. The basic theoretical notions of the Regulation Theory were confronted with disturbing questions, such as the productive reorganization influence for such teaching level, these professional formal education process and their work environment, the acceptance of such professionals in the work market, the ways the college curriculum is constructed for the formation of this technologists and the effective relation between IES and the companies in Alagoas. The investigation encompassed not only the egressed technologists from the Financial Management Course but also the representatives of the companies where these technologists work and the college representative. The research results show that the companies value hired work force formal education and that there is still some sort of prejudice in the acceptance of the technologist as a college educated professional. Besides, headship position occupied by technologists is not a consequence of their formal education, instead, it results from their experiences and this is opposed to the companies' statement which asserted that they were pleased with the technologists' performance as result of their formal education. In short, the initial disturbing inquiries of this research were strengthened, once the regulation mechanisms and evaluation of this professional formation adopted by the State has not been satisfactory until now to make the companies in Alagoas fully aware that the Technological Course is a modality in the Higher Education. This, in turn, may be an obstacle for the professional education project and risk the future technologist insertion in the work market.

Key words: Professional education, productive reorganization, technological course and regulation.

LISTAS DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

⇒ Figuras

Figura 1: Balança reguladora da educação nacional	64
Figura 2: Municípios da região metropolitana de Maceió	101
Figura 3: A economia e a sociedade que desejamos	129

⇒ Gráficos

Gráfico 1: Taxa de desemprego – Brasil: série 1981 a 2005	72
Gráfico 2: Pessoal ocupado e horas trabalhadas no Brasil: 1991 a 2005	75
Gráfico 3: Rendimento e salário médio real do brasileiro: série 1993 a 2005	78
Gráfico 4: Rendimento médio mensal real de trabalho das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas com rendimento de trabalho – Brasil: 1993/2004	79

⇒ Quadros

Quadro 1: Resumo do fomento para a Expansão da Oferta de Educação Profissional ..	125/126
Quadro 2: Instituições de Ensino Superior em Maceió até 2005	139
Quadro 3: Estrutura Curricular do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira ..	147
Quadro 4: Situação geral dos ex-alunos (egressos) em estudo	151
Quadro 5: Faixa etária dos egressos de Gestão Financeira que trabalham na área profissional	151
Quadro 6: Estado civil dos egressos de Gestão Financeira que trabalham na área profissional	152
Quadro 7: Avaliação do curso segundo os egressos do curso de Gestão Financeira que trabalham na área profissional	154
Quadro 8: Avaliação do nível de conhecimento pessoal dos egressos do curso de Gestão Financeira que trabalham na área profissional	155
Quadro 9: Continuidade dos estudos dos egressos do curso de Gestão Financeira que trabalham na área profissional, em curso de pós-graduação	155
Quadro 10: Tempo de trabalho dos egressos do curso de Gestão Financeira na profissão e na empresa	160
Quadro 11: Natureza da relação de trabalho dos egressos do curso de Gestão Financeira que trabalham na área profissional	161
Quadro 12: Reestruturação organizacional efetuada para receber os tecnólogos	162
Quadro 13: Participação nas capacitações ofertadas pela empresa e sua origem	163
Quadro 14: Exercício de cargo e sua decorrência	164
Quadro 15: Valorização da empresa na perspectiva do egresso	165
Quadro 16: Contribuição em projetos de inovação na empresa	165
Quadro 17: Faixa de remuneração dos tecnólogos em estudo	166

Quadro 18: Compatibilidade da remuneração com as atividades na empresa	167
Quadro 19: Implantação de escala diferenciada de ganhos	167
Quadro 20: Compatibilidade de remuneração em relação aos demais profissionais de nível superior	168
Quadro 21: Articulação entre instituição de ensino e empresa	168

⇒ **Tabelas**

Tabela 1: Principais indicadores de desenvolvimento da América Latina (2003)	70
Tabela 2: Indicadores de distribuição da população desocupada – PD, por região metropolitana, segundo algumas características	73
Tabela 3: Taxa de desocupação total considerando as principais regiões metropolitanas (%)	74
Tabela 4: Indicadores de distribuição da população ocupada – PO, por região metropolitana, segundo algumas características	75
Tabela 5: Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, segundo posição na ocupação e a categoria do emprego no trabalho principal – 2004 – Brasil	76
Tabela 6: Evolução do emprego nos Estados do Nordeste do Brasil: 1998 a 2005	77
Tabela 7: Nível da ocupação e distribuição das pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade, segundo os Estados do Nordeste em 2004	77
Tabela 8: Rendimento Médio Real Habitual da População Ocupada, por região metropolitana	79
Tabela 9: Famílias residentes em domicílios particulares e percentuais do número de famílias residentes em domicílios particulares – Alagoas: 2001 – 2004	80
Tabela 10: Valor do rendimento médio mensal nominal e real das famílias residentes em domicílios particulares por situação do domicílio, segundo as classes de rendimento mensal familiar – Alagoas: 2001 – 2004	81
Tabela 11: Empresas do setor informal, por grupos de atividade, segundo indicadores de formalização, principais dificuldades encontradas, o comportamento do negócio nos últimos 12 meses – Brasil – 2003	87/88
Tabela 12: Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, por posição na ocupação, segundo o nível de instrução – Brasil – 2003	89
Tabela 13: Empresas não agrícolas com até 5 empregados, total, com indicação das empresas do setor informal, por posição na ocupação, segundo o uso de serviços de informática para o desenvolvimento do negócio – Brasil – 2003 ..	90
Tabela 14: Empresas do setor informal, por grupos de atividades, segundo o tipo de empresa e os planos para o futuro do negócio – Brasil – 2003	91
Tabela 15: Empresas do setor informal, segundo os grupos de atividade – Alagoas – 2003	92
Tabela 16: Empresas do setor informal, por grupos de atividades, segundo os indicadores de formalização – Alagoas – 2003	93
Tabela 17: Empregadores e conta própria ocupados em empresas do setor informal, segundo os grupos de idade e o nível de instrução – Alagoas – 2003	94

Tabela 18: Proprietários de empresas do setor informal, segundo a idade com que começaram a trabalhar, e frequência a curso de especialização ou formação profissional – Alagoas – 2003	95
Tabela 19: Empresas não agrícolas com até 5 empregados, total, com indicação das empresas do setor informal por posição na ocupação do proprietário, segundo o uso de serviços de informática para o desenvolvimento do negócio – Alagoas – 2003	96
Tabela 20: Empresas do setor informal, por planos para o futuro do negócio, segundo o tipo de empresa e os grupos de atividades – Alagoas – 2003	97
Tabela 21: Índice de Desenvolvimento Humano dos Estados do Nordeste	100
Tabela 22: Características sócio-demográficas dos municípios da região metropolitana de Maceió – 2005	102
Tabela 23: Número de municípios, população residente e taxa de crescimento, segundo o Estado de Alagoas e a região metropolitana de Maceió - 2005	102
Tabela 24: PIB <i>per capita</i> e % de crescimento da região metropolitana de Maceió - 1999 – 2002	104
Tabela 25: Matrículas, docentes e escolas por ensino médio e superior no município de Maceió	105
Tabela 26: Convênios assinados com o PROEP no período de 1998 a 2003	123
Tabela 27: Investimento do PROEP por região	123
Tabela 28: Cursos Tecnológicos ofertados no Brasil	138
Tabela 29: Alunos matriculados no CEFET-AL: 2001 a 2003	141
Tabela 30: Alunos matriculados na FAT-AL: 2003 a 2005	141
Tabela 31: Alunos matriculados no Instituto de Ensino Superior de Alagoas – IESA em 2005	143
Tabela 32: Matrículas em Gestão Financeira na FAT-AL: 2003 a 2005	145

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PARTE I: ELEMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO	21
CAPÍTULO I: A INFLUÊNCIA DAS ABORDAGENS REGULACIONISTAS NO CONTEXTO SÓCIOPOLÍTICO E EDUCACIONAL NA ÚLTIMA DÉCADA	22
1.1 Relação educativa	27
1.2 Relação salarial em tempos de nova formação profissional	29
1.3 Reestruturação produtiva: aspecto transformador do processo de trabalho e sua imbricação histórica com a qualificação do trabalhador	33
1.3.1 Taylorismo – reestruturação produtiva insuficiente para a crise no modo de produção	34
1.3.2 A crise do fordismo	35
1.3.3 Toyotismo – modelo de organização e gestão do trabalho	44
1.3.4 O taylorismo na organização do trabalho industrial no Brasil	46
1.3.5 Fordismo no Brasil	49
1.3.6 As novas formas de trabalho	53
CAPÍTULO II: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: ASPECTO BALIZADOR DO PROCESSO DE TRABALHO	57
2.1 Qualificação profissional: salvo-conduto para o sistema produtivo	59
2.2 A educação profissional na balança: sua regulação em questão	62
PARTE II: O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	66
CAPÍTULO III: ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS DO BRASIL E SEU ENTORNO	68
3.1 Indicadores de desenvolvimento do Brasil – 1980 a 2005	68
3.1.1 O Brasil no contexto da América Latina	68
3.1.2 Emprego e desemprego	69
3.1.3 Rendimento	78
3.1.4 Educação	81
3.1.5 Desempenho da indústria brasileira	82
3.1.6 Desempenho do setor informal no Brasil	84
3.1.7 Desempenho do setor informal em Alagoas	92
3.1.8 Índice de Desenvolvimento Humano no Nordeste	97
3.2 Indicadores de desenvolvimento da região metropolitana de Maceió	100
3.2.1 Dinâmica populacional da principal metrópole de Alagoas	101
3.2.2 Dinâmica econômica de Maceió	103
3.2.3 Educação superior no Estado de Alagoas	104
CAPÍTULO IV: TEMPOS E MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL APÓS A LDB/96	107
4.1 Os destaques no modelo da educação profissional brasileira	107
4.1.1 As incongruências das diretrizes reguladoras para os cursos tecnológicos – incertezas persistentes	113
4.1.2 O estudo das competências como marco na educação profissional brasileira	117
4.1.3 As origens do estudo de competências	118

4.2 As divergências ministeriais e dispersão de financiamentos	120
4.3 A crise nas políticas de governo – gangorra de decisões na esfera educacional em tempos de mudança política	127
CAPÍTULO V: PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DOS TECNÓLOGOS	132
5.1 A dual formação dos tecnólogos – 1960 a 1980	132
5.2 A evolução dos cursos tecnológicos no sistema educacional brasileiro a partir da década de 80	137
5.3 Os cursos tecnológicos no Estado de Alagoas	139
5.4 Do curso tecnológico em estudo	144
5.4.1 Perfil geral dos ingressantes na FAT-AL	144
5.4.2 Perfil geral dos ingressantes do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira	144
5.4.3 Características e justificativas do curso	145
5.4.4 Perfil do profissional	146
5.4.5 Organização curricular	146
PARTE III: O CAMPO EMPÍRICO E SUAS CONCLUSÕES	149
CAPÍTULO VI: DISCUTINDO A INSERÇÃO DOS TECNÓLOGOS DA FAT-AL	150
6.1 Considerações iniciais da pesquisa para o estrato dos egressos	150
6.1.1 Visão do ensino na ótica do egresso	154
6.1.2 A relação de trabalho do egresso que atua no mercado em sua área de formação ..	157
6.1.3 A valorização do egresso que atua no mercado em sua área de formação	161
6.1.4 A remuneração do egresso que atua no mercado em sua área de formação	166
6.1.5 A articulação da instituição de ensino com as empresas	168
6.2 Informações obtidas com estrato dos representantes das empresas	172
6.2.1 Caracterização geral das empresas	172
6.2.2 A hierarquização dos tecnólogos nos locais de trabalho	174
6.2.3 A valorização do tecnólogo nas empresas pesquisadas	175
6.2.4 As formas de articulação com outros agentes	179
6.3 Informações obtidas com estrato dos representantes da instituição do ensino pesquisada	181
6.3.1 Características gerais da Faculdade	181
6.3.2 A forma de construção curricular	183
6.3.3 A percepção quanto às formas de avaliação e valorização do tecnólogo pelo mercado	184
6.3.4 As formas de articulação com outros agentes	185
CONCLUSÕES	187
REFERÊNCIAS	193
APÊNDICES	201
Apêndice A: Processos Metodológicos	202
Apêndice B: Questionário de Pesquisa – Egresso	207
Apêndice C: Roteiro de Entrevista – Empresa	212
Apêndice D: Roteiro de Entrevista – Instituição de Ensino	214

INTRODUÇÃO

Desde 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB/96, o meio educacional vem passando por profundas mudanças para cumprir seu papel na sociedade.

Para analisar esse período de praticamente uma década, é necessário ter um panorama geral dos aspectos que influenciaram as mudanças provocadas na e pela LDB/96, marco referencial deste estudo.

Ao considerar o Estado como o meio regulador da educação nacional, percebe-se que suas normas foram alteradas na última década e sofreram forte influência de condicionantes políticos e sociais, como será discriminado adiante. No âmbito da educação profissional, área de interesse deste estudo, as mudanças foram profundas e ainda continuam a ocorrer. Estimulada a aprofundar sua articulação com o setor empresarial, a educação profissional sofreu influências político-partidárias de dois governos nessa última década.

O setor empresarial, por sua vez, passou por reestruturações de modo que a permanência de empresas no mercado representasse sua sobrevivência em um meio cada vez mais competitivo, ocasionando, no perfil do profissional em seu meio produtivo, mudanças rápidas e profundas, nem sempre compatíveis com o mecanismo de remuneração proposto e com o grau de responsabilidade assumido, além da redução do número de trabalhadores. Para a educação profissional, a intensificação da relação com o setor empresarial acarretou uma reformulação no modo de formação, nos níveis de formação e na forma de oferta e de construção dessa formação, institucionalizando a criação de mais um nível profissional que, a princípio, atenderia à demanda imediata do mercado.

Entretanto, as alterações no governo provocaram mudanças nessa construção. A) Antes de 2003, atendendo a regulamentações legais, tinha-se a educação profissional com foco no mercado, de modo que ao atender a sua demanda, o profissional acumulava conhecimentos, saberes, competências e certificações, enriquecendo seu capital humano, porém intensificando a divisão do trabalho, mesmo que, dicotomicamente, a empresa valorizasse a qualificação e formação profissional. B) Atualmente, com a nova regulamentação, temos a equipe de governo anunciando mais mudanças que podem afetar sobremaneira a formação do tecnólogo e sua inserção no meio produtivo, promovendo mecanismos regulatórios para avaliar as condições internas da Instituição de Ensino Superior

- IES na oferta desses cursos e sua articulação com seu entorno, deixando num plano de menor destaque a avaliação da inserção desses profissionais no mercado, pois a peculiaridade de sua formação exige um acompanhamento constante a fim de verificar as perspectivas de novas ofertas.

Para melhor compreensão dos nortes estruturais deste estudo, alguns aspectos são verificados nesta pesquisa. Dentre eles, encontram-se os instrumentos legais que regulamentaram novos modos de formação profissional, bem como as orientações normativas para construção curricular e o atendimento à demanda de mercado. Além disso, visa-se discutir as reestruturações produtivas ocorridas nas últimas décadas e que influenciaram o modo de produção atual, o que se faz necessário para entender as mudanças no processo regulatório e, assim, poder avaliar se essas mudanças produzem um deslocamento a favor da regulação pelo Estado ou pelo Mercado.

- **A escolha da base teórica:** a regulação em questão

A escolha de uma teoria que tem como ponto central de sua análise a reprodução do sistema capitalista, como propõe a Teoria da Regulação da Escola Francesa, deve responder não apenas quais as regras institucionais mínimas que deve ter uma sociedade para se reproduzir, mas também qual a razão dessas regras, o que será evidenciado a partir dos resultados desta investigação. A análise da Teoria da Regulação, desenvolvida por Medeiros e Oliveira (2000, p.12), mostra a possível contribuição na construção de uma adequada política para alcançar o desenvolvimento:

identificar os determinantes das crises, procurando antecipá-las, e elaborar instrumentos de política destinados a acelerar sua superação. Quando a crise em questão encerra um modo de desenvolvimento, a teoria deveria procurar prever características do modo de desenvolvimento emergente, servindo de suporte à formulação de políticas adequadas à nova realidade sistêmica.

Nesse sentido, para construir os diferentes aspectos que compõem este estudo, procuramos confrontar as noções teóricas básicas da Teoria da Regulação com questões inquietantes como: a inserção dos tecnólogos no atual sistema produtivo; o processo de formação desses profissionais e seu ambiente de trabalho; a aceitação desses profissionais no mercado de trabalho e a efetividade da relação entre a Faculdade de Tecnologia de Alagoas — FAT-AL e empresas alagoanas, os quais passam a conduzir a linha mestra de nosso estudo.

Cabe salientar que a Teoria da Regulação vem sendo tratada sob o enfoque da intervenção do Estado em determinados setores da economia, especificamente nos setores de infra-estrutura. Esse enfoque está associado, basicamente, aos autores americanos que têm usado o termo **regulação** voltado para questões econômicas. Na verdade, a **regulação** tratada pelos autores americanos objetiva explicar as crises do capitalismo norte-americano dos anos 70, não possuindo significado abrangente que envolva a participação de outros agentes na economia, como se propõe a regulação francesa, motivo de nossa opção teórica.

Essa opção é reforçada pelo entendimento de Boyer (1990) sobre a regulação, quando afirma ser um conjunto de mecanismos que reproduzem as condições sociais, tendo em vista as estruturas econômicas vigentes num determinado espaço temporal. Portanto, a regulação apresenta um sentido mais abrangente do que a simples intervenção do Estado ou de outros atores sociais na atividade econômica.

Nesse contexto, o trabalho pioneiro da Escola de Regulação é de autoria de Michael Aglietta, que segundo Saboia (1987), embora não tenha sido o primeiro a utilizar o termo regulação nas ciências sociais, foi a partir de seu trabalho que se desenvolveu o principal corpo teórico dentro da Escola Francesa da Regulação. Ao desenvolver tal estudo, Aglietta tinha por principal objetivo compreender as transformações do capitalismo no século XX, mediante uma série de regularidades designadas “regime de crescimento”. Tais regularidades são estabelecidas por Boyer: a evolução da organização da produção; o horizonte temporal; a divisão de valor (capital); a demanda social e o modo de articulação, aspectos importantes, porém não considerados neste estudo. Em outras palavras, eles propuseram analisar as transformações estruturais como os períodos de crescimento significativo e mais ou menos regular, de tal maneira que viessem a contribuir para a compreensão acerca de suas repercussões no processo de trabalho e, conseqüentemente, na formação do trabalhador individual e coletivo.

Portanto, na visão francesa, o termo regulação envolve uma abordagem muito mais complexa, sendo aqui necessária sua utilização devido ao escopo deste trabalho, que foca a abordagem educacional, especificamente para os cursos tecnológicos, recentemente declarados pelo governo brasileiro como sendo de nível superior, aumentando a complexidade da área já existente. Dado o uso mais comum do termo regulação para tratar da interferência do governo nos diversos setores da economia, o termo regulação, quando mencionado, estará associado ao sentido mais complexo.

Considerando os aspectos teóricos abordados inicialmente, não podemos perder de vista os sinais de cansaço que a economia mundial vem apresentando, que se refletem nas

adequações permanentes e nas sucessivas reestruturações produtivas adotadas que, no Brasil, conduziram a implantação dos cursos superiores de tecnologia como estratégia política de governo a fim de reduzir o espaço existente entre os segmentos produtivo e educacional e atender à histórica demanda por profissionais com formação mais adequada às necessidades da produção.

Portanto, ao avaliar as condições de oferta e demanda requeridas para a formação dos tecnólogos, surgem alguns questionamentos que devem ser elucidados ao longo do estudo no que se refere à divisão do trabalho que esse nível educacional possa estar intensificando, ou ainda como vem se dando a aceitação/valorização desses profissionais, principalmente no que diz respeito à capacidade de as empresas participantes desta pesquisa incorporarem o profissional tecnólogo como ocupação a ser preenchida por profissional de curso superior e à compatibilidade entre o desenho curricular construído pela Faculdade de Tecnologia de Alagoas – FAT-AL e as necessidades das empresas estudadas.

As respostas a tais questionamentos estão embasadas em aspectos complexos: características econômicas e políticas que serão consideradas para o período de 1997 a 2004, período de ajuste das determinações emanadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394, de 1996, além dos aspectos básicos para contrapor à principal base teórica deste estudo.

Dos questionamentos apontados, por sua vez, estrutura-se a hipótese central desta pesquisa: de que, em face da oferta de tecnólogos, as empresas acabam por contratá-los para ocupações antes preenchidas por outros profissionais de nível superior, intensificando a relação educativa, o que não significa um incremento proporcional no que se refere à relação salarial existente.

- **Objetivos propostos**

Com base na hipótese levantada, é inevitável uma articulação com os estudos de Crivellari (1998), quando afirma que os poucos empregos mais qualificados estão concentrados nas grandes empresas e os demais empregos precarizados e pouco qualificados ficam distribuídos ao longo da cadeia produtiva. A autora considera ainda que os diferentes requisitos de qualificação entre as empresas de uma mesma cadeia produtiva e a flexibilidade e o relacionamento entre elas não são fatores suficientes para que, mesmo com a elevação dos

níveis de qualificação, seja revertido o quadro geral da indústria e da economia. Neste sentido, Leite (1997, p.67) diz que “a respeito da escolaridade, a tendência parece ser cada vez mais de que a elevação do nível de escolarização vem ocorrendo simultaneamente à maior precarização do emprego e ao rebaixamento salarial”. Tal afirmativa intensifica os questionamentos formulados quanto ao papel do tecnólogo nesse contexto.

Tendo em vista as considerações iniciais, tomamos como objetivo geral desta pesquisa o estudo da inserção dos tecnólogos no mercado de trabalho alagoano, a fim de subsidiar o planejamento da educação profissional ofertada, analisando a efetividade dos processos reguladores traduzida pelas políticas educacionais implementadas.

Desse modo, as políticas educacionais de governo levaram a uma mudança na forma de regulação da educação profissional, em especial no nível tecnológico, nos conduzindo a estabelecer etapas percorridas como objetivos específicos para este estudo, como, por exemplo:

- ◆ analisar a contribuição dos tecnólogos para os processos produtivos das empresas pesquisadas;
- ◆ definir um horizonte temporal de valorização do tecnólogo inserido no modo de gestão da empresa estudada;
- ◆ identificar como se processa a divisão de trabalho associada à relação salarial e à estrutura organizacional no que se refere aos tecnólogos estudados;
- ◆ identificar a articulação entre o setor empresarial e o educacional em estudo.

● **Aspectos metodológicos do estudo**

Mesmo com os mecanismos regulatórios da educação profissional sofrendo alterações em sua concepção, a depender do resultado dos estudos propostos, a oferta do ensino tecnológico poderá se tornar cada vez mais intensa. Para atender às exigências de um mercado cada vez mais competitivo, dinâmico e carente de profissionais qualificados para contracenar com as novas tecnologias, deverá haver compatibilidade com a oferta educacional, que atenda às necessidades de um mercado diversificado e diferenciado.

Nesse sentido, a Faculdade de Tecnologia de Alagoas está inserida num contexto com especificidades próprias de sua região, de modo que, para avaliar a inserção dos tecnólogos em Gestão Financeira nas empresas locais, fez-se necessário investigar, junto ao representante

da Instituição de Ensino Superior, os representantes das empresas participantes da pesquisa e os egressos do curso.

Além disso, para melhor avaliar os objetivos pretendidos, estabelecemos como horizonte temporal o período de 1997 a 2005, período dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, nos quais se processaram as últimas grandes mudanças na esfera educacional, em especial na educação profissional, em que um novo nível educacional foi convalidado, como é o caso da educação profissional de nível tecnológico.

Ao longo do estudo, foi identificada a divisão de trabalho, as formas de capacitação promovidas para os tecnólogos, buscando nas considerações verificar se tais capacitações foram fruto de estratégias para suprir falhas na formação do tecnólogo ou se faziam parte do processo de educação continuada inserido em seu planejamento estratégico.

Do mesmo modo que Coriat (1994), que propôs identificar os profissionais polivalentes, multifuncionais e com profundo conhecimento em sua especificidade profissional, buscou-se avaliar se o tecnólogo se enquadra como um pluriespecializado e se a progressão funcional na empresa pesquisada estava vinculada ao domínio dessas características que o tecnólogo demonstra possuir.

Vale salientar que vários questionamentos foram feitos a mais de um ator envolvido, de maneira a promover um amplo panorama da inserção do tecnólogo nas empresas pesquisadas, bem como das condições de sua formação, possibilitando nossas conclusões. O apêndice A detalha a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, e os apêndices B, C e D mostram os instrumentos utilizados na pesquisa.

A investigação do atendimento à demanda de mercado por profissionais com o perfil de tecnólogo permitiu avaliar o modo de construção da estrutura curricular do curso de tecnologia e os fatores envolvidos para isso. Conseqüentemente, essa investigação levou a identificar a articulação existente entre as empresas pesquisadas e a Instituição de Ensino Superior – IES selecionada, caracterizando o que Boyer (1990) convencionou chamar de relação educativa.

- **Etapas do estudo**

Na perspectiva de analisar a inserção dos tecnólogos nas empresas locais, buscou-se, à luz da Teoria da Regulação, construir as etapas deste estudo, segmentando-o em três partes.

Na primeira parte, procura-se rever alguns conceitos fundamentais, necessários ao entendimento da Teoria da Regulação, de modo a permitir analisar as transformações estruturais e produtivas que a sociedade vem sofrendo. Nessa parte, dividida em dois capítulos, há um persistente diálogo com a educação profissional, a fim de construir a ponte entre a base teórica e os aspectos reais da educação profissional. Para isso, traça-se um panorama geral sobre o processo de reestruturação produtiva no Brasil, apoiando-se nos principais marcos teóricos de áreas como: sociologia do trabalho, economia do trabalho e educação. Prossegue-se discorrendo acerca da relação trabalho-educação em face do processo de reestruturação produtiva no País, no qual se indicam alguns dos consensos existentes em torno de seus impactos globais na educação geral e profissional do trabalhador, levando-se ainda em conta as reformas na educação profissional levadas a efeito, pelo governo, a partir da segunda metade da década de 90.

Por esse motivo, assim como a Teoria da Regulação buscou na análise global os pressupostos que regiam o capitalismo em função das mudanças de período a período, procurou-se rever nesta parte os processos de reestruturação produtiva que tanto contribuíram para a alteração no modo de produção, analisando sua influência nas relações sociais e tentando articula-los com a educação profissional.

A segunda parte descreve o contexto socioeconômico no qual a pesquisa se desenvolve, considerando os aspectos históricos da introdução dos cursos tecnológicos na educação brasileira a partir da década de 70 e a gangorra das incertezas quanto a sua regulação e tendência político-partidária dos governos na última década, especificamente no período com Fernando Henrique Cardoso e com Luís Inácio Lula da Silva. Além disso, mostra o crescimento da oferta dos cursos tecnológicos após sua reedição, a partir de 1997. Para isto, os capítulos 3, 4 e 5 abordarão, numa linha histórica, política e econômica, a formação dos tecnólogos e a mobilidade da educação profissional diante das alterações reguladoras impostas para esse segmento educacional.

Por fim, a terceira parte deste trabalho trata da pesquisa de campo. Com base no estudo de campo, foram descritas as formas institucionais eleitas para o estudo, envolvendo a

Instituição de Ensino Superior – IES selecionada, as empresas e os egressos. A descrição da amostra contará com a caracterização geral das instituições pesquisadas e suas formas de atuação. Ainda nessa parte serão apresentados os resultados obtidos da pesquisa, enfocando na análise qualitativa a frequência de respostas obtidas que culminará nos resultados gerais do estudo, respeitando o período e o espaço físico delimitado para o estudo, tão evidenciado como necessário na Teoria da Regulação. Dessa forma, serão configuradas as especificidades de informações obtidas num dado contexto histórico e geográfico.

Por fim, a pesquisa buscou reunir subsídios para avaliar a inserção dos tecnólogos formados no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira que estão atuando em suas formações profissionais, em empresas alagoanas, e a avaliação desses profissionais ante os mecanismos de regulação do setor educacional para este nível da educação profissional, no que se refere a: valorização, remuneração, formação, articulação e relação de trabalho.

São traçadas algumas considerações finais, visando estabelecer relações entre as análises até então efetivadas.

Convém salientar que esta pesquisa teve como base de dados o período de oferta dos cursos tecnológicos da Faculdade de Tecnologia de Alagoas – FAT-AL até o ano 2005. Após esse ano, os cursos tecnológicos se fizeram mais presentes, com o rápido crescimento do número de instituições de ensino superior que passaram a ofertar essa habilitação profissional no Estado de Alagoas. No entanto, os questionamentos relatados ao final deste estudo são pertinentes se transpostos para pesquisas nesse tema, em anos posteriores, configurando um campo fértil para novas investigações.

PARTE I

ELEMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO

CAPÍTULO I

A INFLUÊNCIA DAS ABORDAGENS REGULACIONISTAS NO CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E EDUCACIONAL NA ÚLTIMA DÉCADA

A reestruturação do Estado a partir dos anos 80 foi tema central do debate político em diversos países e deu origem a medidas políticas e legislativas que afetaram a administração pública em geral e, em particular, a educação. É nesse contexto que, na educação, vêm sendo aplicadas medidas políticas e administrativas no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar, mediante a utilização de dispositivos de mercado como a descentralização; a intensificação de procedimentos de avaliação e prestação de contas; a diversificada oferta escolar. Em última instância, tem-se ainda como medida a substituição desses poderes públicos por entidades privadas. No Brasil, até muito pouco tempo, essa discussão nem sequer existia.

Segundo Barroso (2005), essas medidas podem ser justificadas do ponto de vista mais técnico, de natureza política, de natureza filosófica e cultural e de natureza pedagógica.

A educação à luz do termo “regulação” está associada à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Muitas das referências que são feitas ao papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de modernização da administração pública das práticas tradicionais de controle burocrático. O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitoramento e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados.

Nesse sentido, Barroso (2005) se refere à regulação como sendo mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados, se opondo-se à regulamentação, mais centrada na definição e controle dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados.

Assim, a diferença entre regulação e regulamentação não tem relação com a sua finalidade, mas com o fato de a regulamentação ser um caso particular de regulação, uma vez que as regras estão, neste caso, fixadas sob a forma de regulamentos.

Da mesma forma, Barroso (2005) leva em consideração os trabalhos de Reynaud (1997 e 2003) e afirma ser possível identificar três dimensões complementares do processo de

regulação dos sistemas sociais: a regulação institucional, a regulação situacional e a regulação conjunta.

No primeiro caso, a **regulação institucional** é um conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos atores sobre os quais detém certa autoridade.

No segundo caso, a **regulação situacional** compreende não só a definição de regras que orientam o funcionamento do sistema, mas também o seu ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e ações dos vários atores, em função dessas mesmas regras. De acordo com esta abordagem, num sistema social complexo (como é o sistema educativo) existe uma pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos atores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias, conforme (BARROSO, 2005).

No terceiro caso, a **regulação conjunta** significa a interação entre a regulação de controle e a regulação autónoma, tendo em vista a produção de regras comuns.

Além dessa diversidade de conceitos que a regulação assume, é importante ter em conta que a utilização do termo “regulação” nos estudos sobre políticas educativas varia muito conforme os contextos dominantes.

Num segundo contexto, a ocorrência do termo regulação aparece predominantemente associada, por oposição, ao conceito de “desregulação”. Barroso (2005, p. 8) conceitua regulação/desregulação como

uma ruptura com os modelos “tradicionais” de intervenção do Estado na coordenação e pilotagem do sistema público de educação. Isto ocorre sobretudo num contexto lingüístico anglo-saxónico e, principalmente, em países onde se verificaram mudanças políticas de matriz conservadora e neoliberal. Nestes países o que está em causa não é uma simples alteração dos modos de regulação pelo Estado, mas a substituição parcial da regulação estatal por uma regulação de iniciativa privada através da criação de quase-mercados educacionais.

No domínio da educação, a influência das idéias neoliberais se faz sentir quer por meio de freqüentes reformas estruturais, destinadas a reduzir a intervenção do Estado, quer por meio de crítica ao serviço público estatal e de “encorajamento do mercado”. Este “encorajamento do mercado” traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (“globalização”); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes à

“modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas que levem à sua privatização.

Sob a aparência de um mercado único, funcionam diferentes submercados onde os ‘consumidores’ de educação e formação socialmente diferenciadas, vêem-lhes serem propostos produtos de natureza e qualidade desiguais. [...] O objetivo central já não é adequar a educação e o emprego, mas articular o ‘mercado da educação’ com o ‘mercado de emprego’, nem que para isso seja necessário criar um ‘mercado dos excluídos’ (para utilizar a expressão de Dominique Glassman).

Neste contexto de incertezas, os critérios e opções de financiamento deixam de ser objeto de uma planificação que traduza escolhas políticas definidas pelo Estado e passam a ser confiados à ‘mão invisível’ do mercado em função de objetivos de eficácia, qualidade e excelência definidos de maneira unívoca pelas regras da concorrência. (BARROSO, 2005, p. 18).

Um aspecto importante em que este estudo se baseia foi mostrado por Boyer (1990) quanto à existência de uma estreita relação entre o desempenho econômico e as políticas de formação profissional de cada país, que são decorrentes da evolução dos arranjos institucionais, ocasionando mudanças que resultaram em uma nova coerência entre os sistemas de qualificação da mão-de-obra, relações de trabalho e a organização das firmas predominante em cada país.

Nesse sentido, as revisões da Teoria da Regulação realizadas pelos principais autores da Escola Francesa: Robert Boyer (1990; publicada originalmente em 1986), Coriat (1994) e Michael Aglietta (1979); além da análise prospectiva de Lipietz (1988), foram amplamente utilizadas, de modo a oferecer uma imagem geral dos pontos fundamentais da abordagem regulacionista e sua articulação com o objeto deste estudo.

Segundo Boyer (1990, p. 36), essa escola se dedicou a elaborar um conjunto de conceitos que permitissem analisar as transformações estruturais ocorridas num determinado contexto e momento histórico, ao afirmar que “as análises em termos de regulação também dedicam uma atenção especial às formas assumidas pelas relações sociais fundamentais num dado momento histórico ou numa dada sociedade”, também traduzidas por relação educativa como um dos principais elementos conceituais do arcabouço regulacionista que será detalhado adiante. Portanto, os fatores tempo e espaço permitirão entender as transformações no processo de trabalho e as implicações da inserção do tecnólogo no mercado de trabalho alagoano nos dias atuais.

Algumas conseqüências trazidas por essa dinâmica reguladora são apontadas por Antunes (2000), dentre elas: o desemprego em dimensão estrutural, a precarização do trabalho de modo ampliado e a destruição da natureza em escala globalizada; tornando-se esses itens traços constitutivos dessa fase da reestruturação produtiva do capital. Nos anos 1930, o

desemprego estrutural ou a extrema precarização do trabalho produziria “formas de trabalho fantasmagóricas, atrofiando o tempo livre e impedindo o desenvolvimento humano” (ANTUNES, 1995, p. 68).

Cabe refletir sobre a capacidade de reflexão do homem e a indissociação entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois todo tipo de trabalho exige esforço intelectual e ao mesmo tempo algum esforço físico, como já afirmava Gramsci (1978). Por esse motivo, estudar também é uma forma de trabalho, pois também nos transforma. Essa transformação deve ocorrer para a formação do homem com capacidade realizadora e criadora, que conjugue uma formação de cultura geral bastante sólida com uma formação para o mundo do trabalho, que não dissocie formação geral e formação específica (profissional – diferentemente do que foi levado a cabo com a promulgação do extinto Decreto nº2.208/97),¹ da mesma forma como o que vem sendo preconizado pelos instrumentos legais e pelas discussões ainda em pauta.

A escola gramsciana tem o trabalho como princípio educativo, daí a base de diversos projetos em vigor no atual Estado brasileiro, como, por exemplo, escola de Fábrica: em cada empresa deve haver uma sala de aula pronta para preparar seus trabalhadores ou, ainda, os projetos e orientações de modernas linhas de gestão escolar, onde há articulação da escola com a sociedade². Daí a importância da relação educativa na fundamentação deste estudo.

Parece contraditório, uma vez que trabalhamos com educação profissional, cuja obrigação é construir o profissional para que esteja apto a enfrentar os desafios das constantes mudanças tecnológicas e manter-se permanentemente atualizado, a fim de evitar sua própria fossilização, jogarmos sobre os ombros do aluno toda uma carga de responsabilidade e individualização, pela qual somos diretamente responsáveis, por não entendermos nosso papel nessa construção da educação profissional.

Deve-se entender que cada esfera de ação, seja a escola ou a empresa/indústria, tem sua própria lógica de existência. Por exemplo, a empresa atende às regras do mercado capitalista, onde rapidez, flexibilidade, criatividade, produtividade, redução de custos e obtenção de lucro são os elementos fundamentais para sua realidade competitiva. Enquanto a escola obedece a regras desnorteadas, que ora se pautam em atender à demanda do mercado, ora pela construção unilateral do educando, capaz de formar o homem em todas as suas

¹ Este Decreto de 1997 regulamentou as mudanças propostas pela LDB/96, especificamente para a educação profissional, definindo os níveis da educação profissional separando-os do ensino médio, além de permitir formulação dos currículos de forma modular e estruturada em competências e habilidades.

² Nesse contexto, entende-se por sociedade toda e qualquer instituição de cunho cultural, social e empresarial que é incentivada para que o sistema de ensino faça parte da organização da cultura onde se insere.

dimensões. Enquanto isso, a educação fica ao sabor de ordenamentos políticos e relações de poder, sem orientações claras que norteiem sua construção e crescimento, de forma que possa efetivamente contribuir para o desenvolvimento da Nação brasileira.

Pelo exposto, a Teoria da Regulação permite a ancoragem da proposta deste trabalho, quando as questões políticas e sociais voltadas à educação profissional são discutidas ao longo do percurso de forma integrada aos contextos sociais, econômicos e políticos. Além disso, para buscar a articulação do sistema educacional com o empresarial, foram perseguidas, no decorrer do trabalho, as linhas norteadoras, como a questão do espaço (localização geográfica), do tempo e da forma institucional em vigor, a fim de analisar os mecanismos reguladores.

Em se tratando do sistema educacional, nas últimas décadas o governo brasileiro vem demonstrando claramente a preocupação em elevar a escolaridade da população brasileira, como estratégia para eliminar a condição de “país em desenvolvimento” ou, mais especificamente, de país “subdesenvolvido”. O crescimento do ensino particular; a preocupação com o aumento do número de vagas na escola pública; a mudança de paradigmas na gestão educacional; a diversificação das modalidades do ensino superior; a reestruturação do currículo, principalmente da educação profissional; as formas de construção do conhecimento e a verificação de seu aprendizado são formas que sofreram transformações radicais, decorrentes de mudanças políticas e ideológicas originadas da passagem de Governo e, conseqüentemente, de poder. O ensino técnico, por exemplo, registrou taxa de crescimento de 14,5% no Brasil entre 2003 e 2004, acelerando o ritmo de expansão da educação profissional no País, que já tinha avançado 12,9% entre 2001 e 2003. Os quatro segmentos da educação profissional apresentaram evolução: o setor privado cresceu 20,8%; o municipal, 11,9 %; o estadual, 8,6%; e o federal, 1,4%.³

Do mesmo modo que na Teoria da Regulação, houve também uma hierarquia entre essas formas no âmbito da educação brasileira, de modo que atendessem às normas de regulação vigente no período. A partir de 1997, as condições de produção, entendidas nesta análise como condições para a geração de conhecimento técnico na educação profissional, tornaram-se mais compatíveis com as condições de consumo equivalentes neste contexto, como as exigências do mercado de trabalho para com o perfil profissional, o que configura o âmbito deste trabalho.

³ Estes dados foram apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), após a realização do Censo Escolar 2004.

Essa concepção, alertam Frigotto (1998) e Kuenzer (1999), é reducionista e produtivista, pois se limita ao aspecto funcional da educação e à perspectiva do capital. Nesse sentido, considerando as condições histórico-políticas da última década na esfera da educação profissional, o fortalecimento de um nível educacional, como é o caso específico dos cursos de nível tecnológico, provavelmente foi uma estratégia criada para atender à demanda das empresas no mercado brasileiro e, conseqüentemente, gerar condições para um possível crescimento econômico, já que houve mudanças na **forma institucional** e, conseqüentemente, no **modo de regulação** da educação profissional.

Cabe observar ainda que, se o modo de produção define as relações de produção e de troca, de maneira semelhante para este estudo, a forma de produção de conhecimento técnico na educação profissional vem necessitando de novas relações para a produção desse conhecimento, reforçada pelas articulações com o setor empresarial, como forma de manter maior proximidade entre a produção intelectual e a material. Apesar das mudanças e adequações que relações educativas e salariais sofreram no contexto brasileiro desde 1996, os profissionais formados em todo o país vêm ocupando o mercado de trabalho, restando-nos entender como vem ocorrendo a inserção dos tecnólogos nesse cenário.

A fim de subsidiar o estudo no âmbito do Estado de Alagoas, cabe-nos questionar qual a efetiva **relação educativa** existente entre a instituição educacional de cunho privado pesquisada e as empresas locais.

Daí a importância em se discutir a relação educativa nos tempos atuais como importante base para o estudo proposto, pois se trata de questões que afetam tanto as instituições de ensino quanto a empresa. Assim, é coerente entender mais aprofundadamente o conceito da Teoria da Regulação para consolidar a proposta desta pesquisa.

1.1 Relação educativa

O conceito de relação educativa foi desenvolvido no âmbito da Escola Francesa da Regulação. Caracteriza-se por quatro componentes principais: 1) hierarquização dos trabalhadores nos locais de trabalho; 2) modo de organização e de gestão das estruturas de formação técnica; 3) modo de reconhecimento e de valorização das qualificações; 4) natureza das relações de trabalho nas empresas. Esses quatro componentes serão analisados mais adiante como fatores que comporão o contexto e diagnosticarão a inserção do tecnólogo no

mercado de trabalho, procurando demonstrar a existência de uma relação entre a lógica das empresas, que exprime uma demanda por profissionais, e a lógica do sistema de formação, como expressão do sistema econômico vigente.

Em 1995, Bertrand já assinalava para a necessária mudança da relação educativa, reconhecendo “o papel essencial do sistema educativo na formação das identidades e categorias profissionais, principalmente através dos pontos de entrada no sistema produtivo e nas suas relações com o mercado de trabalho” (CRIVELLARI, 1998, p.68).

Ocorre que, um ano depois, as diretrizes da educação brasileira foram alteradas e, principalmente na educação profissional, a formação de profissionais, nesse âmbito de ensino, passa a vincular-se ao mercado de trabalho como estratégia legal. Novos e flexíveis perfis profissionais foram gerados em função das demandas e pistas apontadas pelo setor empresarial. Para Crivellari (1998), os requisitos de qualificação deveriam ser pensados juntamente com as empresas, pois, dependendo de sua posição na cadeia, haveria diferentes requisitos de qualificação, além do que a flexibilidade que buscavam dependia dessa relação entre elas:

... a mera elevação dos níveis de escolaridade não é suficiente para reverter o quadro da indústria e da economia. A tendência à utilização da mão-de-obra com níveis mais elevados de escolaridade não mais significa - como a Sociologia do Trabalho foi acostumada a pensar durante tantos anos - a melhoria das condições de trabalho de maneira geral. Se essa relação pode continuar sendo positiva no que se refere à qualificação técnica fornecida pela própria empresa (na medida em que se torna mais difícil desvinculá-la da estabilização da mão-de-obra e, em consequência, também de seus rendimentos), no que diz respeito à escolaridade, a tendência parece ser cada vez mais de que a elevação do nível de escolarização vem ocorrendo simultaneamente à maior precarização do emprego e ao rebaixamento salarial. (CRIVELLARI, 1998, p.72).

Leite (1997) ressalta ainda que a falta de empregos e o baixo nível remuneratório dos profissionais disponíveis relacionam-se mais com as tendências atuais do processo produtivo do que com a formação da mão-de-obra. Por outro lado, Lima Filho (2003) afirma que a educação e a formação profissional são fatores condicionantes, porém não suficientes para a obtenção e manutenção do emprego.

Nas diretrizes estabelecidas para a educação profissional brasileira, a cooperação e a articulação entre diversos atores da sociedade tornaram-se importantes fatores para o enriquecimento do modelo de gestão e construção curricular no Brasil, embora não tenha sido construído um mecanismo de controle da participação efetiva dos parceiros externos à instituição educacional. De acordo com Boyer (1990, p. 168), “a cooperação seria uma forma de pacificação dos conflitos”. No entanto, Crivellari (1998, p. 105) chama atenção para as

“práticas de negociação, envolvendo diferentes atores sociais, para o estabelecimento de políticas de formação profissional que se constituem hoje em prática adotada por diferentes países”.

Entretanto, a mudança no modo de organização e de gestão das estruturas de formação profissional no âmbito das instituições de ensino e o modo de reconhecimento e de valorização das qualificações no âmbito empresarial, aspectos integrantes da relação educativa, são conseqüências da descentralização do Estado e de seu novo modo de regulação, gerando modelos complexos de participação dos diversos atores dessa relação.

Da articulação entre o sistema produtivo e o sistema educacional resulta a dinâmica econômica e cultural da sociedade. Se as dinâmicas são próprias de cada país, as crises e saídas também são específicas (CRIVELLARI, 1998). Assim, no Brasil, o mercado de trabalho vem exigindo trabalhadores mais qualificados para atender a suas demandas, e o Estado tem procurado fortalecer a educação básica a fim de minimizar as diferenças educacionais existentes e elevar a taxa de escolarização do brasileiro, de modo a inserir o país no mercado internacional com novas perspectivas de comércio. Nesse percurso educacional brasileiro, o Ministério da Educação, ao ter a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB reformulada em 1996, incrementou um novo nível da educação profissional, equivalente ao ensino superior, o curso superior de tecnologia, que foi criado para atender objetivamente ao mercado e formar profissionais qualificados em áreas específicas de trabalho.

Pelos motivos apresentados, estudar a inserção dos tecnólogos no mercado de trabalho alagoano desnudará em que condições este nível de educação profissional foi ofertado e qual a relação educativa existente.

1.2 Relação salarial em tempos de nova formação profissional

Na ótica da Teoria da Regulação, se a crise é o rompimento das regularidades e regras existentes, características de cada modo de produção e de acumulação, essa mesma crise também promove as necessárias adequações à conjuntura vivenciada, gerando lógicas diferenciadas quanto à formação de salários.

Ao analisar a introdução dos cursos tecnológicos que provocaram um rompimento na regularidade até então vivida pelo meio produtivo e educacional, não ficou nitidamente

caracterizado um paralelismo lógico na composição salarial desse profissional, possivelmente gerando incoerência social e desestabilizando o modo de desenvolvimento vigente. Parte daí a importância da discussão da relação salarial.

De acordo com Boyer (1990), a relação salarial é entendida como o conjunto de condições que regem o uso e a reprodução da força de trabalho. As primeiras formas de contratação coletiva surgiram após a I Guerra Mundial, assegurando, posteriormente, uma relação salarial que não separasse os trabalhadores dos meios de produção.

O padrão de desenvolvimento na época do pós-Guerra renovou a relação salarial e o padrão de consumo e rearticulou os padrões tecnológicos e produtivos, surgidos com a II Revolução Industrial⁴, e, em consequência, aumentou a divisão do trabalho, quebrando a resistência dos trabalhadores. O salário deixou de ser considerado um custo para as empresas, tornando-se um elemento de barganha e, conjuntamente com a legislação do salário mínimo, teve importante papel na elevação do padrão de consumo.

Nesse contexto, a relação salarial (capital e trabalho) aqui referida diz respeito ao contrato salarial que se estabelece entre empregadores e trabalhadores no processo produtivo. Tal relação — capital e trabalho — pode ser decomposta em cinco componentes básicos, a saber: **o tipo dos meios de produção; a forma da divisão social e técnica do trabalho; a modalidade de mobilização e vinculação do assalariado à empresa; os determinantes diversos do salário real; e, finalmente, o modo de vida dos assalariados**, isto é, as formas de aquisição de mercadorias e a utilização de serviços coletivos.

No período entre os anos 60 e 80, os mecanismos de regulação salarial provocaram, dentre outros eventos, a maturação do fordismo e, da mesma forma, a diversificação das formas institucionais, problemas estruturais de rentabilidade das grandes potências, as rupturas com processos de gestão já arraigados e obsoletos, a desregulamentação dos mercados, o surgimento do toyotismo como possível alavanca propulsora da economia mundial, e tantos outros eventos que, marcados pela conjuntura de cada período, tiveram sua razão de ser. Dentre essas diversas formas

⁴ A fase inicial da Revolução Industrial (1760-1860) testemunhou o desenvolvimento fenomenal das máquinas nas indústrias, lançando os alicerces da civilização mecânica moderna. As transformações nos processos de produção foram seguidas das inovações no setor de transportes. No começo do século XX, as grandes mudanças sociais se originaram das grandes transformações econômicas. Nesse período, a despeito de fatores adversos, como fome mundial, aumento da imigração para a América e moléstias resultantes do congestionamento nas cidades, a população global da Europa aumentou intensamente (de 190 milhões em 1800 para 460 milhões em 1914). As doutrinas sociais e econômicas expandiram-se. Após 1914, o índice de crescimento populacional diminuiu, aumentando a urbanização da sociedade ocidental e criando novas classes sociais (proletariado e burguesia industrial). Com a organização dessas classes sociais, cresceu o poder da ação coletiva e, com isso, surgiram as negociações para a melhoria dos salários e das condições de trabalho. Tais negociações resultaram no aumento da produção em massa.

geradas pela ação do homem e de seus grupos sociais, a flexibilidade é uma das estratégias adotadas pelas empresas e pelo próprio Estado, que age como “um dos fios condutores das transformações multiformes que tomam a relação salarial fordista como objeto” (BOYER, 1990, p. 121).

Para Abramo (2000, p.6), a flexibilidade foi discutida na América Latina de duas formas: a primeira associa a flexibilidade à máxima desregulação do mercado e das relações de trabalho. A segunda questiona a primeira e aponta a necessidade de criação de novas formas de regulação.

Na educação brasileira, a flexibilidade também assume, nos anos 90, o papel de fio condutor da educação, em especial na educação profissional. Portanto, a ruptura que a educação profissional sofreu, a partir de 1996, teve na flexibilidade um dos principais respaldos para dar conta das mudanças que nem o próprio sistema educacional estava preparado para enfrentar.

A flexibilidade não é uma consequência da evolução tecnológica, objeto de desejo da educação profissional moderna, mas das mudanças organizacionais nas instituições que vêm requerendo alternativas mais rápidas para sua manutenção no mercado altamente concorrente, ao qual severas críticas são formuladas por Oliveira (2005), Frigotto (1998) e Kuenzer (1999).

Se por um lado as transformações tecnológicas podem gerar ganhos de produtividade para as empresas, por outro, agravam os problemas de emprego para a sociedade; no entanto, uma política industrial de modernização não poderia substituir uma política ativa de emprego. Boyer (1990, p. 144) esclarece ainda que “não devemos confundir as formas mais retrógradas de flexibilidade (...) com uma recomposição da relação salarial que combine avanços sociais de eficiência econômica”.

Após esse conturbado período de mudanças, novas formas de organização e gestão do trabalho vêm sendo implementadas em diversas cadeias produtivas como estratégia para a redução de custos, o que não resolve o problema da precarização do trabalho ao longo da cadeia (LEITE, 2003).

Essa consequência deve estar associada ao tipo de empresa para a qual estes trabalhadores oferecem seus serviços, pois a relação salarial estará implícita na capacidade tecnológica da empresa. Nesse sentido, a avaliação da capacidade tecnológica das empresas estudadas, bem como a relação salarial e o nível de qualificação do trabalhador, em especial do tecnólogo, são fundamentais para este estudo.

Embora a relação salarial seja, aparentemente, vinculada ao desenvolvimento tecnológico, não representa verdade única, visto que a redução do poder de negociação no período pós-fordista, ocasionada pelo enfraquecimento dos sindicatos, facilitou o processo de

precarização do trabalho e do salário, forte característica da reestruturação produtiva e da globalização.

Crivellari (1998, p.67), ao tratar da relação salarial e da construção de identidades profissionais, aborda o surgimento de uma nova divisão econômica do trabalho, onde as grandes empresas possuem forte vocação econômica e as pequenas possuem vocação profissional e especializada.

Nessa cadeia produtiva, a **empresa mãe**, responsável pela aglutinação estratégica, enxuga seu quadro profissional, provocando um deslocamento do emprego para as pequenas e microempresas da mesma rede de negócios. Simultaneamente, ocorre um aumento de emprego precarizado e pouco qualificado ao longo da cadeia produtiva. Inseridos nesse novo sistema com condições de contrato salarial flexibilizado, outros problemas e incertezas surgem.

A curto prazo, a unidade produtiva passa a ter exigências profissionais fortemente especializadas, decorrentes de sua atuação focalizada. Por outro lado, a incerteza sobre o futuro daquela unidade produtiva e do próprio coletivo de trabalho, freqüentemente contratado em condições precárias ou temporárias; a incerteza do trabalhador sobre seu próprio lugar, sobre o papel das atuais profissões, da evolução de novos ramos profissionais e produtivos, fazem emergir a idéia de que o processo de formação profissional precisa ser repensado e uma nova “relação educativa” construída (CRIVELLARI, 1998, p. 68).

Nas últimas três décadas, governos procuraram estabelecer um equilíbrio nas relações educativas, buscando diferentes estratégias para elevar o índice de empregos e de renda mediante a intensificação de programas de formação de mão-de-obra e, assim, fortalecer o regime de acumulação, sem, contudo, definir políticas claras. Essa abordagem foi preconizada por Crivellari como um dos condicionantes necessários ao crescimento do país, conjuntamente com uma mudança de regras.

Políticas capazes de combinar o crescimento ampliado do emprego, da renda, da qualificação e mesmo da qualidade de vida da população requerem o envolvimento de diferentes atores sociais representativos. Requerem, igualmente, soluções coerentes com as realidades locais e regionais. Requerem, ainda, novas regras coerentes com os novos desafios. (CRIVELLARI, 1998, p. 73).

Nessa dinâmica social, o Ministério da Educação lançou os cursos tecnológicos como um novo nível educacional, disputando seu lugar na estratificação do trabalho, na expectativa de atender à demanda de um mercado cuja expansão do número de empregos não cresceu na mesma velocidade que sua oferta ou mesmo compatível com o crescimento da população economicamente ativa, para ser apenas uma necessária condição de sobrevivência no mercado competitivo. Por esse motivo, a abordagem dos componentes básicos da relação salarial que

caracterize as condições de inserção do tecnólogo ante os demais profissionais de nível superior nas empresas a serem pesquisadas torna-se elemento importante para a pesquisa, ou ainda inserido no trabalho informal⁵.

Da mesma forma, a concorrência só será abordada no que diz respeito à concorrência profissional entre detentores de nível superior, envolvendo questões que identifiquem as oportunidades de participação desse profissional ante os desafios no trabalho.

Portanto, diante das questões abordadas, nada mais justo que trazer ao debate a preocupação com os processos de mudanças que a sociedade vem vivenciando, que, no geral, vem confirmando a precarização do emprego e do trabalho em diversos setores empresariais, confrontando relações salariais nem sempre equilibradas.

1.3 **Reestruturação produtiva:** aspecto transformador do processo de trabalho e sua imbricação histórica com a qualificação do trabalhador

Para a Teoria da Regulação, um período de desenvolvimento é inaugurado quando ocorre um processo de mudança nos métodos de produção a partir da difusão de um padrão tecnológico. Tal mudança normalmente sucede uma crise causada pela estagnação econômica que acarreta o esgotamento do padrão tecnológico anterior. Com isso, surgem novos produtos, novos métodos produtivos e uma nova configuração da estrutura de produção, com a formação/transformação dos setores e conseqüentemente do processo de trabalho. Nesse sentido Castel (1998, p. 56) alerta sobre as conseqüências dessa reestruturação ao afirmar que “a precarização e o aumento do desemprego são, sem dúvida, a manifestação de um déficit de lugares ocupáveis na estrutura social, entendendo-se por lugares posições às quais estão associados uma utilidade social e um reconhecimento público”.

Dessartes, discutir neste primeiro momento os principais desdobramentos das mudanças no processo do trabalho produzidos pelos métodos taylorista e fordista, o advento da produção em massa, bem como os principais aspectos socioeconômicos que levaram à crise do fordismo e que culminaram com o método toyotista e as implicações para a construção do perfil do trabalhador, é importante para a compreensão deste estudo.

Por conseguinte, se faz necessário entender as transformações no processo de trabalho e as implicações da inserção do tecnólogo no mercado de trabalho alagoano nos dias atuais,

⁵ A definição da OIT de setor informal engloba o serviço doméstico, os trabalhadores por conta própria não profissionais, os assalariados e donos de microempresas (empresas com menos de 5 ou 10 trabalhadores, dependendo da informação disponível). (ABRAMO, 2000, p.5).

ante os conceitos básicos da Teoria da Regulação da Escola Francesa voltados à compreensão das transformações estruturais ocorridas num determinado contexto e momento histórico, guardadas as devidas proporções e realidades.

1.3.1 **Taylorismo**: reestruturação produtiva insuficiente para a crise no modo de produção

A introdução da máquina na produção trouxe, como intensa consequência, o aumento da produtividade que, por sua vez, devido à repetição e limitação de tarefas, provocou a desqualificação e a desvalorização dos trabalhadores, intensificando ainda mais a cisão entre trabalho intelectual e manual (COSTA, 2000), sendo essa tese defendida por Frigotto (1993) e Kuenzer (1988), dentre outros.

Importa saber que, até o século XVIII, não havia controle no tempo e modo de produção exercida pelos trabalhadores, pois estes determinavam os limites de produção/acumulação e a valorização do capital, constituídos por suas habilidades e regulados pelo trabalhador.

Nisso consistiu a inovação que teve no final do século XIX, início do século XX, quando nos EUA desenvolveu-se um método de organização do trabalho, denominado taylorismo, que permitiu aumentar a produtividade industrial, quebrando o domínio dos trabalhadores na regulação do processo produtivo.

O taylorismo procurou tornar eficiente o sistema de produção, evitando o desperdício de materiais, ferramentas, tempo e homens. Para isso, Taylor introduziu a administração por tarefas, também chamada de administração científica, em substituição à administração por iniciativa e incentivos que se tornara contraproducente, pois o trabalhador tinha consciência de que um incentivo financeiro representaria uma exigência por parte do empregador. Essa nova forma de administração do modo de produção separou definitivamente os trabalhadores em duas classes: aqueles voltados ao trabalho intelectual e os destinados ao trabalho manual. Mattoso (1995, p.19) aborda os três princípios básicos do taylorismo:

- a) a dissociação do processo de trabalho das qualificações dos trabalhadores;
- b) a separação da concepção e da execução do trabalho e
- c) o uso do monopólio sobre o conhecimento para controlar os distintos passos do processo de trabalho e seu modo de execução.

Associada ao advento do taylorismo tinha-se uma difícil regulação econômica, confrontada pela concentração e centralização de capitais, alterando, conseqüentemente, o equilíbrio social. No entanto, as mudanças ocorridas no pós-Guerra não se deviam exclusivamente à expansão do taylorismo, mas ao crescimento de outra forma de organização do trabalho, articulada com a produção em massa de produtos de consumo “padronizados/estandardizados”.

Com base nessa perspectiva é que Mattoso (1995) confronta as divergências conceituais observadas entre Aglietta (1979) e Hobsbawm (1987). O primeiro refere-se ao taylorismo como a resposta capitalista à autonomia relativa dos trabalhadores em seus postos de trabalho; o segundo observa a incapacidade do taylorismo em estabelecer uma correspondência macroeconômica entre a estrutura de salários, os padrões de consumo e a estrutura produtiva, levando a uma crise estrutural no sistema industrial.

Considerando outra forma de análise, Aglietta analisou o taylorismo preocupando-se com sua fase inicial e as alterações e rupturas decorridas de sua implantação. Hobsbawm percebeu o taylorismo em sua fase de processamento, com as implicações decorrentes de sua operacionalização e desenvolvimento. No entanto, o fato é que esse modo de produção não deu conta das transformações que vinham se processando, surgindo o inevitável: uma crise.

1.3.2 A crise do fordismo

Antes da Segunda Guerra Mundial surgiu o fordismo⁶ como estratégia de organização e racionalização da produção, com proposta para intensificar a produção e socializar o controle das tarefas orientadas para a produção em massa de produtos tecnologicamente complexos, utilizando-se de economias de escala, inovações no produto e técnicas de montagem. O fordismo foi aplicado em linhas de montagem para a produção de grandes volumes e elevada produtividade, aspectos que determinaram o modo de regulação capitalista do pós-Guerra. Estes novos métodos de organização do trabalho e o surgimento de inúmeras tecnologias realizaram transformações radicais na estrutura produtiva dos principais países capitalistas, impregnando o mercado de produtos, tornando-se imprescindível a existência de mercados de massa para absorver a produção de bens manufaturados.

⁶ A palavra fordismo surgiu nos anos 30, com o marxista italiano Antônio Gramsci e o socialista belga Henri de Man, como referência a uma interpretação dos textos de Henry Ford, o fabricante de automóveis.

Esse método generalizou-se porque incorporou na determinação dos salários e dos lucros nominais um crescimento do consumo popular em proporção aos ganhos de produtividade. Antunes (2002), Souza (1999) e Crivellari (1998) enfatizaram que a elevada produtividade afetou a performance econômica de países como EUA e França. O modelo fordista exigia diferentes tipos e níveis de qualificações, de tal forma que a relação educativa foi intensificada para dar suporte aos novos modelos de organização produtiva.

Cabe ressaltar que, segundo Gómez (1995), desde 1916 Ford advogava uma escola que ensinasse as crianças a serem produtivas, vinculada ao mercado de trabalho, e que não deveria assumir compromisso com o prosseguimento dos estudos para o acesso ao ensino superior, nem mesmo como pré-requisito à escola primária.

Percebe-se, como afirma Lipietz (1988), que nos complexos taylorizados, e depois fordizados, a presença de operários qualificados era indispensável em todos os níveis para ampliar os ganhos de produtividade: “A adaptação do consumo de massa aos ganhos de produtividade provocou uma mutação considerável no padrão de vida dos assalariados, sua padronização e sua integração à própria acumulação capitalista” (LIPIETZ, 1988, p. 51).

Alguns autores como Barroso (2005), Lipietz (1988), Abramo (2000), Leite (1997) e Mattoso (1995) consideram diversas configurações nacionais do fordismo para apontar diferentes saídas: fordismo genuíno (EUA), fordismo híbrido (Japão), flex-fordismo (Alemanha), fordismo impulsionado pelo Estado (França), fordismo democrático (Suécia). Para Mattoso (1995, p.73), houve apenas dois desdobramentos,

o neotaylorismo, definido como um retorno às formas pré-fordistas de flexibilidade da força de trabalho, com salários mais baixos, maior risco de perda de emprego e um controle direto, por parte da administração, sobre a utilização de tecnologias mais ou menos modernizadas (casos dos EUA, Inglaterra e França) e o envolvimento coletivamente negociado, definido como o comprometimento da força de trabalho na luta pela igualdade, produtividade e melhoria das novas tecnologias, em troca de garantias sociais e da repartição dos ganhos de produtividade (casos de Suécia e Alemanha).

A realização do fordismo em sua plena fase permitiu o crescimento, principalmente dos países da OCDE⁷. Estes países (EUA, Reino Unido, Alemanha, França e Japão) impuseram seu modelo de desenvolvimento cultural, financeiro e institucional. Para Lipietz, houve algumas recessões e diferenças entre ritmos de crescimento nacionais, mas é correto

⁷ A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE na ocasião era restrita a Europa e América do Norte; hoje congrega 28 países avançados e o México. O Brasil não é membro de pleno direito dessa organização.

dizer que cada país experimentou e desenvolveu o fordismo por sua própria conta, ao ampliar a demanda interna.

O fordismo caracterizou-se ainda pelo surgimento da cadeia de produção semi-automática, desenvolvida no seio da indústria automobilística dos EUA. Esse sistema de trabalho reduzia o tempo de deslocamento, determinando um posto de trabalho para cada trabalhador, que impunha um ritmo uniforme e sem o controle de seu ocupante. Portanto, configurava-se um regime de acumulação intensivo, com produção voltada basicamente para consumo interno, no qual a qualificação não era requisito de acesso ao modo de produção.

Coriat (1994) afirma que os regimes taylorista e fordista dos anos 50 e 60 mostraram seus limites sociais, principalmente porque essas formas de organização do trabalho eram baseadas na expropriação da maioria dos produtores do controle de sua atividade, valorizando engenheiros e técnicos e desqualificando todo o restante, em prol das máquinas mais complexas por eles concebidas.

No final da década de sessenta, havia uma desaceleração geral da acumulação⁸, observável pela desaceleração do crescimento do produto manufatureiro e, conseqüentemente, um avanço contínuo do desemprego e, portanto, um aumento dos gastos do Estado-Providência.

Para Franchini (2003), o fordismo, enquanto modo de regulação, tem as seguintes características: estabilidade nas relações de trabalho, convenções coletivas, a legislação, subcontratações de empresas para tarefas especializadas, controle da moeda pelo Banco Central, participação importante do Estado na regulação econômica e o *Welfare State*. Entende-se por *Welfare State* um sistema capaz de promover a organização, produção e distribuição de um conjunto de bens e serviços sociais de forma regulada.

Este conjunto de bens e serviços (educação, saúde, previdência social, integração e substituição da renda, assistência social e habitação) conformaria, conjuntamente com a nova forma de determinação dos salários através da contratação coletiva, a nova relação salarial, regulando direta ou indiretamente o comportamento do emprego, do salário, e do consumo no conjunto da economia (MATTOSO, 2005, p. 45).

Com o avanço industrial proveniente da Segunda Revolução Industrial e seu conseqüente fortalecimento, os EUA tornaram-se a maior potência capitalista do mundo. No período do pós-Guerra até os anos 70 (crise do petróleo), que correspondeu à Era de Ouro do regime de acumulação fordista, observou-se um significativo aumento na taxa de emprego; na

⁸ Boyer (1999) referiu-se a esse período como o da desaceleração geral dos ganhos de produtividade.

participação do setor industrial na economia e no emprego; nos gastos governamentais com seguridade social; crescimento médio dos salários e crescimento dos padrões de consumo. Entretanto, em troca de apoio e colaboração dos Estados Unidos para a reconstrução europeia e japonesa no pós-Guerra, cresceu o endividamento financeiro dos países assistidos, bem como a exportação das mercadorias norte-americanas para o mercado mundial.

Conseqüentemente, a expansão das filiais das grandes empresas norte-americanas em todo o mundo intensificou a concorrência mundial. Segundo Crivellari (1998, p. 86), esses aspectos levam a freqüentes “restrições da aplicabilidade do conceito de ‘fordismo’ aos países em desenvolvimento da América Latina ao Brasil”.

O contexto mundial que se apresentava levou alguns países da América Latina a substituírem suas importações. Segundo Lipietz (1988), a balança comercial passou a ter como componente importante os produtos industrializados, invertendo a receita das exportações de produtos primários e comprando os bens de capital das indústrias dos países centrais, protegendo, por fortes barreiras alfandegárias, as indústrias nascentes.

Ao adotar o modelo central de produção e de consumo liderado pelos EUA, o modelo de industrialização da periferia fez fracassar sua inserção no fordismo central por não adotar relações sociais correspondentes, modelo esse denominado por Lipietz como fordismo periférico.⁹ Isso se deu por três principais motivos: o processo de trabalho (os países da periferia não dispunham de classe operária experimentada, nem do quadro de executivos necessários à elaboração dos modos operacionais fordistas); a desigualdade dos mercados; e o comércio exterior.

Em meados dos anos 60, a participação na exportação da produção manufatureira dos países capitalistas caiu consideravelmente. E, simultaneamente, os países da periferia começaram a retomar sua industrialização. Com o objetivo de suplantar a crise, os países de centro procuraram extravasar os sistemas produtivos para fora das fronteiras nacionais. Porém, essa internacionalização do centro teve como conseqüência o enfraquecimento da regulação do crescimento e os esforços de cada país em aumentar sua competitividade, em detrimento de seu poder aquisitivo interno, travando globalmente o crescimento dos mercados mundiais.

⁹ O fordismo periférico constitui-se em uma combinação da política de substituição das importações e da política de mudança do conteúdo das exportações em proporções variáveis, apoiando-se eventualmente, para o financiamento, sobre a promoção das exportações de matérias-primas, sobre o turismo, as rendas remetidas pelos trabalhadores emigrados (LIPIETZ, 1988, p. 97).

No Brasil, igualmente como na Ásia, a estratégia de mudança do conteúdo das exportações implicou a diminuição drástica do nível de vida dos trabalhadores urbanos (caso do Brasil em 1964), através de medidas centralizadas (redução do salário real, acompanhada de inflação) (LIPIETZ, 1988).

Nos países do Terceiro Mundo, ditos países da periferia, a forma de industrialização e o regime de acumulação não participavam, em sua totalidade, do fordismo periférico. Desse modo, as mudanças do regime de acumulação não foram as mesmas e, conseqüentemente, refletiram diferentes modos de regulação, sobretudo na relação salarial de cada país.

Com o progressivo crescimento de França, Alemanha e Japão, a balança comercial americana torna-se deficitária e o dólar, apesar de continuar com seu papel de moeda de referência, dá espaço para a inclusão de novas moedas, fato ocorrido décadas depois com a adoção do euro pela União Européia. O capital americano começou a perder parte de sua capacidade de investir no exterior, abrindo espaço para outras economias e gerando um mercado internacional altamente competitivo. Os países desenvolvidos, cuja crise do fordismo era reforçada pelas dificuldades de distribuição de seus valores agregados, tiveram como resposta a esse movimento inflacionário a busca para a redefinição dessa distribuição. Esse processo inflacionário favoreceu o arrocho salarial por parte dos sindicatos patronais e governos, os quais obtiveram, temporariamente, uma recessão da crise.

A partir de 1975, houve resistência operária e sindical no mundo inteiro. No entanto, os mecanismos de estabilização do Estado-Providência, como o seguro desemprego, conseguiram frear a crise e garantir estabilidade no consumo, apesar do aumento do desemprego (LIPIETZ, 1988).

Com o fim da promessa do pleno-emprego, a empregabilidade assume o lugar de destaque, e a educação torna-se um investimento em capital humano individual¹⁰. As possibilidades de inserção do indivíduo no mercado passam a depender de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (ANTUNES, 2002).

Até a denominada crise do fordismo, ocorrida no final dos anos 60 e início dos anos 70, era comum tratar-se crescimento econômico como fruto da acumulação de capital, induzida pelo progresso tecnológico. Os modelos de crescimento, de tal modo concebidos,

¹⁰ Com base na Teoria do Capital Humano, que defendia que a educação/treinamento dos trabalhadores corresponderia a um acréscimo na capacidade produtiva.

permitiram avanços na tentativa de explicar analiticamente como se desenvolvia tal processo ao longo do tempo. Entretanto, pela própria natureza de sua formulação teórica, desconsideraram alguns aspectos fundamentais à compreensão da “dinâmica” do crescimento, a saber: em todos eles as inovações tecnológicas e o ambiente institucional eram tidos como componentes exógenos (FARTES, 2000).

A partir dos anos 70, o agravamento dos indicadores de atividade econômica nos principais centros desenvolvidos revelou a extrema complexidade e profundidade da crise então emergente.

A internacionalização do sistema produtivo, a partir dos anos 70, redefiniu o lugar do comércio exterior no regime de acumulação e retirou o pleno-emprego da população ativa promovido pelo Estado do Bem-Estar. A remuneração do trabalho se torna, de novo, um custo a ser contido na busca de ganhos de competitividade, com implicações na reorganização do trabalho e da produção, visando aumentar a produtividade, desatrelada de uma melhor remuneração do trabalho.

Braga ao discutir a crise do fordismo, afirma que:

A Teoria da Regulação defende as conquistas da democracia salarial europeia baseada na constatação de que “as condições históricas objetivas impostas pela mundialização econômica determinariam que o destino dos trabalhadores é colaborar inevitavelmente com a burguesia na luta contra os efeitos desagregadores da crise do fordismo”. (BRAGA, 2003, p.23).

Com este argumento, é impossível não enxergar a crise econômica que a sociedade capitalista vem enfrentando, que tem como reflexo imediato a falta de empregos e a volumosa massa humana que busca formas alternativas de sobrevivência, como um dos efeitos desagregadores dessa crise.

Dentro desse novo cenário, assistiu-se ao esvaziamento progressivo dos modelos de crescimento como fonte explicativa da nova crise capitalista mundial.

Nesse sentido, Ulrich Beck (1999, p. 69) afirmou que as crises provocam desequilíbrios e contradições no sistema mundial, pois “o surgimento de crises temporárias conduz a reestruturações que tornam mais concentradas a desigualdade e a divisão do poder. E, ao mesmo tempo, crescem as contradições do sistema mundial”.

Na década de oitenta, o sistema financeiro mundial entrou em crise. Devido à enorme dívida bancária, países como Brasil, México e Venezuela eram responsáveis por 30% da dívida mundial. Com a possibilidade de tornar países falidos e bancos insolúveis, o melhor, segundo Lipietz (1988, p.188), era “fingir e continuar”.

Esse contexto de mudanças sociais e econômicas que vieram acontecendo fez com que o Estado (forma institucional constituída) intensificasse sua intervenção/regulação, como afirma Mattoso (1995, p. 27), “paralelamente a sua dimensão econômica e industrial *strictu sensu*, este novo padrão de desenvolvimento pressupõe a ampliação e diversificação da intervenção do Estado”. No entanto, nem sempre a intervenção do Estado era suficiente para manter o equilíbrio do mercado, o que levou ao deslocamento do controle e à desregulamentação dos mecanismos adotados por diversas vezes.

Para Souza (1999, p. 41), as empresas também precisavam flexibilizar-se e, portanto, “teriam de buscar produtos que primassem não só pela versatilidade inerente, como também pela qualidade”. Tal flexibilização deu-se com o rompimento da estrutura organizacional tradicionalmente piramidal, fazendo-a convergir para uma estrutura semi-horizontalizada cujo foco passava para os processos e os produtos, com o incremento tecnológico na estrutura organizacional e uma conseqüente redução no número de trabalhadores, gerando, conseqüentemente, um aumento indireto da jornada de trabalho.

Com a desregulamentação financeira dos anos 80 e a crescente prática da centralização de capitais (formação de grandes incorporações), o sistema produtivo, além de sofrer um forte impacto em sua estrutura organizacional e de serviços, passou a oferecer produtos e/ou serviços que tivessem condições de sustentabilidade e capacidade competitiva num mercado cada vez mais globalizado. A eliminação das fronteiras econômicas e tarifárias entre países e/ou regiões forçou uma reestruturação produtiva em alta escala, gerando diversas preocupações que Cassiolato (2001) aponta como decorrentes da acelerada globalização financeira com o intuito de obter uma efetiva inserção competitiva.

A reestruturação do capital tornou a regulação macroeconômica cada vez mais dependente das principais economias do mundo, cuja convergência de interesses, dadas as condições econômicas e produtivas, dificultava um avanço real. Com a crise que se configurava, foram definidas, durante o Consenso de Washington¹¹, medidas a serem

¹¹ Em novembro de 1989, reuniram-se em Washington funcionários do Governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais (FMI, BM e BID) para avaliar algumas reformas econômicas já empreendidas na América Latina. Sendo o resultado positivo, foi ratificada a proposta neoliberal defendida

adotadas pelos Governos da América Latina, tais como: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulamentação e propriedade intelectual.

No Brasil, essas medidas tiveram início em 1990, com o Governo de Fernando Collor, mediante a redução da tarifa alfandegária e a conseqüente abertura da economia para o mercado internacional, além do início do processo de privatização das empresas estatais.

Para Mattoso (1995), a aplicação dessas políticas nos países periféricos foi um fracasso, provocando um aumento da marginalização de extensas áreas do globo, a crise de suas economias e o aprofundamento da crise, sobretudo na América Latina. Com o início dos anos 90, a economia mundial reduziu o dinamismo e tornou-se patente a distinção entre países concorrentes, ricos ou de Primeiro Mundo e os excluídos, em desenvolvimento ou sem condições de concorrer no mercado internacional, com exceção da China e da Índia.

Na América Latina, o debate sobre a flexibilização do trabalho se produziu em um contexto marcado por profundas transformações na estrutura do emprego. Como resultado, aumentaram as taxas de desemprego aberto, a precarização do trabalho, além da crise das formas tradicionais de organização sindical e de negociação coletiva (ABRAMO, 2000).

De modo geral, tem-se o aumento da miséria e degradação das condições de vida e de trabalho, acentuada desaceleração no desenvolvimento tecnológico e produtivo, que levaram os organismos internacionais a aplicar políticas centradas nas reformas estruturais.

O novo paradigma tecnológico e produtivo fez surgir normas de consumo e relações salariais que acentuaram o processo de fragmentação e insegurança do trabalho e o desmonte das funções sociais do Estado (redução da regulação do Estado) e, com isso, a conseqüente ampliação da desigualdade e da exclusão social.

O novo padrão industrial favoreceu a expansão de uma série de inseguranças. A primeira insegurança foi a do mercado de trabalho, retratada pela precarização do trabalho; a seguir a insegurança na renda, correspondente à flexibilização salarial, que provocou o que Boyer chamou de *salários mais sensíveis à situação econômica*.

pelo Governo norte-americano como condição para conceber a cooperação financeira externa bilateral e multilateral. As recomendações dessa reunião passaram a ser conhecidas como o Consenso de Washington. Souza (2005).

Mattoso (1995, p.129), por sua vez, diz que “emprego e salário tornaram-se, assim, desde então, variáveis flexíveis de ajuste, oscilações da economia e os sucessivos planos de estabilização”, correspondendo à insegurança na contratação e na representação do trabalho. Tal contexto é descrito por Demo (2005) como uma miragem do emprego, ao defender a necessidade de políticas de efetiva inserção no mercado de trabalho e de construção da cidadania que promovam mudanças, a fim de dispensar o oferecimento de assistências, mais cômodo e funcional, afinal,

não se exige redistribuição de renda, não se questiona o sistema como tal, não se compromete o orçamento público, ensaia-se a ‘responsabilidade social’ das empresas e de voluntários, faz-se de conta que todos estão preocupados com esta questão. A ‘questão social’, entretanto, em seu sentido de confronto entre excluídos e privilegiados, não é tocada. É camuflada. (DEMO, 2005, p 12).

Essas mudanças trouxeram novos critérios de inserção do trabalhador no meio produtivo, bem como um novo tipo de trabalhador, que valorizaria seu conhecimento técnico individual e, mais polivalente, seria capaz de interagir criativamente com o novo processo de trabalho. A divisão do trabalho assumiria menor nitidez, apresentando uma maior tendência a junções de funções, até então parceladas, enfraquecendo a divisão técnica do trabalho e impondo novas exigências pautadas numa maior cooperação entre o empregado e a empresa. Enfim, uma divisão de trabalho mais dependente do trabalho em equipe, prescindindo, por fim, da clássica prescrição de tarefas atreladas à rigidez dos postos de trabalho.

Num paralelo de perfis profissionais, Mattoso (1995, p.71) se reporta à figura de um novo trabalhador, “mais escolarizado, participativo e polivalente (em contraposição aos trabalhadores especializados, parcelizados, desqualificados da produção fordista) e até mesmo portadores de uma revalorização da ética e da utopia do trabalho”.

No entanto, cabe salientar que o aumento progressivo dos requisitos de qualificação, no novo paradigma produtivo, leva-nos ao surgimento do conceito de empregabilidade como condição de permanência no mercado de trabalho e redução da taxa de desemprego. Desse modo, Souza (1999) ressalta a responsabilidade que o trabalhador passa a ter para manter-se adequado ante as exigências do mercado.

1.3.3 Toyotismo: modelo de organização e gestão do trabalho

O novo paradigma de produção foi marcado pelos impactos das inovações tecnológicas e organizacionais, estas últimas inspiradas em técnicas japonesas de organização da produção e de gestão do trabalho, denominado de método Toyota. Surge uma nova fase nomeada por alguns autores de a Terceira Revolução Industrial. Autores como Antunes (1995), Crivellari (1998), Frigotto (1995), Kurz (1993), Leite (2003), Mattoso (1995), Rifkin (1995), Theret (1998), Toffler (1990) e Beck (1999) afirmam que esse novo paradigma tecnológico é resultado de um sistema produtivo baseado na transformação da organização do trabalho. Não bastaria mais que as grandes empresas fossem o principal veículo de transformação econômica da inovação tecnológica em novos processos e produtos; a competitividade não se sustentaria apenas nas capacidades dinâmicas, gerenciais ou inovacionais da empresa privada, passando a exigir as capacidades individuais dos trabalhadores.

O modelo japonês, na percepção de boa parte de seus analistas, consiste num certo número de técnicas e métodos de organização do trabalho e gestão da produção – *just-in-time*, *kan-ban*, círculos de controle de qualidade, controle de qualidade total etc. – praticados no interior de uma atividade de grupo, tal como nos grupos semi-autônomos da indústria sueca. Esse funcionamento em grupos de trabalho deu lugar a uma polivalência generalizada, como fabricação, manutenção, controle de qualidade e gestão dos fluxos assegurada pelo mesmo operário de produção, e a um rodízio bastante amplo de tarefas (HIRATA *et al.* 1991).

Dois pilares do método Toyota são destacados por Coriat (1994): a auto-ativação e o método *just-in-time*. No primeiro, o trabalhador é polivalente, multifuncional, opera várias máquinas, embora não tenha o conhecimento profundo de nenhuma delas.

Por isso mesmo, Coriat (1994, p.56) afirma que o resultado é a desespecialização, evidenciado quando se reporta à “possibilidade da força de trabalho de reintegrar a ‘gestão da qualidade nos atos elementares da execução das operações’” ou, ainda, a desqualificação do trabalho no capitalismo, como a sustentada, entre outros, por Braverman (1987), Souza (2002), Frigotto (1995). No atual contexto, as empresas, provavelmente, não tendem à desespecialização de seus trabalhadores, muito pelo contrário, adotam o método *just-in-time* como estritamente necessário à produção, no tempo certo, resultando em trabalhadores pluriespecializados.

Abamo (2000) destaca que as teorias de gerenciamento trazidas pelo toyotismo acentuam a flexibilização no âmbito das microempresas e menos em relação ao mercado de trabalho, já que a participação dos sindicatos nas negociações coletivas de trabalho é eliminada ou debilitada, principalmente na América Latina.

Segundo Coriat (1994), quatro fases da indústria japonesa foram responsáveis pelo advento do toyotismo: i) a transposição, para a indústria automobilística, da experiência do ramo têxtil, que solicita do trabalhador a capacidade de operar simultaneamente com várias máquinas; ii) a crise financeira no Japão, que obrigou as empresas a aumentar a produção sem aumentar o número de empregados; iii) a importação de técnicas de supermercado dos Estados Unidos, que deram origem ao *kan-ban*, fazendo a reposição dos produtos somente depois da sua venda; iv) a disseminação do método *kan-ban* pelas empresas subcontratadas e fornecedoras.

O sucesso dessa nova organização do trabalho relaciona-se fortemente à participação e ao envolvimento do trabalhador japonês nas atividades da empresa, o que é facilitado pelo alto nível de escolaridade formal e formação profissional sistemática que o trabalhador japonês possui, dentro e fora da empresa, o que lhe confere a possibilidade de atuar nos processos de inovação e de desenvolvimento tecnológico. Devido à participação dos trabalhadores nas inovações do dia-a-dia da indústria japonesa, estes tomam como meta a perfeição contínua, parte de um processo permanente e ilimitado no tempo, aos quais os japoneses dão o nome de *kaizen*.

Por isso, a natureza da combinação trabalho barato, automação seletiva, introdução de programas de melhoria de qualidade, valorização da especialização em manutenção e organização de trabalho fordista na produção sugere que, ao serem difundidas internacionalmente, as práticas mais adequadas – tecnológicas ou organizacionais – adaptam-se necessariamente às condições dos países receptores.

Nesse contexto, as qualificações formais, típicas das tradicionais descrições de cargos, estariam gradativamente se tornando mais genéricas, apoiadas, conforme assinalado por Hirata (1994), em componentes tanto implícitos e não organizados da qualificação (saberes tácitos e qualidades pessoais), quanto organizados e explícitos (educação/formação profissional).

Da mesma forma, Leite (1997) enfatiza que as mudanças da divisão do trabalho demandaram uma nova qualificação e novas necessidades ditadas pelas empresas, tais como: capacitação antes e depois da contratação; ascensão funcional vinculada à multiquificação;

multi-habilidades e a dimensão cultural. Seriam esses os motivos pelos quais o Ministério da Educação implantou mais um nível educacional? Essa desejada qualificação pode ser representada pelo tecnólogo, cuja formação deve estar articulada com o mercado de trabalho?

1.3.4 O taylorismo na organização do trabalho industrial no Brasil

No Brasil, o taylorismo não obteve o mesmo sucesso que nos Estados Unidos. Inicialmente, a implantação do taylorismo no Brasil contou com o aval do empresariado paulista, além do apoio do meio intelectual e acadêmico e da máquina burocrática estatal. Porém, o movimento para a implantação do taylorismo não atingiu as fábricas brasileiras, como esperavam aqueles que patrocinaram sua importação, o que

se pode supor ter duas razões principais: a primeira, não haver, na base produtiva brasileira, as mesmas condições existentes na América do Norte; a segunda, o intenso esforço despendido no Brasil para qualificar os trabalhadores, sendo uma das características marcantes do período, a criação das escolas de aprendizagem industrial. (FARTES, 2000, P. 107).

Em 13 de novembro de 1926, uma portaria ministerial regulamentou e assegurou o direito de os alunos perceberem gratificações pelos trabalhos executados como único meio de manter o aprendiz na escola até o fim do curso, ao contrário da prática exercida pelos Estados Unidos da América - EUA, que objetivava evitar o poder de luta dos operários.

A indústria não tinha participação ativa no processo do ensino profissional. Nesse mesmo ano, já havia preocupação em associar a teoria com a prática, de modo a promover meios para que os alunos obtivessem emprego ao término do curso. Afinal, a sociedade brasileira já estava inserida num capitalismo industrial emergente, cuja preocupação nas escolas estava voltada para que o aluno, estudando e praticando a profissão, obtivesse seu sustento; o dinheiro da remuneração pelo seu trabalho concreto e vivo era a grande esperança para uma população, em sua maioria, desempregada, desqualificada e analfabeta.

Além disso, com a crise mundial que culminou em 1929, os empresários paulistas viam no taylorismo uma possibilidade de recuperação da economia. Em contrapartida, para regular o mercado de trabalho e controlar os efeitos do capitalismo, o Estado liberal promovia mudanças na legislação brasileira referente a férias e ao trabalho do menor, que foram vistas pela burguesia como ameaças a seus interesses.

Essa situação fez com que o Governo Provisório da República não se preocupasse com a sua qualificação, limitando-se a regulamentar o trabalho do menor sem, no entanto, atender

às reivindicações dos trabalhadores (MACHADO, 1989). Tais reivindicações impulsionaram o Governo a criar o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio em 1930. Em 1931, os primeiros sindicatos das classes patronais e operárias foram criados e definidos legalmente como órgãos de colaboração e cooperação com o Estado.

O crescimento da indústria no Brasil revelou a carência na organização do trabalho. Assim sendo, em 1931 foi criado o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) por lideranças empresariais do Estado de São Paulo, num esforço para articular as iniciativas isoladas de introdução do taylorismo no Brasil, de modo a suprir as indústrias emergentes de condições que lhes possibilitassem operar nos moldes dos países industrializados. Com essa finalidade, o Instituto estruturou-se em dois setores: um direcionava-se aos aspectos organizacionais e o outro cuidava da seleção e formação profissional e higiene e segurança no trabalho (MACHADO, 1989).

O processo de industrialização do Brasil impulsionou o desenvolvimento das redes ferroviárias e fez com que a mobilização das empresas ferroviárias, interessadas na aplicação dos princípios tayloristas, criasse, com o apoio do IDORT, o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CEFESP). Tal processo impulsionou os empresários a promoverem o ensino industrial, uma vez que o mercado de trabalho carecia de operários qualificados nas indústrias do País.

Na ocasião, os trabalhadores qualificados eram, em sua maioria, estrangeiros, o que apressou a aprovação de medidas legais que restringiam a entrada de estrangeiros no País como medida protecionista, a fim de garantir o suprimento de mão-de-obra para a indústria. Entretanto, o cumprimento dessas medidas foi bastante dificultado pelos obstáculos encontrados na substituição dos operários estrangeiros por brasileiros, nas funções mais qualificadas (FARTES, 2000). Tais medidas tornaram-se um dos marcos da política intervencionista do Estado nas questões do trabalho, o que se acentuou durante o Estado Novo, quando da ditadura Vargas. Contudo, o precário nível de vida da classe trabalhadora e o novo período político instaurado exigiam novas tomadas de posição política e econômica.

Em vista disso, a Constituição de 1937 preconizou a obrigação de as indústrias e os sindicatos criarem, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de operários e de seus associados, o que levou os empresários a se preocuparem com a problemática do ensino profissional (VARGAS, 1985).

Essa determinação constitucional levou à criação, em 1942, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a fim de atender às necessidades crescentes de qualificação do trabalhador brasileiro, formando, aperfeiçoando e treinando mão-de-obra para determinados setores da indústria.

Deste modo, o taylorismo foi se inserindo à cultura e ao Estado brasileiro, procurando intervir na atividade dos trabalhadores, submetendo-os à disciplina fabril e aos ritmos impostos pelo novo modelo produtivo.

Para Fartes,

ao se estudar a introdução do taylorismo no Brasil, pode-se observar uma transformação de mentalidade no sentido de que uma nova temporalidade emerge, de acordo com os requisitos da produção fundamentados na concepção de que *time is money*. Em outras palavras, todo o sentido da atividade produtiva passa a ser orientado para a redução e conseqüente controle de tempos e movimentos e para a adequação psicofísica dos operários, de modo a internalizar a nova dimensão de tempo que sempre foi uma condição necessária para que as idéias de Taylor fossem difundidas. No Brasil, entretanto, essas idéias nunca chegaram a se concretizar da mesma forma que nos países centrais, e mesmo nesses países tampouco se concretizaram da mesma forma. (FARTES, 2000, p. 100).

Foram duas as principais razões para que o taylorismo não se concretizasse no Brasil: o período de transição que a sociedade brasileira vivia e a racionalidade empresarial no Brasil, provavelmente devido às características de organização e gestão do trabalho, fruto dos modelos de industrialização adotados e do contexto sociopolítico e cultural do meio empresarial brasileiro.

Em vista disso, nos meados da década de 50, o taylorismo foi efetivamente difundido no Brasil. No período do governo de Juscelino Kubitschek planejou-se a transformação dos padrões de produção e consumo, defendida pelo *slogan* presidencial: “fazer cinquenta anos em cinco”, que resultou num aumento no ritmo de trabalho, tanto dentro quanto fora da fábrica, impondo um novo tipo de organização da sociedade brasileira.

Essa nova fase inaugurou a internacionalização da economia brasileira com a modernização do sistema produtivo. Nessa etapa se destacam:

i) o incentivo à entrada, no País, de empresas multinacionais sem eliminar o prestígio das indústrias nacionais; ii) “internacionalização” não imposta, havendo discussão anterior com os empresários, que eram favoráveis à inserção do capital estrangeiro na economia do País; iii) contrária à de capitais de risco no País, uma boa parte da elite intelectual, representada pelo ISEB, propunha um desenvolvimento nacionalista, liderado pela burguesia local; iv) procurou-se mostrar à comunidade internacional que o Brasil era uma ilha de paz, propícia ao desenvolvimento e longe das agitações sociais, particularmente do comunismo afugentador de capitais (VARGAS, 1985; MACHADO, 1989). (FARTES, 2000, p.111).

Por fim, as condições políticas e econômicas daquele final de década forçaram uma um novo ajuste no modo de produção, a fim de atender às contínuas pressões por desenvolvimento e inserção no mercado externo.

1.3.5 Fordismo no Brasil

De conformidade com a política de desenvolvimento industrial, o governo lançou uma política educacional particularmente voltada para o conhecimento técnico. A produção em massa, segundo as técnicas fordistas, era lançada no País, formulando-se, com isso, um novo projeto de força de trabalho educada de acordo com as novas técnicas e padrões taylorista-fordistas de produção. Desse modo, a difusão dos modelos internacionais de produção entre as indústrias locais foi determinante para o desenvolvimento rápido da industrialização do Brasil.

Nesse sentido, Fartes (2000) chama atenção para o choque de interesses que o processo de desenvolvimento trouxe, visto que as conquistas de ordem trabalhista e a participação popular, com a formulação de um projeto nacionalista, entram em rota de colisão com a internacionalização da economia, instaurada pelas elites empresariais, fazendo com que, tal como no período anterior, as transformações na força de trabalho fossem introduzidas pela via autoritária.

O resultado desse confronto, ao contrário do caminho da negociação adotado nos países centrais, foi o golpe de Estado de 1964, que afastou lideranças políticas, eliminou e perseguiu as lutas sindicais, além de mudar a legislação trabalhista e implementar a maior reforma educacional nos três níveis de ensino que o Brasil já vira, buscando adequar o sistema educacional à nova realidade econômica e política do País.

Os anos 70 consolidaram essa segunda fase do taylorismo no Brasil, que adquiriu maior visibilidade, dando origem a um taylorismo adaptado às condições brasileiras.

Na indústria automobilística brasileira, a adoção da automação programável ocorreu de forma associada ao reforço da organização do trabalho fordista. Logo, as tarefas se tornaram mais ritmadas pela máquina, e o fordismo, em lugar de ser superado, intensificou-se, devido às condições econômicas e políticas do Brasil.

Os salários e custos da mão-de-obra no País, por serem baixos, não estimularam a substituição de trabalhadores por máquinas, e os sindicatos, não sendo tão fortes para

interferir em assuntos relacionados à organização do trabalho, conferem aos empregadores a prerrogativa de definir atribuições, distribuir e determinar a intensidade do trabalho. Além disso, como o Brasil não gerava tecnologia, o processo automatizado tornava-se dispendioso em relação aos países avançados.

Uma contradição explica a persistência do fordismo no Brasil – a preocupação gerencial de reduzir o tempo de produção e aperfeiçoar a qualidade, o que implica a confiabilidade e a responsabilidade da força de trabalho, significando um compromisso das gerências com a estabilização desse contingente, além da negociação da organização do trabalho e das relações industriais. Essa nova abordagem, porém, não obteve sucesso, uma vez que a tradição de trabalho no molde da organização fordista alimentou conflitos entre trabalhadores e direção, decorrentes da flexibilidade na contratação e demissão, fruto da desregulamentação do mercado.

As multinacionais passaram a ter acesso garantido à economia nacional e implantaram-se no território nacional. Em função do esgotamento da capacidade de obtenção de empréstimos a bancos internacionais, foram feitos acordos com o FMI (Fundo Monetário Internacional), firmados sob a égide do slogan “segurança e desenvolvimento”, tornando-os nossos eternos credores, descapitalizando o País e submetendo-o ao pagamento de juros crescentes, decorrentes da dívida externa.

Nesse sentido, Stiglitz (2002) reconhece a incapacidade do FMI em compreender as mudanças econômicas que estavam ocorrendo e que, devido à inflexibilidade de suas análises, não levava em consideração o conhecimento dos habitantes do País em relação a sua própria economia, ou seja, não promovia a participação dos países pobres na construção de estratégias de desenvolvimento para o País. Além disso, reconhece que a atuação financeira do FMI sem regulamentação poderia gerar mais receita para o governo e para o FMI, caso focalizasse muito mais as questões macroeconômicas, como o tamanho do déficit do governo, do que as questões estruturais, como a eficiência e a competitividade do sistema, gerando maior dependência.

Dessa subordinação econômica resultou, então, uma dependência política e, conseqüentemente, educacional, social, cultural etc. Como exemplo, podemos citar a teoria da dependência de Pedro Benjamim Garcia, a qual retrata e reforça a demanda da classe dominante, enquanto reprodutora de uma estrutura social e de “dominação de nação hegemônica sobre a periférica”.

A educação, nesse período, dominada por uma visão tecnicista, reproduzia o método taylorista na prática pedagógica através do modelo fabril de produção, cujos aspectos valorizados eram definidos por desempenho individual, racionalidade, produtividade, eficiência e divisão de trabalho. Segundo Moreira (1995) e Gadotti (1995), as idéias tecnicistas e progressistas conviveram nesse mesmo contexto histórico.

Programas foram concebidos para aumentar a quantidade de trabalhadores qualificados que suprissem a demanda de mercado, motivo pelo qual houve acréscimo das matrículas nas instituições. No entanto, segundo Acioli (1997), as instituições de ensino, na maioria, não possuíam equipamentos e materiais compatíveis com a inovação tecnológica, necessários à preparação e treinamento da mão-de-obra para a indústria.

Além disso, grande parte do seu próprio corpo docente não estava familiarizado com essas inovações. O saber e o fazer pareciam distanciar-se cada vez mais, descaracterizando e desqualificando a formação profissional. A educação, mais uma vez, perdia “o trem da história”, e o “compasso da modernização educacional” desacelerou, caracterizando fortemente o sistema nesse período.

Ricardo Antunes (2000) vem desenvolvendo, ao longo dos últimos anos, estudos que reescrevem constantemente a influência da crise do capitalismo, a reestruturação da produção e a mudança de paradigmas na educação, especialmente a educação profissional, como porta legal aberta para o mercado de trabalho. O autor aponta como conseqüências advindas da crise do capitalismo

... um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho. (ANTUNES, 2000, p. 31).

Esse processo de reorganização produtiva passou a demandar uma mão-de-obra mais qualificada, o que gerou a necessidade de uma aproximação com o sistema educacional. Como se percebe, em 1971, quando foi aprovada a Lei nº 5.692, instituída para fornecer profissionalização universal para os alunos do antigo ensino de 2º grau, caracterizou-se uma vinculação direta com o mercado de trabalho.

A partir de então, observou-se que o contingente de pessoas capacitadas foi crescendo, embora não em quantidade suficiente, pois o mercado de trabalho tornou-se cada vez mais exigente, ou seja, a maioria dos trabalhadores passou a exercer atividades especializadas e

rotineiras em posições subalternas, dentro de uma determinada estrutura de trabalho, sendo essas as preocupações de nosso estudo em relação ao tecnólogo.

Com a potencialidade de recursos humanos disponíveis em terras brasileiras, as grandes multinacionais incorporaram-se ao mercado brasileiro e introduziram novas tecnologias avançadas, baseadas na microeletrônica, raios laser, informática etc. Sua implantação trouxe exigências de qualificação do trabalhador para a manutenção do sistema produtivo. Este passou a demandar flexibilidade no modo de produção, acarretando um produto descompromissado com a massificação, iniciando a fase da personificação produtiva que, segundo Manfredi (1998), foi denominado por Piore & Sabel de “especialização flexível”.

Com a perspectiva da especialização flexível e a crescente inovação organizacional e tecnológica, os empresários, preocupados em se manter no mercado nacional ou internacional, romperam os compromissos até então mantidos com os trabalhadores. Na busca de resposta à eminente crise, os trabalhadores foram responsabilizados pela queda da produtividade, e a elevação de custos foi a rápida alternativa encontrada para tentar equilibrar o que, supostamente, foi gerado pelos instrumentos regulatórios e pelas políticas sociais do Estado.

A partir dos anos 80, a renda das diferentes classes de trabalhadores em setores específicos aumenta rapidamente e o investimento nas empresas também; a classe operária negocia seus contratos com baixa remuneração salarial, mesmo que a produção em massa tenha facilitado o aumento da aquisição de bens.

Nesse mesmo período, ocorre a entrada no setor formal de jovens e mulheres e aumenta o número de pessoas vivendo abaixo do limite tolerável de pobreza. Em suma, o fordismo periférico torna-se um modelo excludente ou pelo menos polarizador. Nesse sentido, Lipietz (1988, p. 194) articula o futuro modelo brasileiro diante do fordismo central, afirmando que “‘Este Brasil’ norte-americano está correndo o risco de conhecer amanhã fatais para seu milagre”.

Com a redução de gasto de petróleo (Bacia de Campos) e a implantação do álcool como combustível automotivo, o Brasil consegue substituir suas importações de petróleo e inserir-se nos intercâmbios mundiais, apresentando um excedente de exportação de US\$ 13 bilhões em 1984.¹² Essa realidade vai se transformando na década de 90 e, aos

¹² Cabe lembrar o percurso do endividamento do Brasil até essa data. O Brasil, entre 1967 a 1973, cresceu a taxas elevadas. No entanto, no final de 1973 houve um aumento exagerado do preço do petróleo no mercado internacional, período em que 70% do petróleo utilizado no Brasil era importado. Isso provocou um déficit na

poucos, imprimindo no cenário nacional uma constante perda da capacidade de gerar superávit, bem como a oportunidade de equilibrar o déficit nacional e, como consequência, o desemprego invade o panorama nacional e mundial, traçando novas realidades ainda mais excludentes.

1.3.6 As novas formas de trabalho

Após desnudar as mudanças até então ocorridas no mercado mundial e nacional, observa-se o surgimento, nos países industrializados, de problemas típicos de países em desenvolvimento, como é o caso do desemprego estrutural não mais restrito às atividades agrícolas. A perspectiva de uma crise de desemprego não solucionável pelos instrumentos tradicionais de estímulo à atividade econômica é motivo de grande inquietação.

Parte das estratégias utilizadas para sanar os problemas do desemprego tem nítidas implicações tributárias, motivo pelo qual os Estados buscaram promover mudanças radicais na legislação trabalhista, no sentido da desregulamentação das relações entre patrão e empregado, de forma a reduzir os custos da contratação e da dispensa do trabalhador, para fazer face às exigências de maior mobilidade de mão-de-obra. Na mesma linha, as demandas por redução dos encargos que oneram os salários e o custo do emprego são veiculadas com insistência.

As reações a propostas de limitar a proteção que o Estado oferece ao trabalhador, como o sistema previdenciário, por exemplo, para viabilizar a redução dos tributos que incidem sobre os salários, variam bastante em função de distintas realidades político-institucionais.

Países cuja organização sindical tem maior solidez — como os da Europa — exibem uma participação de tributos sobre salários na sua estrutura tributária, muito maior do que aqueles em que o poder dos sindicatos é mais reduzido — como os asiáticos. Na América Latina, o Chile foi o país que empreendeu a mudança mais radical no sistema previdenciário nos anos recentes, fazendo com que o peso das contribuições sobre salários na sua carga tributária seja hoje dos mais reduzidos entre os países do continente.

balança comercial, forçando o país a ampliar os empréstimos junto aos bancos internacionais. Em 1979, outro aumento do petróleo associado ao aumento das taxas de juros nos mercados financeiros internacionais fez com que a dívida externa brasileira alcançasse valores exorbitantes. Em 1982, dadas as precárias condições de pagamento da dívida brasileira, os bancos internacionais recusaram-se a continuar financiando a dívida brasileira e, como consequência, o país firma acordo com o FMI.

Tendo em vista o atraso que os países da região acumulam na corrida por uma inserção competitiva no mundo internacional, as pressões por mudanças nos encargos trabalhistas são, nesse caso, ainda mais fortes. Além disso, outra motivação da política estatal resulta do fato de que o desemprego e a conseqüente perda da renda salarial da população refletem-se diretamente na receita dos orçamentos públicos, atingindo assim o Estado enquanto “Estado tributário”.

Recentemente, os franceses foram às ruas protestando contra a política estatal do primeiro emprego, alegando ser uma medida que não reduziria o desemprego, ao contrário, intensificaria o processo de exclusão social, gerando uma massa de desiguais.

O ritmo dessas transformações é desigual, mas a força gerada pela velocidade das mudanças que vêm ocorrendo no mundo tende a atrair todos aqueles que ainda giram em uma órbita mais distante. O resultado desse movimento ainda não pode ser inteiramente vislumbrado, mas as linhas gerais já estão traçadas.

Nesse sentido, para que as empresas possam dar conta dessa maratona de mudanças e permanecer competitivamente no mercado de trabalho, passam a possuir muitas atividades remuneradas, sempre vinculadas às exigências do capital e a ele subordinadas, como bem descreve Offe (1989, p.21-22):

Poderíamos ser tentados a taxar essa conclusão de superficial e metodologicamente subjetiva, contrapondo que no fundo a mesma lógica da valorização do capital comandaria a variedade das expressões do mundo do trabalho, condicionando ora a demanda por qualificação, ora a desqualificação; ora a estabilidade das equipes centrais, ora a rotatividade do pessoal periférico.

Não obstante as atuais conseqüências do custo para a manutenção de mão-de-obra assalariada, o processo de expansão do trabalho assalariado teria acarretado uma aguda diferenciação, em termos de renda, qualificação, estabilidade, prestígio, carga de trabalho, possibilidades de ascensão e autonomia, fortalecendo a geração de serviços e sua informalidade.

A pesquisa social dos anos 70 sobre a indústria, o trabalho, a teoria da estratificação e das classes sociais teve quatro aspectos que, segundo Offe (1989), ocuparam lugar central:

1. diferenciação do mercado de trabalho, no sentido de mercados primário e secundário e mercado interno e externo;
2. o crescimento da produção de bens e serviços ocorrendo além e fora da esfera institucional do trabalho formal e contratual;

3. as atenções, voltadas a rupturas no seio dos trabalhadores assalariados e para o crescimento de posições de classe intermediárias ou mescladas;

4. clivagens, entre formas de trabalho “produtor de bens” e formas de trabalho “gerador de serviços”.

Esses aspectos tomaram fôlego e ganharam espaço. As formas de trabalho cada vez mais se tornaram melhor definidas e a produção de serviços aumentou a passos largos.

As diferenças entre o trabalho industrial e o trabalho em serviços não seriam sintomáticas apenas nesse período. O trabalho industrial foi estruturado pelas racionalidades técnica e estratégica, em que as empresas, em busca de aumentar sua rentabilidade, organizaram-se em torno da produtividade técnica e da valorização organizacional.

No período de 1990 a 1994, houve um significativo aumento de emprego acompanhado de uma deterioração de sua qualidade, a redução da importância do setor público e da empresa privada como grandes geradoras de emprego, além do aumento da importância das pequenas empresas e dos trabalhadores por conta própria. Segundo Abramo (2000, p. 4), “para os próximos anos, a manter-se a mesma dinâmica, se pode prever a acentuação dessas tendências a nível da estrutura do emprego, e a cada 100 novas ocupações geradas entre 1990 a 1994, 81 se concentrarão no setor informal e na microempresa”.

Por sua vez, por causa da falta de “homogeneidade, da descontinuidade e da incerteza temporal, social e material”, o trabalho em serviços não possuiu um caráter normatizador ou mesmo critérios claros de “controle da execução e de economicidade” (ABRAMO, 2000, p. 23). A fragmentação do trabalho no setor de serviços gerou rupturas e conflitos profundos no interior da própria classe trabalhadora, de modo a incapacitá-la a organizar-se coletivamente de maneira coesa e integrada.

Segundo Offe (1989), a sociedade não está mais baseada no trabalho, pois as crises econômicas provocam o desemprego e o subemprego como fenômeno de massas. Conseqüentemente, essas crises acabam por desregular as profissões ou, como diz Offe, provocam a “desprofissionalização” do trabalho.

No entanto, a condição para a aquisição de qualificações e para a especificação profissional da oferta de trabalho reside em “instâncias estatais que ofereçam as respectivas possibilidades de treinamento, formação e que institucionalizem as caracterizações e designações das profissões que orientarão ambos os lados do mercado de trabalho” (OFFE, 1989, p. 63).

Apesar da argumentação de Offe (1989), ele esqueceu de antever a influência e a participação que as instituições particulares galgariam nas últimas décadas, favorecendo a redução paulatina da responsabilidade do Estado e acarretando o aumento da exclusão social e da desqualificação dos trabalhadores.

Todavia, independentemente de o Estado ser ou não responsável pela oferta de qualificações profissionais, pelo aumento da oferta de empregos e da existência de meios políticos para alcançar tal objetivo com um mínimo de segurança, a continuidade da política de emprego se vê confrontada com novos empecilhos políticos, a partir da crescente sensibilização da população para as questões da proteção do ambiente, da responsabilidade social e da qualidade reconhecida.

Tais argumentos relativos à perda da classe trabalhadora não solucionam a falência do trabalho. Para Castel (1998), trata-se de sinalizações valiosas relativas às especificidades do capitalismo contemporâneo e às modalidades dos problemas que cria, particularmente, com relação à crise da chamada “sociedade salarial”.

CAPÍTULO II

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: ASPECTO BALIZADOR DO PROCESSO DE TRABALHO

Theodore Schultz (1974) e Frederick Harbison (1974) defendiam a importância da instrução e do progresso do conhecimento como ingredientes fundamentais para a formação do chamado capital humano. Hoje, num contexto diferenciado e numa perspectiva altamente competitiva, a polêmica sobre a existência de uma nova Teoria do Capital Humano – TCH provém de exigências que o setor empresarial vem provocando quanto ao perfil de qualificação, “implicando a adequação da educação regular aos novos requisitos do mercado de trabalho” (SOUZA, 1999, p. 65).

No entanto, para Deluiz (1997) e Souza (1999), a nova TCH não passa de um *verniz humanista* ou uma falácia, pois coloca a reindustrialização e a requalificação como fatores preponderantes para galgar patamares satisfatórios de competitividade diante do mercado internacional.

As experiências da França e da Espanha demonstram que, num cenário de crescente desemprego e enfraquecimento dos sindicatos, “a construção social das qualificações tem tendido a ser substituída pelas determinações individuais de cada empresa e das “competências” que necessitam para fazer frente ao uso das tecnologias flexíveis. Trata-se de uma crescente privatização das qualificações” (MENEHINI, 1999, p.106), o que comumente é realizado nas empresas para atender a um planejamento interno que visa traçar a política empresarial de qualificação dos funcionários e, conseqüentemente, tornar aquela qualificação obtida como domínio ora individual, ora coletivo.

Vale ressaltar que a expectativa pela melhoria da oferta de emprego, vinculada às mudanças no processo produtivo e organizacional, é procedimento espelhado nos anos 50/60 do século passado, quando da vigência dos princípios da Teoria do Capital Humano, que, segundo Crivellari (1998), tem suas raízes no pensamento de I. Fisher, o qual considerou três questões principais:

1. determinar a demanda da educação de cada um dos indivíduos;
2. estabelecer a relação entre as despesas com a educação no plano social e o crescimento da produção;
3. efetuar uma escolha entre os diversos segmentos de ensino, ‘rentáveis’ ou ‘não rentáveis’ (CRIVELLARI, 1998, p.96).

Deve-se considerar ainda que, nos dias atuais, o retorno dessa mesma teoria embasa-se nos mesmos princípios, ou seja, a falácia de que só tem emprego quem é competitivo e atualizado, só possui competitividade e condições de manter-se no mercado a empresa que for certificada e possuir um quadro funcional qualificado. Isso se deve ao discurso economicista que garantia as condições para que a sociedade se tornasse capaz de competir no mercado de trabalho através da profissionalização e da ampliação de conhecimentos, exigindo dos trabalhadores novas qualificações e habilidades que lhes permitissem penetrar no mercado de trabalho. Em suma, o *esforço* deve ser de todos, embora o capital continue a ser de poucos.

Nesse sentido, Manfredi (1998, p.16) reporta-se ao segmento empresarial quando diz que a “história dos sistemas de formação profissional no Brasil enquadra-se dentro desta lógica de qualificação entendida como preparação de mão-de-obra especializada (ou semi-especializada) para fazer frente às demandas técnico-organizativas do mercado de trabalho formal”. Sob essa alegação, responsabilizou-se a educação pública pela oferta de uma educação flexível, sobrecarregando-a, e capitalizou-se o setor educacional privado.

No entanto, apesar das exigências para adequação desse perfil profissional mais antenado com o mercado e cada vez mais especializado, percebe-se a crescente incerteza do trabalhador quanto ao seu papel e sobre o papel das atuais profissões.

Autores como Frigotto (1995), Cassiolato (2001), Pino (2001) e Oliveira (2001) são frontalmente contrários à vinculação da educação profissional ao mercado de trabalho e colocam a primeira como responsável por superar o desequilíbrio social e a crise econômica, gerando novas formas de trabalho. Sob a influência das agências internacionais como Banco Mundial, BID e UNESCO, as políticas educacionais no Brasil foram desenvolvidas para cumprir seu papel de responsáveis pelo desarranjo social, o que, conseqüentemente, fortalece a reprodução do capital.

Apesar da valorização dada à Teoria do Capital Humano, surge a qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização, que Oliveira (2001) denomina de **categorias fundantes** do atual discurso educacional e que impõem, ao sistema educacional, uma verdadeira fragmentação.

Os cursos tecnológicos podem ser exemplos disso, objetivando aproximar a formação profissional à realidade tecnológica e organizacional do mercado, quando têm provocado uma intensificação de novas especialidades profissionais e produtivas, levando não só a um refinamento no processo de formação, mas também ao fracionamento e à dispersão das

formações profissionais, cada uma possuindo interfaces desenhadas com inúmeras áreas profissionais, antes de domínio de classes profissionais específicas.

A dispersão das formações profissionais foi confirmada pela SETEC/MEC em 2006, quando divulgou, durante a realização da I Jornada Nacional de Produção Científica em Educação Profissional e Tecnológica, a existência de cerca de 3.500 (três mil e quinhentos) cursos superiores de tecnologia espalhados em todo o País. Esses se aglutinam em torno de 1.260 (mil, duzentas e sessenta) habilitações diferentes, gerando sérias dificuldades para seu controle e acompanhamento.

Ao refletir as **categorias fundantes** apontadas por Oliveira (2001), percebe-se a vinculação existente da educação profissional, preferencialmente no que se refere à formação dos tecnólogos, com o mercado de trabalho. O que remete à discussão da formação do tecnólogo, construída com o objetivo de reduzir o tempo e o custo de aprendizagem. Essa formação poderia se dar no local de trabalho, a fim de atender a uma demanda imediata do mercado e promover mais rapidamente a geração de empregos.

No entanto, cabe avaliar como está sendo conduzida essa formação, como vem se dando sua valorização e se efetivamente está fortalecendo as possibilidades de mobilidade desses profissionais, sendo esse último, componente direto da relação salarial em vigor.

Afinal, a formação desse profissional é voltada ao atendimento das expectativas das empresas de forma ágil e atualizada. Portanto, estudar a relação educativa existente entre a instituição formadora, no caso o CEFET-AL, e as empresas do mercado alagoano permitirá entender esses dois complexos sistemas e propor efetivas alternativas.

Para melhor reflexão dessas categorias, cabe discutir a evolução dos conceitos da qualificação profissional do trabalhador em seus diferenciados níveis.

2.1 **Qualificação**: salvo-conduto para o sistema produtivo

Nas décadas de 60 e 70, alguns autores, respaldados na concepção da “qualificação formal”, mencionam o fenômeno da supereducação ou superqualificação, que teve como efeito a confiança popular nas virtudes da educação, passando a ser vista pelo trabalhador como um mecanismo equalizador das desigualdades sociais. Técnicos e pesquisadores adotaram a concepção de “qualificação formal”, empregando-a como um índice de desenvolvimento socioeconômico (MANFREDI, 1998).

A educação, nesse período, dominada por uma visão tecnicista, reproduzia a lógica do modelo taylorista/fordista na prática pedagógica através do modelo fabril de produção, cujos aspectos valorizados eram definidos por desempenho individual, racionalidade, produtividade, eficiência e divisão de trabalho, tal qual era determinado pela rigidez das estruturas organizacionais e pelos critérios dispensados para o acesso aos cargos, como foco individualizado ao posto de trabalho, independentemente dos atributos do trabalhador ou, no caso, do aluno. Essas idéias conflitantes, de um lado, tecnicistas, do outro, progressistas, conviveram nesse mesmo contexto histórico (MOREIRA, 1995 e GADOTTI, 1995).

Nesse mesmo período, Mário Henrique Simonsen¹³ esteve à frente da implantação do Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização, como estratégia progressista oficialmente destinada a reduzir o indicador alarmante de analfabetismo no País e, conseqüentemente, reduzir a desigualdade social.

No entanto, não houve queda das taxas de analfabetismo como previsto, embora “pregava-se ao mundo que o Brasil tinha encontrado seu caminho para o desenvolvimento e eliminação de desigualdades, não pelo incentivo ao conflito de classes, mas pela equalização do acesso à escola” (FRIGOTTO, 1995, p.42). Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985.

O grau de escolarização era associado a uma escala de poder, na qual a dimensão sociocultural e a visão do todo eram relegadas, ampliando e estimulando as dicotomias: teoria x prática; competência x incompetência; qualificação x desqualificação. Enfim, a qualificação legitimava a diferença entre os níveis hierárquicos.

¹³ Oficial da Reserva da Marinha, formou-se em Engenharia Civil com especialização em Engenharia Econômica e Economia. Consagrado como técnico desde o início da sua carreira profissional, participou ativamente da instituição da correção monetária, da formulação da política salarial e de diversos estudos vinculados às áreas cambial, industrial e habitacional, particularmente no Governo do Marechal Humberto de Alencar Castello Branco. Esteve à frente do MOBREAL (Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização) durante o Governo do Presidente Emílio Garrastazu Médici. Exerceu o cargo de Ministro da Fazenda no governo do Presidente Ernesto Geisel e enfrentou a crise internacional dos preços do petróleo em 1973, obtendo índices satisfatórios de crescimento do produto real e dos níveis de emprego. Traçou uma estratégia de substituição de importações de insumos básicos e de revigoramento da política de comércio exterior, concedendo maiores financiamentos às exportações. Aperfeiçoou a política fiscal, introduzindo o sistema de bases correntes no imposto de renda, além de obter do Congresso Nacional a nova Lei das Sociedades por Ações (Lei nº. 6.404 de 15.12.1976) e criar a Comissão de Valores Mobiliários visando a fortalecer o mercado brasileiro de capitais e o sistema da livre empresa. Em 1979, ocupou o Ministério do Planejamento por cerca de cinco meses no Governo do Presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo.

Para Souza *et al.* (1999), essa dicotomia aparentemente foi reduzida, pois a articulação entre a qualificação profissional e a reestruturação produtiva possui um caráter histórico, crítico e provoca novas contradições e conseqüências ao longo da história.

Outro aspecto da mesma abordagem relembra as concepções naturalistas e organicistas em que Desttut de Tracy, no final do século XVIII, expunha como natural a existência de uma escola que subordinasse o ensino e a qualificação das classes trabalhadoras às necessidades imediatas da produção, enquanto “os filhos das classes dirigentes deveriam ser preparados para governar” (FRIGOTTO, 1995, p.34). Em seu texto, Frigotto sutilmente correlaciona as idéias de Desttut de Tracy com a concepção educacional que o MEC adotou para a educação profissional desde 1997. E para essa questão, o autor acrescenta:

A idéia-chave é de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, correspondem um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. A disseminação da “teoria” do capital humano, como panacéia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital. (FRIGOTTO, 1995, p. 41).

Para enfrentar esse mercado de trabalho, a história da educação profissional, no que tange à economia da educação, enquadra-se como “qualificação entendida como preparação de mão-de-obra especializada (ou semi-especializada) para fazer frente às demandas técnico-organizativas do mercado de trabalho formal” (MANFREDI, 1998, p. 16).

A qualificação, a partir de parâmetros como produção e organização do trabalho, segundo a autora, vinculou-se por um tempo com o posto de trabalho, independentemente dos atributos do trabalhador, denominado de modelo *job/skills*, o qual era alicerçado numa rígida concepção comportamental. Posteriormente, o advento do fordismo legitimaria diferenças entre níveis hierárquicos de especialização, associando em proporção direta *status* profissional e nível de qualificação.

É em plena reestruturação produtiva, fruto da crise no fordismo, que a qualidade passa a se configurar como uma estratégia produtiva para enfrentar a competitividade dos mercados. Dessa forma, a qualidade da educação deve

... ser avaliada pelo “produto” final, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às novas necessidades do processo de modernização do sistema produtivo”. Ou seja, “trata-se da busca de diferentes mecanismos que objetivam manter a subordinação do trabalhador e da qualidade de sua formação aos interesses da valorização do capital (FRIGOTTO, 1995b; MACHADO, 1996^a; DELUIZ, 1997b), de impor uma limitação, também aos trabalhadores em educação das escolas públicas, no jogo da privatização da educação (FIDALGO, 1996b; OLIVEIRA, 1996b) e, por último, de escamotear as contradições sociais, atuando desse modo enquanto ideologia a serviço do capital (SILVA JR., 1995) (SOUZA, 1999, p. 72).

Pelo exposto, a qualidade na formação do trabalhador passa a ser observada e avaliada pelo sistema produtivo, desde que atenda a seus interesses, acarretando para o sistema educacional a responsabilidade de ser vista como o salvo-conduto para as empresas, como possível saída dessa busca incessante pela competitividade, devendo, no entanto, evitar que sirva de estímulo para a formação de uma massificação e linearização da educação.

Para Pochmann (2002), a sociedade moderna estaria vivenciando uma versão atualizada da Teoria do Capital Humano, pois, mediante inúmeros estudos e pesquisas, as mudanças ocorridas no âmbito empresarial provocaram a planificação em suas estruturas organizacionais, reduzindo os níveis hierárquicos, aumentando responsabilidades sem reestruturação significativa nos níveis salariais, além de implementar modernas tecnologias para atender agilmente às demandas do mercado. Com tudo isso, a qualificação deixa de ser o principal elemento de troca no atual sistema produtivo e passa a articular-se à produtividade, ampliando a capacidade individual do trabalhador, mesmo que atue em coletividade, como afirmou Souza *et al.* (1999).

2.2 A educação profissional na balança: sua regulação em questão

A noção de qualificação é referenciada por Deluiz (1997), Souza (1999) e Manfredi (1998) como a porta de entrada obrigatória para o mercado de trabalho. Para Crivellari (1998, p. 78-81), a qualificação, do ponto de vista da relação emprego-formação, é baseada num conjunto de relações intrínsecas que produzem alguns contrapontos. Dentre elas, o “processo de acumulação de saberes, que tem origem ou não no aparelho formal de formação, somado à experiência adquirida” no ambiente de trabalho e à transferibilidade de saberes, na medida em que os saberes contidos entre os mesmos empregos diferem de um empregador para outro. Ambas, acumulação e transferibilidade de saberes, incentivam a aprendizagem em serviço, tornando o trabalhador especializado, com saberes parcelados, o que, conseqüentemente, leva

à “redução do valor de troca das qualificações”, ou mesmo de reduzida empregabilidade,¹⁴ intensificando a divisão do trabalho.

Outro aspecto que Crivellari aborda sobre a qualificação é quando ela é vista como fator de valoração à produção e/ou ao produto, elevando, conseqüentemente, o seu valor no mercado. Tem-se ainda a formação como origem da qualificação, entendida como um processo intelectual de paulatina integração, levando ao acréscimo da qualificação e não apenas a um processo acumulativo. No entanto, Leite (1997, p.6) ressalta que essa qualificação acumulada ou estratificada pode não se vincular “a uma transformação real das qualificações requeridas por novos conteúdos de trabalho”.

Como exemplo, as “*filières* profissionais”, expressão que se refere às sucessivas etapas percorridas por um indivíduo francês na sua progressão profissional, dotando-o de uma formação mais especializada, destinadas a determinados postos de trabalho, que reduziram o tempo e o custo de aprendizagem no local de trabalho, porém também reduziram a mobilidade e/ou transferibilidade do trabalhador. Esta perspectiva se confronta com os sistemas de formação que adotam um conteúdo mais generalista. Nas duas perspectivas houve fracasso.

Esse fracionamento na formação, segundo Crivellari (1998), possibilita os primeiros empregos e reproduz as estratificações sociais no aparelho educativo, possivelmente caracterizando uma forte influência do sistema produtivo e uma turva regulação do segmento empresarial sobre o educacional.

Autores como Frigotto (1995), Cassiolato (2001), Pino (2001) e Oliveira (2001) questionam se a estratificação profissional deve ser incentivada pelo aparelho de Estado, mediante as políticas públicas adotadas a partir da distribuição de responsabilidades entre a escola e o segmento empresarial, acarretando a manutenção do desempenho do sistema de formação profissional e, assim, reforçar a divisão do trabalho, a estratificação social e o valor de regulação do Estado. Por sua vez, as políticas de inovação intensificam o problema, pois as mudanças no sistema produtivo acabam por alterar a quantidade e o perfil do profissional que a escola prepara para esse mesmo sistema de produção.

¹⁴ Hirata (1994) comenta que a noção de empregabilidade foi utilizada inicialmente nos estudos econômicos e históricos frente ao desemprego (ou à invenção do desemprego). Há ainda uma periodização do uso dessa noção dos anos 60 até hoje, na qual ela adquire maior ou menor pertinência, segundo a conjuntura de prosperidade econômica ou de crise. O patronato francês a utiliza para *designar* características individuais de aptidão a ocupar emprego. O debate francês considera os conceitos de empregabilidade e de competência como sinônimos. Ambos têm como referencial o indivíduo. Em ambos, permite-se um balanço do caráter individual e pode-se ver uma certa simetria entre o desemprego e dispositivos de formação.

A educação e o trabalho não podem ser vistos como fenômenos estáveis, mas como fenômenos que se apoiam um sobre o outro e evoluem constantemente em função das normas sociais, num contínuo jogo de exigente flexibilidade. Tal flexibilidade, associada às constantes mudanças empreendidas no meio produtivo, tem deslocado o fiel da balança da regulação, na qual, aparentemente, o setor empresarial tem demonstrado maior peso no processo regulador.

A figura 1, abaixo, foi construída a partir dessas reflexões e mostra o deslocamento do processo de regulação em favor do segmento empresarial, como bem expresso por Crivellari (1998). O fiel da balança da regulação tem sido deslocado em favor do sistema produtivo, subordinando o trabalhador às conseqüências das normas sociais, que completam o caráter competitivo do mercado e ampliam sua atuação no âmbito do indivíduo, exigindo-lhe flexibilidade, competitividade e saberes cada vez mais parcelados e fragmentados.

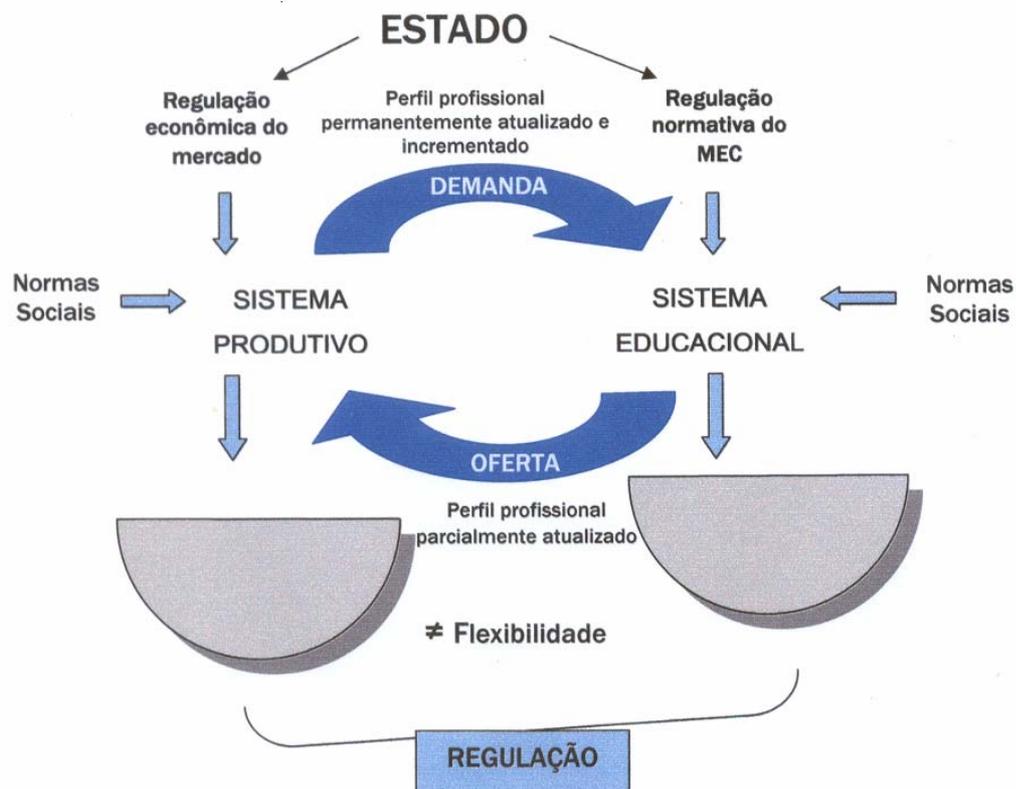


Figura 1: Balança reguladora da educação nacional.

Ressalte-se que diversas teses reconhecem que o desenvolvimento da ciência e sua aplicação em modernas tecnologias, enquanto meio de produção, impactam por diversos

ângulos os processos de trabalho, as relações sociais e técnicas de produção e a qualificação do trabalhador, ocasionando um deslocamento contínuo na balança e interferindo na formação social, política, econômica e cultural das sociedades (SOUZA, 2002).

Cabe lembrar que este estudo está voltado à análise da inserção do tecnólogo nas empresas do mercado de trabalho alagoano, portanto, os conceitos até então discutidos são a base reflexiva deste trabalho. Porém, urge ampliar e aprofundar o contexto no qual a atual sociedade está hoje inserida. É com esse objetivo que a segunda parte deste estudo avaliará o contexto da educação profissional no Brasil, bem como a história da formação dos tecnólogos no Brasil, a fim de alcançar um melhor entendimento de seu percurso acadêmico em Alagoas, de suas influências e inserções.

PARTE II

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Parte I deste estudo propôs articular o conceito básico da Teoria da Regulação, em especial a relação educativa e a relação salarial, com a educação brasileira, tendo como intencionalidade de investigação a educação profissional.

Além disso, discutem-se as transformações no processo de trabalho e sua imbricação com a qualificação do trabalhador, a fim de proporcionar o pano de fundo para a compreensão do objetivo deste estudo. No entanto, como bem frisa a Teoria da Regulação, toda mudança deve ser avaliada tendo como referencial o contexto histórico, político, social e geográfico no qual ela ocorra.

As características socioeconômicas e culturais que o Brasil e o mundo vêm enfrentando são fatores fundamentais para se entender as alterações pelas quais a produção, o trabalho, o emprego e a renda tornaram-se fatores primordiais para monitorar o crescimento e, por inferência, as conseqüências da reestruturação produtiva que a maioria dos países sofreu nos últimos 30 anos.

Por essa razão, nesta segunda parte, procura-se apresentar um painel socioeconômico das condições em que se apresenta o Brasil em relação a outros países da América Latina, bem como o Estado de Alagoas e o município de Maceió, onde ocorre o presente estudo.

Ainda nesta segunda parte, os aspectos históricos, políticos e sociais que definiram os tempos e movimentos da educação profissional após a LDB de 1996, e mais especificamente da formação dos tecnólogos em território nacional e local são abordados nos próximos capítulos, pois, assim como foi importante entender as alterações sofridas pela produção, pelo trabalho, pelo emprego e pela renda, da mesma forma entender as mudanças da educação profissional brasileira e a inserção do tecnólogo no cenário nacional, pelo menos nos dez últimos anos, possibilitará engendrar discussões mais concretas quanto à eficácia dos mecanismos de *regulação* que o governo brasileiro adotou e os efeitos de sua implementação.

CAPÍTULO III

ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS DO BRASIL E SEU ENTORNO

3.1 Indicadores de desenvolvimento do Brasil – 1980 a 2005

3.1.1 O Brasil no contexto da América Latina

As influências sociais sobre a população de uma região são de importância fundamental para o entendimento da dinâmica populacional.

Até meados do século XX a expansão da população era compreendida pela sociedade como um fato da natureza, no qual não deveria haver interferência humana. Findo esse século, passou a vigorar o entendimento de que a taxa de natalidade de uma maneira geral (baixa ou alta) deveria ser explicada através de variáveis sociais e que a dinâmica demográfica também influenciava o comportamento da sociedade, principalmente no que dizia respeito ao controle da sociedade sobre os fluxos migratórios.

Com base no estudo das populações humanas, Outhwaite & Bottomore (1996) determinaram vários fatores que explicam o comportamento da dinâmica populacional, dentre eles destacam-se: a queda da taxa de fecundidade¹⁵ das mulheres, a diminuição da mortalidade infantil e o dinamismo da economia.

Nesse sentido, a fim de analisar os indicadores de desenvolvimento e do mercado de trabalho, na medida do possível, será confrontada a posição do Brasil em relação aos demais países da América Latina, e posteriormente os indicadores do município de Maceió em relação ao Estado de Alagoas. Para análise dos indicadores de desenvolvimento, buscaram-se principalmente índices como: emprego, desemprego, rendimento, educação, desempenho da indústria, desempenho do setor informal no Brasil.

A tabela 1 mostra os indicadores de desenvolvimento dos países da América Latina. O Brasil apresentou, em 2003, uma taxa de crescimento populacional abaixo dos demais países, com exceção da Argentina e Uruguai, embora sua densidade populacional seja maior que a desses dois países. Ao analisar esses números, não se pode esquecer a extensão geográfica do

¹⁵ Taxa de fecundidade total – número médio de filhos que teria uma mulher, de coorte hipotética, ao fim do período reprodutivo, estando sujeita a uma determinada lei de fecundidade, em ausência de mortalidade desde o nascimento até o final do período fértil.

Brasil e sua população em relação aos outros países da América Latina, que, dependendo do ponto de vista, pode ser avaliado como uma ameaça ou como uma vantagem, em se tratando de sua representatividade na comunidade latina.

Em termos de renda nacional bruta tem-se como destaque México, Brasil e Argentina. Se compararmos a renda bruta e o percentual de crescimento do PIB *per capita*, percebe-se que a Argentina apresentou um desempenho melhor, com uma melhor distribuição de renda, o que não significa que possua equilíbrio econômico, visto que, após 2003, o país mergulhou numa crise econômica sem precedentes, com índice de desemprego alarmante e instabilidade das relações internacionais com outros países, inclusive com o Brasil.

A Venezuela apresentou em 2003 o menor PIB *per capita* da América Latina, o que provavelmente explica a crise econômica e política que aquele país sofreu desde meados de 2004. Como os indicadores econômicos devem ser avaliados em conjunto, considerando o contexto e as condições em que se apresentam, provavelmente a menor taxa de alfabetização apresentada em 2002 pelo Brasil seja consequência do desempenho dos demais índices, embora a dimensão geográfica seja colocada, nesse ponto, como fator negativo para a melhoria desse indicador.

3.1.2 Emprego e desemprego

Historicamente, os governantes e os estudiosos se preocuparam com o emprego e o desemprego, principalmente nas grandes crises do capitalismo, em especial na Depressão que assolou o mundo capitalista no final da década de 20 e em quase toda a década de 30 do século XX, e, mais recentemente, com a mundialização da economia.

Tabela 1: Principais indicadores de desenvolvimento da América Latina (2003).

PAÍSES	MÉDIA ANUAL DE CRESCIMENTO POPULACIONAL (%) 1990-2003	DENSIDADE POPULACIONAL POR KM ² 2003	RENDA NACIONAL BRUTA BILHÕES DE DÓLARES 2003	TAXA DE ALFABETIZAÇÃO % DE PESSOAS COM 15 ANOS OU MAIS - 2002	TAXA DE MORTALIDADE ABAIXO DE 5 ANOS POR 1.000 NASCIDOS VIVOS - 2002
Venezuela	2,1	29	89	93	22
México	1,6	54	637	97	32
Brasil	1,4	21	479	86	37
Bolívia	2,4	8	8	87	71
Paraguai	2,4	14	6	97	30
Uruguai	0,7	19	13	98	15
Chile	1,4	21	69	96	12
Colômbia	1,8	43	80	92	23
Peru	1,8	21	58	93	39
Argentina	1,3	14	140	97	19

Fonte Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2005: Um melhor clima de investimento para todos. Washington, D.C.:The Internacional Bank for Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank, 2005.

Dados complementares: Número de municípios no Brasil – 5.561

População residente no Brasil - 184.184.264 habitantes

O desemprego é um problema macroeconômico que afeta os indivíduos de forma direta. Desse modo, não surpreende que o desemprego apareça como um tópico freqüente do debate político, utilizando o índice de miséria¹⁶ para medir a saúde da economia e o sucesso das políticas econômicas.

Antes de procedermos à análise sobre emprego/desemprego, alguns conceitos precisam ficar claros. O primeiro refere-se à taxa de desemprego, que é definida como uma medida do número total de pessoas desempregadas como proporção da força de trabalho (SACHS-LARRAIN, 2000). A simplificação desse conceito esclarece muito pouco sobre a questão.

No Brasil, dependendo do órgão de pesquisa, há várias metodologias para calcular o emprego/desemprego, o que significa dizer vários tipos de desemprego, com destaque para o desemprego aberto,¹⁷ o desemprego oculto por trabalho precário¹⁸ e o desemprego oculto por desalento.¹⁹

No mundo capitalista o desemprego é sempre um problema sério. No entanto, é importante destacar que algum tipo de desemprego é inevitável, à medida que se vive num mundo marcado pela assimetria de informação. No entanto, quando o desemprego fica acima da taxa natural de pleno emprego, há sérios desperdícios de recursos produtivos.

A partir do término da Segunda Guerra Mundial, quando por razões óbvias havia no mundo capitalista uma grande massa de desempregados, foi possível consolidar o fordismo como forma de regulação do capital. No entanto, como já discutido no capítulo anterior, a partir dos meados dos anos 60 o modelo começou a se exaurir.

Atualmente, é freqüente aparecer na imprensa declarações de líderes empresariais e economistas de diversas tendências de que o desemprego no mundo representa apenas ajustes de curto prazo e que a economia a longo prazo encontraria seu ponto de equilíbrio em um nível de desemprego suportável. No entanto, o que se observa é que a taxa de desemprego, no âmbito da União Européia, se mantém, há anos, persistentemente alta.

¹⁶ Índice de miséria – é a soma das taxas de inflação e de desemprego.

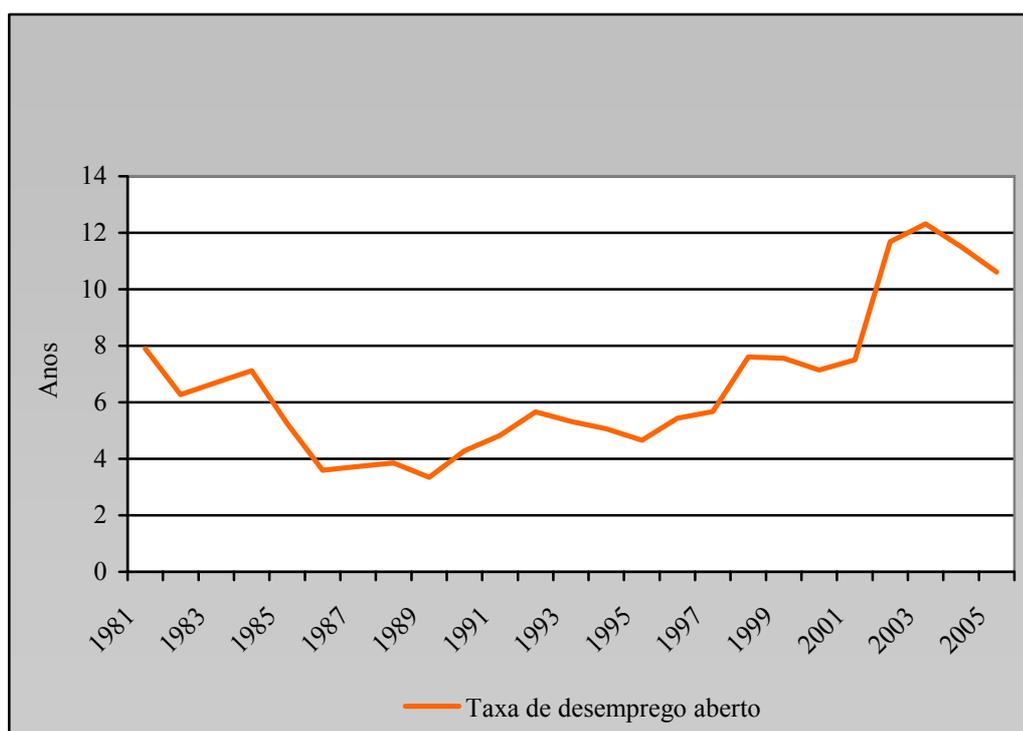
¹⁷ O desemprego aberto é definido como o total de pessoas que não realizaram qualquer tipo de trabalho remunerado e que procuraram emprego nos últimos 30 dias.

¹⁸ O desemprego oculto por trabalho precário refere-se às pessoas que exerceram algum tipo de trabalho de maneira descontínua e irregular (ocasional e que procuraram emprego nos últimos 30 dias).

¹⁹ O desemprego oculto por desalento é aquele em que as pessoas procuraram trabalho nos últimos 12 meses, mas não procuraram nos últimos 30 dias (DEDECCA, 1998, p.100).

Na América Latina e em particular no Brasil, as taxas de desemprego permanecem altas, sobretudo a partir de 1998. A reengenharia²⁰ na maioria dos países do mundo há vários anos vem sendo implantada. As empresas estão se reestruturando muito rapidamente e com isso são eliminados níveis de gerência tradicionais, comprimindo categorias de cargos, criando equipes de trabalho, treinando funcionários em várias habilidades, reduzindo e simplificando os processos de produção e de distribuição e dinamização da administração (RIFKIM, 1995).

No Brasil, nos últimos anos, têm se combinado taxas de juros elevadas com altos superávits primários, certamente aspectos responsáveis pelo baixo desempenho da economia e, por conseguinte, gerando altas taxas de desemprego que atingem todas as unidades da Federação (Gráfico 1).



Fonte: IBGE, 1/7/2005. Disponível em www.ibge.gov.br, acesso em 22/11/2005.

Gráfico 1: Taxa de desemprego aberto – Brasil: série 1981 a 2005.

²⁰ Reestruturação de uma empresa, por força das novas condições de mercado da concorrência, do mercado internacional para aumento de sua competitividade (inclui reciclagem de pessoal interno, terceirização, demissões e, como consequência, redução de trabalhadores) (SACHS-LARRAIN, 2000).

Fator preocupante é a maior quantidade de pessoas fora do mercado de trabalho dentro de uma faixa etária (25 a 49 anos), com experiência em outros trabalhos e com 11 anos ou mais de estudo, embora não sejam os principais responsáveis financeiros pelo sustento da família, e que estão há pelo menos seis meses procurando trabalho, como mostra a tabela 2.

Tabela 2: Indicadores de distribuição da população desocupada - PD, por região metropolitana, segundo algumas características

POPULAÇÃO DESOCUPADA	TOTAL	RECIFE	SALVADOR	BELO HORIZONTE	RIO DE JANEIRO	SÃO PAULO	População Ocupada Anualmente
FAIXA ETÁRIA							
10 a 14 anos	0,5	0,3	0,5	1,1	0,3	0,5	0,2
15 a 17 anos	8,6	5,5	6,4	8,9	5,8	11,3	8,6
18 a 24 anos	37,6	36,6	40,7	35,2	37,4	37,6	36,9
25 a 49 anos	46,8	52,0	45,8	51,0	49,1	43,7	47,9
50 anos ou mais	6,5	5,6	6,6	3,8	7,5	6,8	6,5
ANOS DE ESTUDO							
Sem instrução e com menos de 1 ano	27,6	36,0	31,5	30,5	27,5	24,2	26,5
Com 8 a 10 anos	26,9	23,2	25,6	29,4	27,6	27,0	29,1
Com 11 anos ou mais	45,4	40,7	42,9	40,1	44,8	48,8	44,4
CONDIÇÃO DE TRABALHO							
Com trabalho anterior	80,4	76,2	76,0	81,3	80,0	81,8	86,3
Que nunca trabalhou	19,6	23,8	24,0	18,7	20,0	18,2	13,7
CONDIÇÃO NO DOMICÍLIO:							
Principal responsável pela família	27,3	28,3	27,4	25,4	25,0	27,9	31,4
Outros membros da família	72,7	71,7	72,6	74,6	75,0	72,1	68,6
COM PROCURA DE TRABALHO							
Nos 7 dias	85,7	83,9	81,2	80,2	89,0	87,4	83,0
Nos 23 dias	14,3	16,1	18,8	19,8	11,0	12,6	17,0
TEMPO DE PROCURA							
Até 30 dias	20,2	21,9	24,0	45,9	8,8	17,7	25,1
31 dias a 6 meses	43,6	26,5	41,2	41,9	45,9	46,0	54,7
7 a 11 meses	12,5	10,7	9,0	6,6	16,8	13,4	9,8
1 ano a menos de 2	11,5	14,1	11,3	4,0	12,9	12,9	5,7
2 anos ou mais	12,2	26,8	14,5	1,5	15,6	10,0	4,7

Fonte: IBGE, 1/7/2005. Disponível em www.ibge.gov.br, acesso em 22/11/2005.

Da mesma forma, a tabela 3 mostra a taxa de desocupação total no Brasil, considerando as principais regiões metropolitanas. Independentemente do gênero, a taxa de desocupação vem diminuindo nos dois últimos anos, apontando pequenas oscilações para mais ou para menos.

Tabela 3: Taxa de desocupação total considerando as principais regiões metropolitanas (%).

MÊS/ANO	TOTAL
2003	24,53
2004	23,46
2005	20,47

Fonte: IBGE, 1/7/2005. Disponível em www.ibge.gov.br, acesso em outubro de 2005.

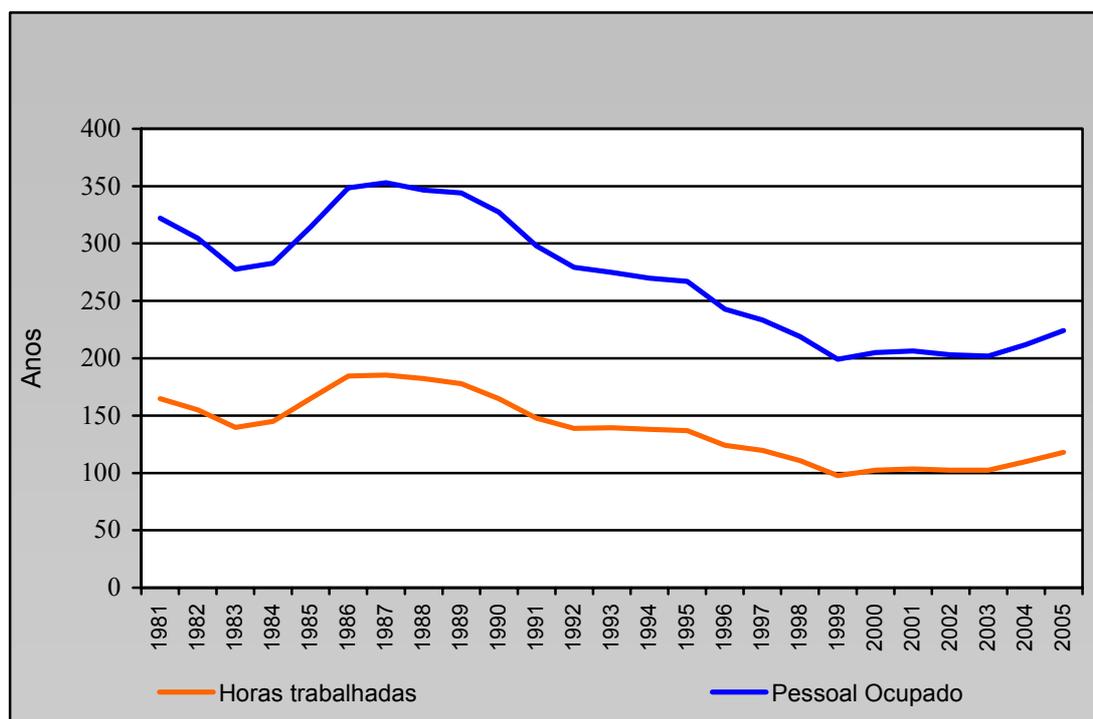
As pesquisas sobre emprego no Brasil são feitas para o País, incluindo as principais regiões metropolitanas e alguns Estados importantes, a exemplo de São Paulo. Daí a importância de analisar os dados do DIESSE, da CAGED²¹ (Cadastro Geral de Empregados e Desempregados) e o nível de ocupação das pessoas de 10 ou mais anos de idade da PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios).

O gráfico 2 mostra a série de 1981 a 2005 referente ao pessoal ocupado assalariado (POA)²² e horas trabalhadas. Percebe-se, depois de cerca de 20 anos de constante declínio, um discreto crescimento das horas trabalhadas e do pessoal ocupado, o que não significa que seja devido a um aumento na taxa de emprego formal.

A tabela 4 mostra que a faixa etária entre 25 a 49 anos é onde a maioria da população economicamente ativa se concentra, o que provavelmente equivale à maior concentração da população ativa com 11 anos ou mais de estudo.

²¹ A CAGED foi criada pela Lei 4923/65 e seus dados referem-se apenas aos empregos formais.

²² Total de pessoas assalariadas em atividade (horistas e mensalistas), no último dia do mês de referência da pesquisa, com ou sem vínculo empregatício, com contrato de trabalho por tempo indeterminado ou temporário, ligadas ou não ao processo produtivo.



Fonte: Fundação Getúlio Vargas. Revista Conjuntura Econômica, novembro 2005, vol.59, nº 11. Dados extraídos da FIESP, IBGE, DIEESE. Os valores de 2005 foram retirados da média dos meses de janeiro até setembro.

Gráfico 2: Pessoal ocupado e horas trabalhadas no Brasil: 1991 a 2005.

Tabela 4: Indicadores de distribuição da população ocupada - PO, por região metropolitana, segundo algumas características.

POPULAÇÃO OCUPADA	TOTAL	REC	SAL	BH	RJ	SP	POA
FAIXA ETÁRIA							
10 a 14 anos	0,3	0,4	0,6	0,3	0,2	0,2	0,3
15 a 17 anos	1,8	1,5	1,7	2,4	1,1	2,0	2,1
18 a 24 anos	16,1	15,7	17,4	17,6	13,4	17,0	16,8
25 a 49 anos	63,7	64,3	65,0	63,7	63,4	63,6	63,1
50 anos ou mais	18,2	18,1	15,4	16,1	21,9	17,1	17,7
ANOS DE ESTUDO							
Sem instrução e com menos de 1 ano	2,4	3,9	2,8	1,9	2,5	2,4	1,3
Com 1 a 3 anos	5,5	7,0	6,0	4,8	5,5	5,4	4,9
Com 4 a 7 anos	22,9	22,0	21,8	26,6	22,7	22,0	25,0
Com 8 a 10 anos	18,5	15,9	17,6	19,7	19,7	17,7	20,1
Com 11 anos ou mais	50,6	50,8	51,6	46,9	49,5	52,3	48,5
Com anos indeterminados	0,2	0,4	0,3	0,1	0,1	0,1	0,3

Fonte: IBGE, 1/7/2005. Disponível em www.ibge.gov.br, acesso em 22/11/2005.

Segundo o IBGE, as pessoas de 10 anos ou mais de idade ocupadas em 2004 estavam concentradas em quatro categorias (empregado, trabalhador doméstico, conta própria e empregador), conforme tabela 5. Enquanto isso, os quatro maiores grupamentos de atividades (agrícola; comércio e reparação; indústria; e construção) reuniam quase 70% das pessoas dessa distribuição.

Tabela 5: Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade ocupadas na semana de referência, segundo posição na ocupação e a categoria do emprego no trabalho principal – 2004 – Brasil.

OCUPAÇÃO E CATEGORIA DE EMPREGO NO TRABALHO PRINCIPAL	PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE OCUPADAS NA SEMANA DE REFERÊNCIA (%)
Empregado	55,2
• Com carteira de trabalho assinada	30,4
• Militar e estatutário	6,6
• Outro sem carteira de trabalho assinada	18,2
Trabalhador doméstico	7,7
• Com carteira de trabalho assinada	2,0
• Sem carteira de trabalho assinada	5,7
Conta Própria	22,0
Empregador	4,1
Não remunerado	7,0
Trabalhador na produção para o próprio consumo	4,0
Trabalhador na construção para o próprio uso	0,1

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 1/7/2005. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22/11/2005.

Compactuando com os dados do IBGE, os dados do CAGED demonstram que a demanda de trabalho formal no Estado de Alagoas tem um comportamento, ao longo de vários anos, imutável. Ou seja, no Estado, em todos os anos, a admissão de trabalhadores é maior que a demissão entre os meses de maio a outubro, e a demissão é maior que a admissão nos meses de novembro a abril. A explicação para esse fato reside na estrutura da economia alagoana. A indústria sucroalcooleira participa de forma importante na demanda de mão-de-obra na medida em que essa indústria tem um comportamento peculiar – no setor de produção de cana-de-açúcar, emprega um contingente de trabalhadores que a cada seis meses são dispensados e na época da colheita são recontratados. Daí por que na entressafra é dispensada uma quantidade relativamente grande de trabalhadores que são recontratados no período de colheita.

Como podemos ver através da tabela 6, o comportamento de emprego é idêntico em todos os Estados do Nordeste. Nos anos 1998, 1999 e 2000, praticamente em todos os Estados

a diferença entre admitidos e desligados foi negativa. A partir de 2001 a referida diferença foi positiva.

Nos dois últimos anos (2004 e 2005) a média de variação relativa do emprego formal do Nordeste foi de respectivamente 5,47% e 5,39%, enquanto em Alagoas a variação foi de 4,33% em 2004 e 2,32% em 2005; portanto, o crescimento do emprego em Alagoas está abaixo da média da região Nordeste. Dentre as explicações para esse fato, pode-se identificar o esgotamento da capacidade de crescimento da indústria sucroalcooleira, bem como o baixo nível de investimento do Estado, por conta de ter de desviar um percentual relativamente alto de sua receita para pagar a dívida pública.

Tabela 6: Evolução do emprego nos Estados do Nordeste do Brasil. 1998 a 2005.

ESTADOS/NORDESTE	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Maranhão	-6.230	-1276	-1.276	2.792	3.774	6.815	10.039	12.882
Piauí	-952	-350	-350	-988	5.440	2.062	5.890	6.562
Ceará	-5.496	6.877	6.877	16.209	31.243	6.980	31.240	30.875
R. G. do Norte	3.786	-2.083	-2.083	4.409	10.931	5.853	17.992	18.396
Paraíba	-2.604	-4.421	-4.421	716	4.680	-2.301	12.713	10.768
Pernambuco	-8.752	-8.145	-8.145	11.338	13.733	15.981	37.426	40.230
Alagoas	-6.574	-3.557	-3.557	5.965	6.889	12.220	9.682	5.705
Sergipe	-899	-2.872	-2.872	3.611	7.214	3.228	9.891	7.644
Bahia	-626	3.975	3.975	14.644	33.227	35.580	52.724	63.952
Nordeste	-28.347	11.852	-11.852	58.696	117.131	96.418	187.597	197.014

Fonte: CAGED, 2006.

Considerando o nível de ocupação das pessoas com 10 anos ou mais (tabela 7), verifica-se que Alagoas tem o menor percentual, certamente por conta do combate ao trabalho infantil e da mecanização da colheita da cana-de-açúcar.

Tabela 7: Nível da ocupação e distribuição das pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade, segundo os Estados do Nordeste em 2004.

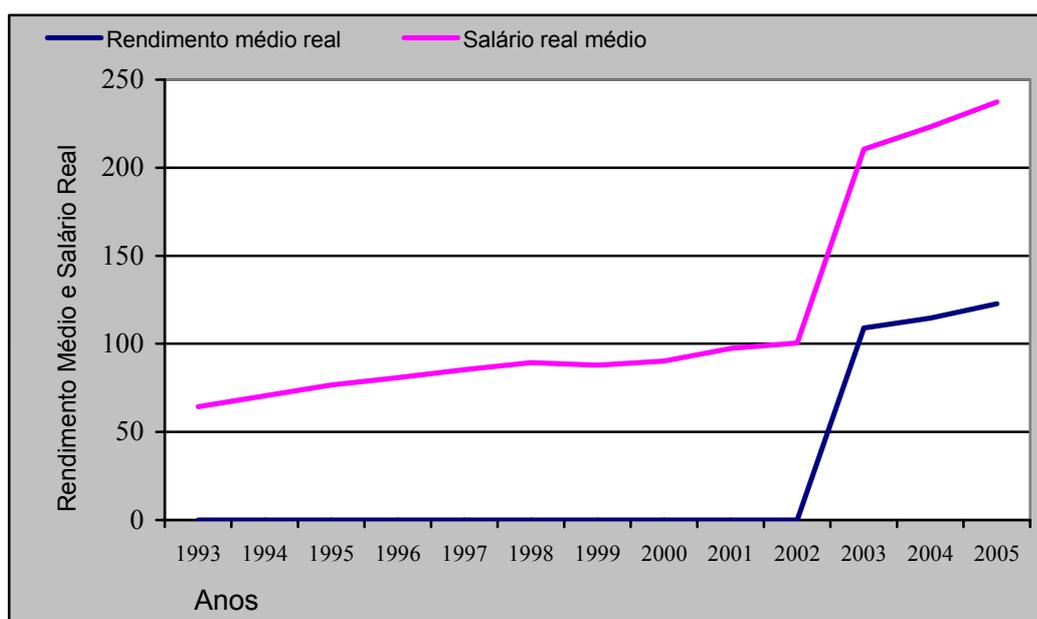
ESTADOS DO NORDESTE	NÍVEL DE OCUPAÇÃO DAS PESSOAS OCUPADAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE, NA SEMANA DE REFERÊNCIA
	(%)
Maranhão	58,1
Piauí	65,4
Ceará	56,3
R. G. do Norte	50,5
Paraíba	53,1
Pernambuco	51,9
Alagoas	49,0
Sergipe	57,3
Bahia	56,2

Fonte: IBGE- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Síntese de Indicadores-2004.

3.1.3 Rendimento

O rendimento médio real mostrado no gráfico 3 não implica necessariamente que haja uma maior distribuição de renda da população no Brasil. Apesar dos discretos acréscimos mostrados no gráfico 3, não significa que o país esteja numa fase de efetivo crescimento. Prova disso é o desempenho da indústria nacional e dos serviços, como veremos a seguir.

Segundo pesquisa realizada pelo IBGE, em outubro de 2005 (tabela 8) estimou-se o rendimento médio real²³ para o agregado das seis regiões metropolitanas no valor de R\$ 966,10, acima do rendimento médio real habitualmente recebido nas duas regiões metropolitanas (Recife e Salvador) vizinhas ao Estado de Alagoas. Exceto São Paulo e Porto Alegre, as demais regiões metropolitanas tiveram um discreto aumento no rendimento médio real habitual (tabela 8).



Fonte: IBGE, 1/7/2005. Disponível em www.ibge.gov.br, acesso em outubro de 2005.

Gráfico 3: Rendimentos e salário médio real do brasileiro: série 1993 a 2005.

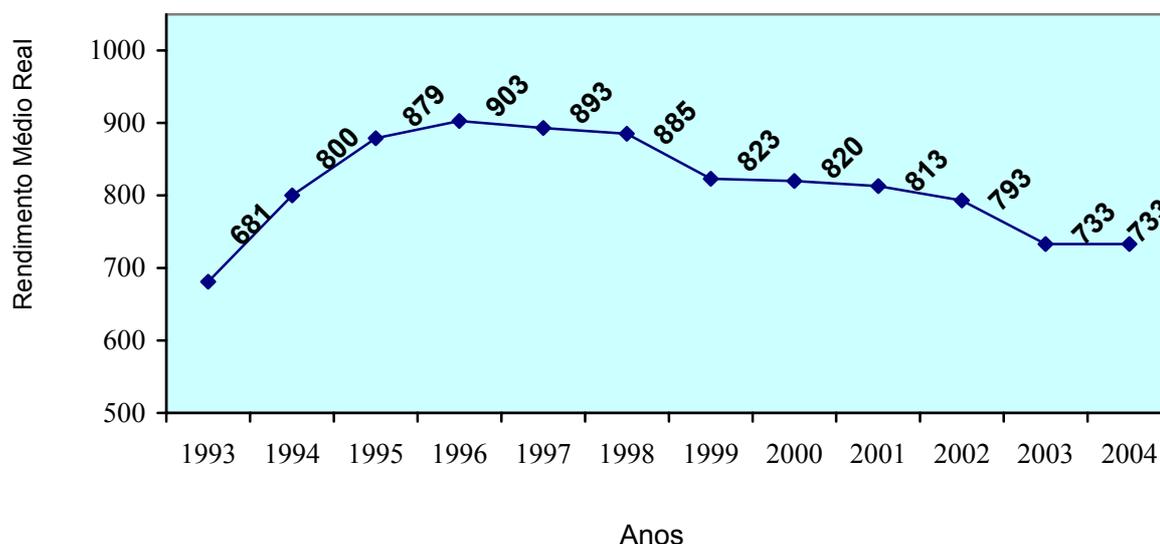
²³ Rendimento habitualmente recebido. Para o cálculo do rendimento real, o deflator utilizado pelo IBGE para cada área é o Índice de Preços ao Consumidor - INPC da respectiva região metropolitana.

Tabela 8: Rendimento Médio Real Habitual da População Ocupada, por Região Metropolitana.

MÊS/ANO	TOTAL	RECIFE	SALVADOR	BELO HORIZONTE	RIO DE JANEIRO	SÃO PAULO	PORTO ALEGRE
2003	921,73	631,69	725,13	819,38	864,77	1.048,34	941,85
2004	945,35	646,70	730,48	828,34	882,31	1.087,09	946,18
2005	961,48	680,16	739,36	855,75	901,44	1.104,20	935,47

Fonte: IBGE, 1/7/2005. Disponível em www.ibge.gov.br, acesso em outubro de 2005.

O valor das regiões metropolitanas sofre significativa redução, se considerar, a nível nacional, o rendimento médio mensal real para pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas com rendimento de trabalho (gráfico 4). O rendimento médio real dos trabalhadores manteve-se o mesmo (R\$ 733) nos dois últimos anos (2004 e 2005), interrompendo a trajetória de queda iniciada em 1997. Foi mantida, assim, a perda real de 18,8% em relação a 1996, ano em que a remuneração alcançou seu ponto máximo (R\$ 903) desde o início da década de 1990.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1993/2004.

Gráfico 4: Rendimento médio mensal real de trabalho das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas com rendimento de trabalho – Brasil: 1993/2004

Na distribuição das remunerações de trabalho de 2003 para 2004, os 50% dos ocupados com os menores rendimentos tiveram ganho real de 3,2%, enquanto os 50% com os maiores rendimentos apresentaram perda real, ainda que insignificante, de 0,6%.

No Estado de Alagoas em 2001, 28,5% das famílias residentes em domicílios particulares auferiam menos que um salário mínimo, passando para 33,9% em 2003 e reduzindo para 31,0% em 2004 (tabela 9). No outro extremo, isto é, as famílias que recebem mais de 20 salários mínimos, com exceção do ano 2003, reduziram sua participação de 1,8% para 1,3%. A queda nas rendas de ambas as classes se deve ao baixo crescimento econômico verificado em todos os Estados brasileiros. Isto pode ser explicado, em uma primeira aproximação, pela existência de outras rendas tais como: renda derivada de aplicações financeiras, a renda derivada de aluguéis, de imóveis, a renda da terra, dentre outras. Essas não fazem parte, na sua maior dimensão, dos dados da PNAD. Isto significa dizer que a real concentração de renda não aparece.

Tabela 9: Famílias residentes em domicílios particulares e percentuais do número de famílias residentes em domicílios particulares – Alagoas: 2001- 2004.

CLASSE DE RENDIMENTO MENSAL FAMILIAR	FAMÍLIAS RESIDENTES EM DOMICÍLIOS PARTICULARES				PERCENTUAIS DO NÚMERO DE FAMÍLIAS RESIDENTES EM DOMICÍLIOS PARTICULARES			
	2001	2002	2003	2004	2001	2002	2003	2004
Total	770.819	793.067	804.827	840.095	100,0	100,0	100,0	100,0
Até 1 S.M.	219.889	244.244	273.208	260.818	28,5	30,8	33,9	31,0
+ de 1 a 2 S. M.	216.542	247. 010	240.843	258.967	28,1	31,1	29,9	30,8
+ de 2 a 3 S. M.	123.598	115. 670	110.022	119.035	16,0	14,6	13,7	14,2
+ de 3 a 5 S. M.	88.150	70.038	68.878	79.515	11,4	8,8	8,6	9,5
+ de 5 a 10 S. M.	49.824	51.146	44.383	42.255	6,5	6,4	5,5	5,0
+ de 10 a 20 S. M.	20.121	19.810	19.416	18.172	2,6	2,5	2,4	2,2
+ de 20 S. M.	13.893	12.900	17.102	10.903	1,8	1,6	2,1	1,3
Sem rendimento	38.802	31.328	29.127	41.346	5,0	4,0	3,6	4,9
Sem declaração	-	921	1.848	9.084	-	0,1	0,2	1,1

Fonte: IBGE-PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio).

A conjunção da superpopulação relativa com o baixo crescimento econômico resultou em reajustes de salário, no geral abaixo da inflação, daí por que entre 2001 e 2004 o crescimento médio do salário real caiu persistentemente, passando de R\$ 735 para R\$ 648 (tabela 10).

Tabela 10: Valor do rendimento médio mensal nominal e real das famílias residentes em domicílios particulares por situação do domicílio, segundo as classes de rendimento mensal familiar – Alagoas: 2001-2004

CLASSE DE RENDIMENTO MENSAL FAMILIAR	VALOR DO RENDIMENTO MÉDIO MENSAL DAS FAMÍLIAS RESIDENTES EM DOMICÍLIOS PARTICULARES (R\$)				VALORES DEFLACIONADOS(EM VALORES DE 2004) (R\$)			
	2001	2002	2003	2004	2001	2002	2003	2004
Total	537	577	665	648	706	700	706	648
Até 1 S.M.	129	146	172	187	169	177	198	187
+ de 1 a 2 S. M.	269	309	366	395	353	374	419	395
+ de 2 a 3 S. M.	434	505	598	636	570	613	675	636
+ de 3 a 5 S. M.	702	787	929	989	922	955	1.049	989
+ de 5 a 10 S. M.	1.291	1 370	1 660	1 756	1.696	1.662	1.863	1.756
+ de 10 a 20 S. M.	2.496	3 026	3 297	3 710	3.279	3.671	3.937	3.710
+ de 20 S. M.	7.028	7 872	7 675	8 397	9.235	9.549	8.910	8.397
Sem rendimento	-	-	-	-	-	-	-	-
Sem declaração	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: IBGE-PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio), 2005.

3.1.4 Educação

Há muito tempo a educação é tida como o principal instrumento para o desenvolvimento de um país ou de uma região. Os países centrais investem em educação de forma persistente e tiveram como resultado a ampliação do conhecimento em todas as áreas. Países como a Coreia do Sul, China Continental, conseguiram se industrializar e aumentar de forma significativa seu padrão de vida investindo maciçamente em educação de qualidade.

A maioria dos países emergentes, inclusive o Brasil, historicamente descuidou do processo de educação, tendo como resultado um profundo atraso tecnológico que os tem tornado reféns dos países centrais²⁴. Além do mais, herdaram uma grande massa de analfabetos e pessoas de baixa escolaridade que, em todas as épocas, além de terem dificuldades para entrar no mercado de trabalho, quando se ocupam, percebem baixos salários.

Até os anos 70, a ênfase era dada ao crescimento econômico como forma de resolver todos os problemas socioeconômicos. Já há algum tempo, têm proliferado estudos relacionando a educação à desigualdade e à exclusão social, dentre tantos outros males do mundo contemporâneo. Segundo Veras (2006, p.6), a “educação desempenha um duplo papel: promover a igualdade ou a desigualdade; desenvolver o potencial humano ou retardá-lo”.

²⁴ A esse respeito, a vinculação de países periféricos aos centrais é discutida por Lipietz (1988), Mattoso (1995) e Fartes (2000).

O indicador que possibilita mensurar o nível de instrução da população é o número médio de anos de estudo. No Brasil, esse indicador referente ao total da população de 10 anos ou mais de idade (6,6 anos, ou seja, que concluíram pelo menos o ensino médio ou equivalente) foi menor (26%) que o da parcela das pessoas ocupadas (7,3 anos). O nível de instrução da região Nordeste situa-se em patamar mais baixo que as demais, sendo o da região Sudeste o mais elevado. O número médio de anos de estudo da população de 10 anos ou mais de idade foi de 5,3 anos na região Nordeste e de 7,3 anos na Sudeste. Da mesma forma, na parcela da população ocupada, o nível de instrução da região Sudeste (8,2 anos) manteve-se na liderança, e o da Nordeste foi o menor (5,6 anos).

Comparando os indicadores nacionais de educação dos últimos cinco anos, é possível observar que houve melhoria acentuada no nível de escolarização das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade neste período.

Além disso, no país, a taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade saiu de 12,3%, em 1999, para 10,4%, em 2004. Na faixa etária de 10 a 14 anos de idade, na qual se espera que a criança esteja pelo menos alfabetizada, a taxa de analfabetismo migrou de 5,5%, em 1999, para 3,6%, em 2004. Nessa mesma faixa etária, as diferenças regionais foram mais acentuadas. Em 2004, a região Sul alcançou um indicador de 5,7% de analfabetismo, enquanto na região Nordeste esse indicador foi a 20,6%, ultrapassando a taxa de 11,7% de analfabetismo na região Norte, 8,3% no Centro-Oeste e 6,1% no Sudeste.

3.1.5 Desempenho da indústria brasileira

Em termos gerais, em 2005, nove áreas e nove segmentos industriais apresentaram taxas negativas, sendo o Estado do Rio Grande do Sul (-9,9%) o que mais contribuiu no resultado geral. Esta unidade federativa foi impactada por decréscimos observados em doze setores, especialmente calçados e artigos de couro (-23,6%), enquanto na indústria nordestina, alimentos e bebidas (-3,4%) figura como a principal pressão negativa entre os nove ramos em queda na indústria. Por outro lado, as principais influências positivas vieram de São Paulo (2,7%) e Minas Gerais (3,5%), com destaque, nos dois locais, para o segmento de alimentos e bebidas. Em nível nacional, os ramos que participaram com os maiores impactos negativos foram calçados e artigos de couro e madeira.

O emprego industrial vem sustentando resultados positivos desde 2004, com taxas declinantes em 2005. A perda de dinamismo observada na passagem do segundo para o terceiro trimestre atinge quatorze atividades, destacadamente em calçados e artigos de couro (de -10,9% para -15,3%), nos meios de transporte (de 10,7% para 7,2%) e no setor têxtil (de 2,1% para -1,4%).

Setorialmente, em todo o País, alimentos e bebidas (7,4%) e meios de transporte (10,4%) foram os ramos com participações mais relevantes entre os onze que cresceram, em oposição às influências negativas vindas dos ramos de calçados e artigos de couro (-11,1%) e da madeira (-6,9%).

Em síntese, os indicadores trimestrais em 2005, se comparados com iguais períodos de 2004, mostram que o emprego e o número de horas pagas diminuem o ritmo de crescimento e, conseqüentemente, acompanham a perda de dinamismo observada na produção industrial.

A média móvel trimestral, referente ao número de horas pagas²⁵ aos trabalhadores da indústria em 2005, registra recuo de -0,2% entre os últimos trimestres.

Setorialmente, os principais decréscimos vieram das indústrias de calçados e artigos de couro (-16,5%), madeira (-15,4%) e borracha e plástico (-6,0%). Por outro lado, alimentos e bebidas (6,4%) e meios de transporte (6,0%) foram os impactos positivos mais importantes no resultado geral.

As áreas que exerceram as principais pressões negativas no cômputo geral foram: Rio Grande do Sul (-10,9%), região Nordeste (-4,1%) e Paraná (-1,7%). Na indústria gaúcha, treze segmentos reduziram o número de horas pagas, com destaque para calçados e artigos de couro, máquinas e equipamentos, e outros produtos da indústria de transformação. Na região Nordeste, também treze atividades apresentaram taxas negativas, entre as quais, alimentos e bebidas, calçados e artigos de couro e vestuário foram, em termos de participação, as mais expressivas. No Paraná, os principais impactos, entre os onze setores em queda, foram madeira e outros produtos da indústria de transformação.

Novamente, São Paulo e Minas Gerais exerceram as principais pressões positivas. No primeiro, dez dos dezoito ramos aumentaram o número de horas pagas, destacando-se

²⁵ Número de Horas Pagas (NHP) – é o total de horas pagas ao Pessoal Ocupado Assalariado — inclusive as horas extras —, durante o mês de referência, mesmo que estejam afastadas do serviço ativo por prazo não superior a 30 dias. São calculados indicadores também para o número de horas pagas por pessoa assalariada, apresentados sob a denominação de Número Médio de Horas Pagas.

alimentos e bebidas e meios de transporte. Na indústria mineira, alimentos e bebidas e produtos de metal foram os principais responsáveis pelo resultado positivo.

A desaceleração no ritmo de crescimento do número de horas pagas é observada ao longo de 2005, sendo mais acentuada na passagem do segundo (1,6%) para o terceiro trimestre (0,1%).

3.1.6 Desempenho do setor informal no Brasil

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE empreendeu uma pesquisa, em 2003, sobre a Economia Informal Urbana, cujo objetivo foi verificar o funcionamento e a capacidade de geração de postos de trabalho e o rendimento das pequenas unidades produtivas que fizeram parte do setor informal urbano no País.

Pelos dados do instituto, em outubro de 2003, a economia informal abrigou 10,336 milhões de firmas (9,1% a mais do que em 1997), que ocupavam 13.860.868 pessoas, incluindo trabalhadores por conta própria, pequenos empregadores, empregados com e sem carteira de trabalho assinada, além dos trabalhadores não remunerados. Verificou-se uma variação de 9% no número de empresas informais, enquanto o crescimento dos postos de trabalho nelas existentes cresceu 8% em relação à pesquisa anterior. Isso significa que esses empreendimentos informais empregam um quarto dos trabalhadores das áreas urbanas no Brasil.

Segundo o IBGE, empresas do setor informal são aquelas que não são Sociedades Anônimas e também as que se enquadram nos chamados pequenos empreendimentos. Essas empresas são classificadas de acordo com a posição de seus proprietários, que se divide em duas: empresas de conta própria e empresas de empregadores.

Entende-se como proprietários de empresas do setor informal os trabalhadores por conta própria e os empregadores com no máximo cinco empregados, desenvolvendo atividades não agrícolas.

Com base nas recomendações da 15ª Conferência de estatísticos do trabalho, promovida pela Organização Internacional do Trabalho – OIT, em janeiro de 1993, considerou-se que:

- Para delimitar o âmbito do setor informal, o ponto de partida é a unidade econômica – entendida como unidade de produção – e não o trabalhador individual ou a ocupação por ele exercida;
- Fazem parte do setor informal as unidades econômicas não agrícolas que produzem bens e serviços com o principal objetivo de gerar emprego e

rendimento para as pessoas envolvidas, sendo excluídas aquelas unidades engajadas apenas na produção de bens e serviços para autoconsumo;

- As unidades do setor informal caracterizam-se pela produção em pequena escala, baixo nível de organização e pela quase inexistência de separação entre capital e trabalho, enquanto fatores de produção;
- [...]

Na operacionalização estatística desta definição, decidiu-se que pertencem ao setor informal, todas as unidades econômicas de propriedade de trabalhadores por conta própria e de empregadores com até cinco empregados, moradores em áreas urbanas, sejam elas a atividade principal de seus proprietários ou atividades secundárias. (RELATÓRIO DO IBGE, 2003, p. 15-16).

Dentre essas características encontram-se a micro e pequena empresa, que de 1985 a 2001 mais que dobraram o número de pessoas ocupadas, passando de 3,4 milhões em 1985 (50,7% do total do setor de comércio e serviços) para 7,3 milhões de pessoas em 2001 (60,8% do total).

A receita, que era de R\$149,6 bilhões em 1985 (19,0% do total), atingiu R\$168,2 bilhões em 2001 (22,3% do total), enquanto as médias e grandes empresas de comércio e serviços reduziram sua participação nesses 16 anos. O número de micro e pequenas empresas do setor de comércio e serviços, que correspondia a 95,5% do total de empresas deste setor em 1985, chegaram a 2001 com 97,6%.

Assim sendo, é pertinente afirmar que o setor informal vem ganhando espaço a cada ano no Brasil e no mundo. Considerado um segmento econômico que engloba um grande contingente de pessoas, possui características peculiares que fortalecem as áreas selecionadas para o presente estudo.

Interessante observar, segundo a tabela 11, que, dentro dos indicadores de formalização, 90,21% das empresas do setor informal não possuem registro, com a maioria dessas empresas localizadas no grupo de atividades de comércio e reparação, seguido da construção civil e das indústrias de transformação e extrativa.

Seguindo a análise do setor informal, as principais dificuldades que essas empresas enfrentam são a falta de clientes (30,57%) e a concorrência (24,61%). O grupo de atividades das indústrias de transformação e extrativa, construção civil e comércio e reparação e transporte, armazenagem e comunicações, reproduzem as mesmas dificuldades da maioria das empresas informais. Exceção é feita para as atividades do grupo de serviços de alojamento e alimentação, onde se destacam a falta de clientes e de capital próprio como principais dificuldades enfrentadas.

Em todas as empresas informais dos grupos de atividades mostrados na tabela 7, 48,70% apresentaram um comportamento do negócio nos últimos 12 meses inalterado, além de outras 29,74% das empresas que tiveram redução em suas atividades. O grupo de atividades do comércio e reparação foi o que apresentou maior retração em suas atividades.

Dentre as pessoas ocupadas nas empresas do setor informal (tabela 12), 35,6% possuem o ensino fundamental ou 1º grau incompleto e 21,7% possuem o ensino médio ou 2º grau completo, em relação aos demais. Esses percentuais de destaque estão, de forma geral, distribuídos em ordem decrescente segundo sua posição na ocupação em: conta própria, empregador e empregado sem carteira assinada.

Tabela 11: Empresas do setor informal, por grupos de atividade, segundo indicadores de formalização, principais dificuldades encontradas, o comportamento do negócio nos últimos 12 meses – Brasil – 2003.

INDICADORES	EMPRESAS DO SETOR INFORMAL					
	TOTAL	GRUPOS DE ATIVIDADE				
		INDÚSTRIAS DE TRANSFORMAÇÃO E EXTRATIVA	CONSTRUÇÃO CIVIL	COMÉRCIO E REPARAÇÃO	SERVIÇOS DE ALOJAMENTO E ALIMENTAÇÃO	TRANSPORTE, ARMAZENAGEM E COMUNICAÇÕES
Registro de microempresa						
TOTAL	10 335 962	1 630 580	1 808 840	3 403 804	719 107	831 421
Possui	1 005 215	126 560	21 085	562 359	96 548	54 152
Não possui	9 324 641	1 503 897	1 787 678	2 840 064	620 244	777 248
Sem declaração	6 107	123	77	1 381	2 315	21
Principal dificuldade enfrentada nos últimos 12 meses para desenvolver o negócio						
TOTAL	8 671 494	1 354 926	1 525 739	2 974 970	595 197	675 528
Falta de clientes	2 651 011	373 919	664 369	703 448	171 223	181 310
Falta de crédito	359 904	60 592	21 701	175 765	30 881	16 091
Baixo lucro	1 096 448	189 816	116 781	412 236	103 783	107 088
Problemas com fiscalização/ regularização do negócio	76 638	7 303	2 818	26 294	6 127	28 010
Falta de mão-de-obra qualificada	61 682	19 544	9 982	13 572	1 182	1 658
Concorrência muito grande	2 134 545	224 374	542 448	670 686	97 314	236 107
Falta de instalações adequadas	220 693	58 661	4 560	68 113	22 326	4 625
Falta de capital próprio	1 413 757	288 407	94 049	667 180	134 343	61 909
Outras dificuldades	638 183	127 846	67 520	229 945	27 935	38 290
Sem declaração	18 633	4 464	1 511	7 732	84	442
Comportamento do negócio nos últimos 12 meses						
TOTAL	10 335 962	1 630 580	1 808 840	3 403 804	719 107	831 421

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Economia Informal Urbana 2003.

Tabela 11: Empresas do setor informal, por grupos de atividade, segundo indicadores de formalização, principais dificuldades encontradas, o comportamento do negócio nos últimos 12 meses – Brasil – 2003 (cont.)

INDICADORES	EMPRESAS DO SETOR INFORMAL					
	TOTAL	GRUPOS DE ATIVIDADE				
		INDÚSTRIAS DE TRANSFORMAÇÃO E EXTRATIVA	CONSTRUÇÃO CIVIL	COMÉRCIO E REPARAÇÃO	SERVIÇOS DE ALOJAMENTO E ALIMENTAÇÃO	TRANSPORTE, ARMAZENAGEM E COMUNICAÇÕES
Aumento do número de pessoas ocupadas ou da capacidade produtiva	432 233	88 270	39 011	140 948	23 603	20 671
Redução do número de pessoas ocupadas ou da capacidade produtiva	215 376	45 189	28 088	66 245	14 820	11 354
Diversificação das atividades	257 844	36 063	29 284	103 147	14 541	14 138
Redução das atividades	3 074 314	478 236	664 215	991 513	211 473	240 283
Ampliação da jornada de trabalho	899 244	154 738	145 729	248 881	49 578	64 742
Redução do número de horas trabalhadas	406 241	68 284	80 378	113 707	19 746	38 753
Permaneceu igual	5 033 693	756 303	820 755	1 732 799	385 081	439 386
Sem declaração	17 017	3 496	1 381	6 564	266	2 095

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Economia Informal Urbana 2003.

Tabela 12: Pessoas ocupadas nas empresas do setor informal, por posição na ocupação, segundo o nível de instrução - Brasil – 2003.

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	PESSOAS OCUPADAS NAS EMPRESAS DO SETOR INFORMAL						
	TOTAL	POSIÇÃO NA OCUPAÇÃO					
		CONTA PRÓPRIA	EMPREGADOR	EMPREGADO COM CARTEIRA ASSINADA	EMPREGADO SEM CARTEIRA ASSINADA	NÃO REMUNERADO	SEM DECLARAÇÃO
TOTAL	13 860 868	9 514 629	1 448 284	797 300	1 338 349	706 963	55 343
Sem instrução ou com menos de um ano de estudo	1 127 017	944 990	51 747	17 743	68 389	42 488	1 661
Ensino fundamental ou 1º grau incompleto	4 936 776	3 713 972	349 178	148 579	466 751	236 352	21 945
Ensino fundamental ou 1º grau completo	1 959 739	1 341 903	181 837	130 190	215 835	80 281	9 694
Ensino médio ou 2º grau incompleto	1 403 588	848 114	116 716	90 059	216 421	126 418	5 859
Ensino médio ou 2º grau completo	3 011 799	1 787 555	405 574	332 693	304 808	174 843	6 327
Superior incompleto	440 027	259 718	77 766	43 296	40 151	18 996	100
Superior completo	951 156	599 419	264 687	33 930	24 205	26 810	2 106
Sem declaração	30 764	18 958	779	809	1 790	776	7 652

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Economia Informal Urbana 2003.

Em 2003, 88,34% dos ocupados na empresa informal (tabela 13) não utilizaram os serviços de informática para o desenvolvimento do negócio e consideravam ser uma ferramenta sem importância para seu negócio, sendo que tal comportamento é observado de forma equivalente no percentual apresentado pelas empresas por conta própria e as empregadoras.

Tabela 13: Empresas não agrícolas com até 5 empregados, total e com indicação das empresas do setor informal, por posição na ocupação, segundo o uso de serviços de informática para o desenvolvimento do negócio - Brasil – 2003.

USO DE SERVIÇOS DE INFORMÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO NEGÓCIO	EMPRESAS NÃO AGRÍCOLAS COM ATÉ 5 EMPREGADOS		
	POSIÇÃO NA OCUPAÇÃO		
	TOTAL	CONTA PRÓPRIA	EMPREGADOR
TOTAL DE EMPRESAS DO SETOR INFORMAL	10 335 962	9 096 912	1 239 050
Utilizava serviços de informática no negócio	1 129 567	778 789	350 778
Não utilizava serviços de informática no negócio	9 136 590	8 255 592	880 998
Proprietário não achava necessário-	6 909 392	6 330 295	579 098
O custo era alto	977 649	813 162	164 487
O local da oferta era longe	6 498	5 981	518
Desconhecia a oferta do serviço	197 679	188 377	9 301
Os serviços existentes não eram adequados	106 223	96 315	9 907
Alto custo dos equipamentos e <i>softwares</i>	369 030	309 695	59 335
Outros motivos	535 939	482 002	53 937
Sem declaração	34 180	29 765	4 415
Sem declaração	69 805	62 531	7 274

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Economia Informal Urbana 2003.

Cerca de 50% das empresas do setor informal (tabela 14) pretendiam, em 2003, ampliar o negócio no futuro, estando a maioria localizada no grupo de outros Serviços Coletivos, Sociais e Pessoais. Interessante observar que das empresas com atividades mal definidas, a maioria pretendia abandonar a atividade e procurar emprego.

Tabela 14: Empresas do setor informal, por grupos de atividade, segundo o tipo de empresa e os planos para o futuro do negócio - Brasil – 2003.

TIPO DE EMPRESA E PLANOS PARA O FUTURO DO NEGÓCIO	EMPRESAS DO SETOR INFORMAL				
	GRUPOS DE ATIVIDADE				
	ATIVIDADES IMOBILIÁRIAS, ALUGUÉIS E SERVIÇOS PRESTADOS ÀS EMPRESAS	EDUCAÇÃO, SAÚDE E SERVIÇOS SOCIAIS	OUTROS SERVIÇOS COLETIVOS, SOCIAIS E PESSOAIS	OUTRAS ATIVIDADES	ATIVIDADES MAL DEFINIDAS
TOTAL	655 467	341 135	823 751	34 036	87 821
Aumentar o negócio	311 208	159 270	389 775	14 628	6 333
Continuar o negócio no mesmo nível	155 504	89 343	182 929	4 330	18 760
Mudar de atividade e continuar independente	54 175	20 686	59 554	3 259	11 591
Abandonar a atividade e procurar emprego	75 741	34 435	104 780	6 049	38 902
Não sabe	30 329	18 111	54 471	3 480	10 843
Outros planos	26 552	17 985	31 532	2 290	1 392
Sem declaração	1 959	1 305	709	-	-

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Economia Informal Urbana 2003.

3.1.7 Desempenho do setor informal em Alagoas

Segundo relatório da Economia Informal Urbana realizado em 2003 pelo IBGE, o crescimento do setor informal é constante, principalmente no setor de serviços e comércio, não só em Alagoas como no Brasil. Sua importância não é devida apenas ao volume de recursos que o segmento mobiliza, mas, principalmente, à quantidade de pessoas diretamente envolvidas na execução de suas atividades.

Por esse motivo, as informações aqui levantadas terão como intenção refletir o contexto social e econômico do Estado de Alagoas e, principalmente, da região metropolitana de Maceió, a fim de caracterizar as condições em que se passa o estudo. Assim, procuramos seguir a seqüência de dados fornecidos para visualização do contexto nacional e inserir outros que trarão uma imagem mais nítida do painel proposto.

A tabela 15 mostra que, em 2003, somente as empresas dos grupos de atividades vinculados ao Comércio e Reparação dominavam 45,30% das empresas do setor informal, sem considerar as demais empresas na atividade de serviços, o que provavelmente venha demonstrar o baixo nível de qualificação profissional daqueles inseridos nesse alarmante percentual de informalidade.

Tabela 15: Empresas do setor informal, segundo os grupos de atividade - Alagoas – 2003.

GRUPOS DE ATIVIDADE	EMPRESAS DO SETOR INFORMAL
TOTAL	162 288
Indústrias de Transformação e Extrativa	20 909
Construção Civil	20 985
Comércio e Reparação	73 516
Serviços de Alojamento e Alimentação	11 400
Transporte, Armazenagem e Comunicações	12 719
Atividades Imobiliárias, Aluguéis e Serviços Prestados às Empresas	6 122
Educação, Saúde e Serviços Sociais	2 701
Outros Serviços Coletivos, Sociais e Pessoais	11 083
Outras Atividades	672
Atividades mal definidas	2 181

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Economia Informal Urbana 2003.

Para o segmento das empresas informais, segundo o IBGE, os indicadores de formalização são extremamente deficitários, já que 94,41%, das empresas do setor informal não possuem registro (tabela 17). Comportamento semelhante ocorre em nível nacional

quando se observa que as empresas dos grupos de atividades vinculados ao Comércio e Reparação, Construção Civil e Indústrias de Transformação e Extrativa, além de possuírem o maior número de pessoas ocupadas, também possuem o maior número de empresas não formalizadas.

No mesmo ano, dentre os empregadores e as pessoas por conta própria ocupadas em empresas do setor informal, o maior percentual (tabela 16) se encontra dentro da faixa etária de 25 a 59 anos, representando 81,1% do total, sendo que os maiores percentuais do grau de instrução, equivalendo a 77%, estão distribuídos, de forma decrescente, em: ensino fundamental ou 1º grau incompleto; sem instrução ou com menos de um ano de estudo e ensino médio ou 2º grau completo.

Tabela 16: Empregadores e conta própria ocupados em empresas do setor informal, segundo os grupos de idade e o nível de instrução - Alagoas – 2003.

GRUPOS DE IDADE E NÍVEL DE INSTRUÇÃO	EMPREGADORES E CONTA PRÓPRIA OCUPADOS EM EMPRESAS DO SETOR INFORMAL
TOTAL	167 549
Grupos de idade	
10 a 17 anos	2 386
18 a 24 anos	17 093
25 a 39 anos	64 793
40 a 59 anos	71 131
60 anos ou mais	12 146
Sem declaração	-
Nível de instrução	
Sem instrução ou com menos de um ano de estudo	35 636
Ensino fundamental ou 1º grau incompleto	66 381
Ensino fundamental ou 1º grau completo	15 806
Ensino médio ou 2º grau incompleto	14 617
Ensino médio ou 2º grau completo	27 078
Superior incompleto	2 868
Superior completo	5 164
Sem declaração	-

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Economia Informal Urbana 2003.

Porém a tabela 18 mostra que os proprietários de empresas do setor informal começaram a trabalhar com a idade entre 10 e 18 anos, representando cerca de 69,3% do total. Além disso, essa mesma tabela ainda mostra que 85% desses proprietários participaram de um curso de especialização ou formação profissional para desenvolver seu negócio.

Tabela 17: Empresas do setor informal, por grupos de atividade, segundo os indicadores de formalização - Alagoas – 2003.

INDICADORES DE FORMALIZAÇÃO	EMPRESAS DO SETOR INFORMAL										
	TOTAL	GRUPOS DE ATIVIDADE									
		INDÚSTRIAS DE TRANSFORMAÇÃO E EXTRATIVA	CONSTRUÇÃO CIVIL	COMÉRCIO E REPARAÇÃO	SERVIÇOS DE ALOJAMENTO E ALIMENTAÇÃO	TRANSPORTE, ARMAZENAGEM E COMUNICAÇÕES	ATIVIDADES IMOBILIÁRIAS, ALUGUÉIS E SERVIÇOS PRESTADOS	EDUCAÇÃO, SAÚDE E SERVIÇOS SOCIAIS	OUTROS SERVIÇOS COLETIVOS, SOCIAIS E PESSOAIS	OUTRAS ATIVIDADES	ATIVIDADES MAL DEFINIDAS
TOTAL	162 288	20 909	20 985	73 516	11 400	12 719	6 122	2 701	11 083	672	2 181
Registro de microempresa											
Possui	8 928	327	-	7 031	771	363	242	30	110	54	-
Não possui	153 220	20 581	20 985	66 485	10 630	12 356	5 738	2 672	10 974	618	2 181
Sem declaração	141	-	-	-	-	-	141	-	-	-	-

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Economia Informal Urbana 2003.

Tabela 18 - Proprietários de empresas do setor informal, segundo a idade com que começou a trabalhar e frequência a curso de especialização ou formação profissional - Alagoas – 2003.

IDADE COM QUE COMEÇARAM A TRABALHAR E FREQUÊNCIA A CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO OU FORMAÇÃO PROFISSIONAL	PROPRIETÁRIOS DE EMPRESAS DO SETOR INFORMAL
TOTAL	163 394
Menos de 10 anos	21 246
10 a 14 anos	55 013
15 a 18 anos	58 270
19 a 24 anos	20 301
25 a 39 anos	6 938
40 a 59 anos	1 575
60 anos ou mais	-
Sem declaração	52
Frequência a curso de especialização ou formação profissional	
Freqüenta ou frequentou	24 464
Não frequenta ou não frequentou	138 878
Sem declaração	52

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Economia Informal Urbana 2003.

Em 2003, 95,11% dos ocupados na empresa informal não utilizaram os serviços de informática para o desenvolvimento do negócio (tabela 19), sendo que as empresas por conta própria são as principais responsáveis por esse elevado percentual. Este percentual ultrapassou os 88,34% encontrados em nível nacional, o que representa um grande distanciamento tecnológico em termos regionais e nacionais, implicando, provavelmente, um baixo desempenho empresarial, decorrente da preparação inadequada do proprietário ou seu representante para gerenciar o negócio.

Tabela 19: Empresas não agrícolas com até 5 empregados, total, com indicação das empresas do setor informal, por posição na ocupação do proprietário, segundo o uso de serviços de informática para o desenvolvimento do negócio - Alagoas – 2003.

USO DE SERVIÇOS DE INFORMÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO NEGÓCIO	EMPRESAS NÃO AGRÍCOLAS COM ATÉ 5 EMPREGADOS		
	TOTAL	POSIÇÃO NA OCUPAÇÃO DO PROPRIETÁRIO	
		CONTA PRÓPRIA	EMPREGADOR
TOTAL	163 591	148 924	14 666
Utilizava serviços de informática	6 556	4 842	1 714
Não utilizava serviços de informática	155 605	143 711	11 893

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Economia Informal Urbana 2003.

Cabe ainda ressaltar que cerca de 36,4% das empresas do setor informal em Alagoas (tabela 20), percentual menor que o nacional, pretendiam, em 2003, ampliar os negócios no futuro. O setor de comércio e reparação lidera o grupo de empresas que pretendiam ampliar os negócios. As atividades relacionadas aos grupos de serviços coletivos, sociais e pessoais, construção civil e transporte, armazenagem e comunicações, apresentaram percentuais relativamente altos de pessoas que intencionavam abandonar a atividade e procurar emprego.

Das empresas localizadas no setor de serviço, aquelas do tipo conta própria representam 91,55% do total de empresas informais. Essas informações reproduzem um perfil da população alagoana com baixo nível de escolaridade, pouco envolvimento com tecnologias que poderiam agilizar seus resultados e alta informalidade do negócio, retratando instabilidade. Não se deve desprezar a influência que o setor público exerce como um dos maiores empregadores da região.

Tabela 20: Empresas do setor informal, por planos para o futuro do negócio, segundo o tipo de empresa e os grupos de atividade - Alagoas – 2003.

TIPO DE EMPRESA E GRUPOS DE ATIVIDADE	EMPRESAS DO SETOR INFORMAL						
	TOTAL	PLANOS PARA O FUTURO DO NEGÓCIO					
		AUMENTAR O NEGÓCIO	CONTINUAR O NEGÓCIO NO MESMO NÍVEL	MUDAR DE ATIVIDADE E CONTINUAR INDEPENDENTE	ABANDONAR A ATIVIDADE E PROCURAR EMPREGO	NÃO SABE	OUTROS PLANOS
Total	162 288	59 025	37 262	16 766	31 692	10 091	7 454-
Tipo de empresa							
Conta própria	148 579	50 924	34 325	15 661	31 066	9 697	6 907
Empregador	13 709	8 101	2 938	1 105	625	394	546
Grupos de atividade							
Indústrias de Transformação e Extrativa	20 909	8 857	5 230	1 660	2 807	1 371	984
Construção Civil	20 985	2 452	5 374	3 853	6 531	1 562	1 213
Comércio e Reparação	73 516	30 095	15 930	7 781	12 660	3 680	3 370
Serviços de Alojamento e Alimentação	11 400	5 257	2 531	974	1 179	922	537
Transporte, Armazenagem e Comunicações	12 719	2 829	4 300	1 061	3 491	697	341
Atividades Imobiliárias, Aluguéis e Serviços Prestados às Empresas	6 122	2 754	1 706	226	755	160	522
Educação, Saúde e Serviços Sociais	2 701	1 244	587	42	441	241	146
Outros Serviços Coletivos, Sociais e Pessoais	11 083	5 290	1 207	773	2 350	1 123	341
Outras Atividades	672	-	-	260	358	54	-
Atividades mal definidas	2 181	247	399	135	1 120	280	-

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Economia Informal Urbana 2003.

3.1.8 Índice de Desenvolvimento Humano no Nordeste

Historicamente, vários estudiosos se debruçaram sobre as possibilidades de melhoria das condições de vida da população. Inicialmente trabalhou-se com a idéia de crescimento econômico como ponto de partida para aumentar o referido padrão de vida. A melhoria das condições de vida da população é medida através da expansão do PIB *per capita*, ou seja, se o PIB crescesse à frente do crescimento da população haveria melhoria das condições de vida em geral. Por toda década de 70 e parte da década de 80 o PIB do Nordeste e de Alagoas cresceram a taxas próximas ao crescimento nacional. Com a desaceleração do crescimento nacional, a economia regional e também a de Alagoas perderam a dinâmica econômica.

A partir dos anos 90, desenvolveu-se o conceito de desenvolvimento humano definido como um processo abrangente de expansão do exercício do direito de escolhas individuais em diversas áreas: econômica, política, social ou cultural.

Nesse sentido, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi criado, originalmente, para medir o nível de desenvolvimento humano dos países a partir de três dimensões: educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB *per capita*). O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; os países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH maior que 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto.

Para aferir o nível de desenvolvimento humano de municípios, as dimensões são as mesmas – educação, longevidade e renda. Para a avaliação da dimensão **educação**, o cálculo do IDH municipal considera dois indicadores, com pesos diferentes: taxa de alfabetização de pessoas acima de 15 anos de idade (com peso dois) e taxa bruta de frequência à escola (com peso um).

O primeiro indicador é o percentual de pessoas com mais de 15 anos capaz de ler e escrever um bilhete simples (ou seja, adultos alfabetizados). O segundo indicador é resultado de uma conta simples: o somatório de pessoas (independentemente da idade) que frequentam os cursos fundamental, secundário e superior é dividido pela população local na faixa etária de 7 a 22 anos. Estão também incluídos na conta os alunos de cursos supletivos de primeiro e de segundo graus, de classes de aceleração e de pós-graduação universitária. Apenas classes especiais de alfabetização são descartadas para efeito do cálculo.

Para a avaliação da dimensão **longevidade**, o IDH municipal considera o mesmo indicador do IDH de países: a esperança de vida ao nascer. Esse indicador mostra o número médio de anos que uma pessoa nascida naquela localidade, no ano de referência, deve viver. O indicador de longevidade sintetiza as condições de saúde e salubridade do local, uma vez que quanto mais mortes houver nas faixas etárias mais precoces, menor será a expectativa de vida observada no local.

Para a avaliação da dimensão renda, o critério usado é a renda municipal *per capita*, ou seja, a renda média de cada residente no município. Para se chegar a esse valor soma-se a

renda de todos os residentes e divide-se o resultado pelo número de pessoas que moram no município (inclusive crianças ou pessoas com renda igual a zero).

Uma vez escolhidos os indicadores, são calculados os índices específicos de cada uma das três dimensões analisadas: IDHM-E, para educação; IDHM-L, para saúde (ou longevidade); IDHM-R, para renda. Para tanto, são determinados os valores de referência mínimo e máximo de cada categoria, que serão equivalentes a 0 e 1, respectivamente, no cálculo do índice. Os sub-índices de cada município serão valores proporcionais dentro dessa escala: quanto melhor o desempenho municipal naquela dimensão, mais próximo o seu índice estará de 1. O IDHM de cada município é fruto da média aritmética simples desses três sub-índices: somam-se os valores e divide-se o resultado por três ($IDHM-E + IDHM-L + IDHM-R / 3$).

É importante destacar que na última década houve melhoria significativa no atendimento à saúde (importante componente do cálculo de IDH), principalmente com a implantação do Programa de Saúde da Família (PSF), mas é preciso frisar que, especialmente na zona rural e na periferia das cidades, as populações são assistidas de forma inadequada. Inegavelmente, o atendimento escolar (outro importante componente do cálculo de IDH) melhorou de forma importante nos últimos anos, sobretudo no nível fundamental, todavia a infra-estrutura é deficiente. No ensino médio, de forma generalizada, persiste a falta de livros e a carência de professores especializados.

Em 1991, o IDH de Alagoas era um dos mais baixos do Nordeste, perdendo apenas para o Estado do Maranhão, mantendo essa mesma posição em 2000. No período em análise, o IDH alagoano cresceu 18,43%, o maior percentual entre os Estados do Nordeste.

Em 2000, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Alagoas foi 0,649. Segundo a classificação do PNUD, o Estado está entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8). Vale a pena salientar que, em termos de desenvolvimento humano, a situação de Alagoas não é confortável, mas não está distante dos outros Estados do Nordeste. Além do mais, foi o Estado que mais avançou entre 1991 e 2000 (tabela 21).

Tabela 21: Índice de Desenvolvimento Humano dos Estados do Nordeste.

ESTADOS DO NORDESTE	IDH		IDH-EDUCAÇÃO		IDH-LONGEVIDADE		IDH-RENDA	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Maranhão	0,543	0,636	0,572	0,738	0,551	0,612	0,505	0,558
Piauí	0,566	0,656	0,585	0,730	0,595	0,653	0,518	0,584
Ceará	0,593	0,700	0,604	0,772	0,613	0,713	0,563	0,616
R. G. do Norte	0,604	0,705	0,642	0,779	0,591	0,700	0,579	0,636
Paraíba	0,561	0,661	0,575	0,737	0,565	0,636	0,543	0,609
Pernambuco	0,620	0,705	0,644	0,768	0,817	0,705	0,599	0,643
Alagoas	0,548	0,649	0,535	0,703	0,552	0,646	0,556	0,598
Sergipe	0,597	0,682	0,630	0,771	0,580	0,651	0,582	0,624
Bahia	0,590	0,688	0,615	0,785	0,582	0,659	0,572	0,620

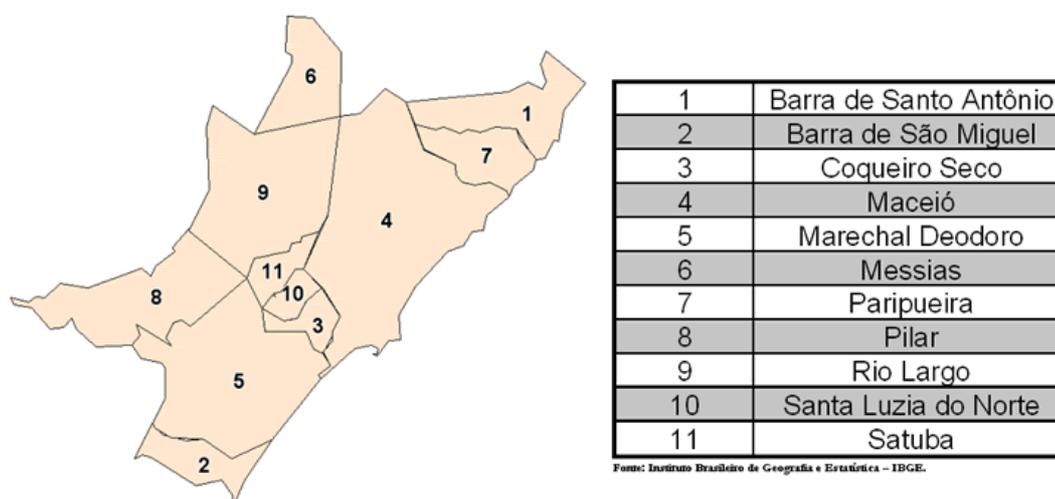
Fonte: PNUD - Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2005.

3.2 Indicadores de desenvolvimento da região metropolitana de Maceió

A análise do contexto socioeconômico geral é importante, porém o detalhamento de informações das condições socioeconômicas da região metropolitana de Maceió se faz necessário para promover um panorama real do local de estudo. A cidade de Maceió é a capital do Estado de Alagoas e apresenta um desempenho acima dos demais municípios. Por esse motivo sofre influência dos municípios mais próximos, apresentando uma oscilação freqüente na população, taxas de emprego e desemprego, educação e outros aspectos sociais, provocando alterações na dinâmica populacional, PIB e trabalho e renda, dados fundamentais para esta pesquisa.

Com base nesses aspectos e como parte integrante da pesquisa, buscou-se utilizar a classificação estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, disponível em sua página eletrônica, no que se refere às regiões metropolitanas. Desta forma, onze municípios fazem parte da região metropolitana de Maceió, a saber: Barra de Santo Antônio, Barra de São Miguel, Coqueiro Seco, Messias, Maceió, Marechal Deodoro, Paripueira, Rio Largo, Pilar, Santa Luzia do Norte e Satuba (figura 2).

Municípios da Região Metropolitana de Maceió



Fonte: IBGE, 2004.

Figura 2: Municípios da região metropolitana de Maceió

3.2.1 Dinâmica populacional da principal metrópole de Alagoas

Notadamente, a característica demográfica dos municípios da região metropolitana de Maceió, como mostra a tabela 22, demonstra que a cidade de Maceió detém o maior contingente de população residente e densidade populacional. Sabe-se ainda que, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, PNUD – 2003, o IDH da região metropolitana de Maceió chegou a 0,724 e a um crescimento relativo de 2,7% entre 1991 e 2000, gerando, conseqüentemente, como fator negativo, o maior índice de carência habitacional, o que é de se esperar, considerando o contínuo fluxo de pessoas que buscam na capital uma alternativa de sobrevivência e geração de renda.

A tabela 22 mostra a população residente até setembro de 2005. A taxa de crescimento populacional mostrada na tabela 23, seja no Estado ou na região metropolitana, refere-se ao interstício de 1991 a 2000, exceção feita ao País, cuja taxa em 2005 era de 1,4%, o que demonstra que o crescimento da região metropolitana em estudo superou o crescimento do Estado de Alagoas e até o do País. Entretanto, estes dados não são suficientes para sugerir que, mesmo com o maior IDH da região, reflita a qualidade de vida mínima para oferecer à população, como será visto mais adiante.

Tabela 22: Características sociodemográficas dos municípios da região metropolitana de Maceió – 2005.

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO RESIDENTE (2005)	ÁREA DOS MUNICÍPIOS (EM KM ²)	DENSIDADE POPULACIONAL (HAB/KM ²)
Barra de Santo Antônio	13.812	138,0	100,09
Barra de São Miguel	7.274	76,6	94,96
Coqueiro Seco	5.353	40,3	132,83
Maceió	903.463	510,7	1.769,07
Marechal Deodoro	42.793	333,5	128,31
Messias	12.883	112,9	114,11
Paripueira	8.762	92,7	94,52
Pilar	32.421	249,0	130,20
Rio Largo	67.889	309,4	219,42
Santa Luzia do Norte	6.759	28,5	237,16
Satuba	14.666	42,6	344,27

Fonte: IBGE, 1/7/2005. Disponível em www.ibge.gov.br, acesso em 22/11/2005.

Tabela 23: Número de municípios, população residente e taxa de crescimento, segundo o Estado de Alagoas e a região metropolitana de Maceió - 2005.

TAMANHO DA POPULAÇÃO (HABITANTES)	NÚMERO DE MUNICÍPIOS	POPULAÇÃO RESIDENTE	TAXA DE CRESCIMENTO 1991/2000
Brasil	5 561	184.184.264	1,4 (2005)
Alagoas	102	3.015.912	1,3
Região metropolitana de Maceió	11	1.116.075	2,7

Fonte: IBGE, 1/7/2005. Disponível em www.ibge.gov.br, acesso em 22/11/2005.

A expansão populacional de forma acentuada no município de Maceió é devida a sua base demográfica e seus equipamentos socioeconômicos, que têm um poder de atração para a população, sobretudo do interior do Estado de Alagoas.

Os municípios de Rio Largo e Messias são desprovidos de atrativos turísticos, mas têm algumas características importantes para expandir sua população. Dentre elas destacam-se: proximidade de Maceió, com transporte coletivo de regular qualidade e baixo custo de aluguel de residência, o que as transforma em cidades-dormitórios; existência de infra-estrutura de estradas e energia elétrica; e, finalmente, o baixo custo relativo da aquisição de lotes.

Pode-se dizer que na área em estudo existem dois eixos de expansão. O primeiro em direção a Recife pela BR-101, passando por Messias e Rio Largo. Nesse eixo, constrói-se habitação para famílias de renda média, média baixa, e nas “quebradas” ou grotas floresce um conjunto de habitação subnormal onde habita grande parte do “exército industrial de reserva

da região”, geralmente formado por mão-de-obra com baixo nível de educação e saúde que migra do interior do Estado por falta de condições de sobrevivência. Segundo Veras (2005), nesse eixo há construção de condomínios de luxo e alto luxo a até 10 km do centro de Maceió.

O segundo eixo parte do centro de Maceió em direção a Recife pela AL-104. Nessa mesma direção, a população se expande da seguinte forma: do bairro de Cruz das Almas até Guaxuma: do lado esquerdo e depois da encosta constrói-se habitação de luxo e alto luxo, uma vez que se tem uma visão privilegiada para o mar; nas encostas prolifera habitação do tipo subnormal, hoje ainda relativamente dispersa, mas com tendência para aglomerar-se, a exemplo de outras áreas. Em todo o litoral norte de Alagoas, do lado direito da AL-101, acham-se em plena expansão condomínios de lazer e/ou residenciais. São esses condomínios que, ao lado da pesca, proporcionam condições para a reprodução social das famílias.

3.2.2 Dinâmica econômica de Maceió

A dinâmica econômica vista através do PIB no período 1999 a 2002 varia consideravelmente entre os municípios da região metropolitana de Maceió (tabela 24). A maioria dos municípios apresenta percentual de crescimento positivo entre 2001 e 2002, à exceção de Satuba, Santa Luzia do Norte e Rio Largo. O PIB *per capita* cresceu no biênio 2001-2002, demonstrando que os municípios de: Barra de Santo Antônio, Barra de São Miguel, Maceió e Paripueira cresceram devido à forte contribuição do turismo e seu incremento como roteiro turístico no País e fora dele. Já o crescimento do PIB nos municípios de Coqueiro Seco, Marechal Deodoro, Pilar, Santa Luzia do Norte e Satuba reflete, provavelmente, a expansão da cultura canavieira e os elevados resultados obtidos no biênio, decorrentes das usinas de açúcar e álcool ou da plantação de coco localizada nesses municípios.

Tabela 24: PIB *per capita* e % de crescimento da região metropolitana de Maceió – 1999 – 2002.

REGIÃO METROPOLITANA DE MACEIÓ	PRODUTO INTERNO BRUTO - PIB <i>per capita</i>				CRESCIMENTO %			
	1999	2000	2001	2002	1999	2000	2001	2002
1. Barra de Santo Antônio	1164	1506	1440	1682	-	24,03	-7,64	9,89
2. Barra de São Miguel	2218	2901	2321	3480	-	23,72	-23,72	39,39
3. Coqueiro Seco	1614	1699	1631	2022	-	-2,09	-10,01	13,40
4. Maceió	3848	3895	4233	4787	-	-4,38	3,48	5,00
5. Marechal Deodoro	8100	7998	5176	5692	-	-5,74	-37,75	3,09
6. Messias	1199	1305	1296	1491	-	1,77	-6,37	5,81
7. Paripueira	2120	3441	2109	2879	-	52,14	-42,06	25,83
8. Pilar	2119	2293	2902	3255	-	0,57	18,59	2,52
9. Rio Largo	1491	1792	2153	2235	-	12,59	13,52	-4,34
10. Santa Luzia do Norte	2002	2703	3284	4014	-	25,86	14,22	12,09
11. Satuba	1490	1495	1630	1995	-	-4,63	4,44	14,30
ALAGOAS	2289	2471	2631	3012		0,81	0,31	5,15

Fonte: IBGE, 1/7/2005. Disponível em www.ibge.gov.br, acesso em 22/11/2005.

3.2.3 Educação Superior no Estado de Alagoas

Do mesmo modo como no restante do País, a rede privada oferece o maior número de vagas em se tratando do ensino superior. Como este estudo trata dos cursos superiores tecnológicos, importa verificar apenas as matrículas registradas no ensino médio, já que são esses, em sua maioria, que procuram o ensino superior e as matrículas no ensino superior propriamente.

Outrossim, observando a tabela 25 pode-se afirmar que, se todos os alunos procurassem o ensino superior, apenas 65% teriam possibilidade de ter acesso, aqui considerando apenas as vagas ofertadas, sem questionar em que condições os alunos se encontrariam para enfrentar o vestibular ou, ainda, sem considerar que jovens e adultos em faixas etárias diferenciadas e alguns já inseridos no mercado também concorrem pelas mesmas vagas. Na tabela 25, observa-se que, em Maceió, a quantidade de escolas privadas de ensino superior ultrapassa o total das escolas nas diversas esferas públicas.

Tabela 25: Matrículas, docentes e escolas por ensino médio e superior no município de Maceió.

	ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL	ESCOLA PÚBLICA FEDERAL	ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL	ESCOLA PRIVADA
Matrícula - Ensino Médio	33.964	1.146	0	10.481
Matrícula Ensino Superior	610	12189	0	16943
Docente Ensino Médio	937	80	0	841
Docente Ensino Superior	193	1037	0	1007
Escolas Ensino Médio	42	1	0	50
Escolas Ensino Superior	1	2	0	11

Fontes: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Censo da Educação Superior 2004; Malha municipal digital do Brasil: situação em 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

Nas últimas décadas, a economia passou a crescer a taxas muito baixas, não permitindo gerar o número de empregos que pudesse absorver o estoque de mão-de-obra desempregada, impedindo o aumento do salário real. A esse respeito, Veras (2006) esclarece que:

A partir dos anos 60/70, com o processo de endividamento que culminou com a moratória da dívida externa no Governo Sarney, reduziu-se a capacidade do Estado em investir inclusive no social. Mais recentemente, a partir do Plano Real, a política dos juros altos aumentou substancialmente a dívida externa, induzindo o Estado a gerar superávits fiscais de tal ordem que impedem um maior investimento do Estado para aumentar a taxa de crescimento das ocupações e, conseqüentemente, o aumento da renda. (VERAS, 2006, p. 12).

No caso de Alagoas, o Governo tem sua capacidade de investimento reduzida em função do pagamento da dívida que, devido às taxas de juros elevadas, cresceram continuamente, impedindo um maior investimento em infra-estrutura econômico-social que proporcionasse não só maior crescimento econômico, mas principalmente desenvolvimento humano.

Por fim, é importante compreender que fatores estruturais persistentemente têm impedido a melhoria das condições socioeconômicas. Solucionar esses problemas somente será possível com melhorias significativas de toda a infra-estrutura social. A melhoria no ensino básico, por exemplo, passa pela melhoria do salário dos professores e até pela segurança, na medida em que determinados equipamentos não podem ser instalados por falta de segurança.

A educação de qualidade no ensino básico em todo o Estado de Alagoas está mais distante do que se pode imaginar, haja vista que sua melhoria esbarra em sua limitação intrínseca, ou ainda em sua insuficiente dinâmica. Diferentemente do ensino superior em que, apesar da expansão no Estado e na metrópole de Maceió, os mecanismos de regulamentação são cada vez mais rigorosos e avaliativos.

No entanto, esse contexto discutido nos remete à reflexão quanto à validade desses mecanismos normativos e reguladores: se a **regulação** ainda permanece sob o domínio do mercado. A absorção de um maior ou menor contingente de pessoas qualificadas não significa, necessariamente, um salário compatível com seu grau de conhecimento, ainda mais em um Estado com tantas diversidades. Em vista disso, que mecanismos levam à busca de novos desafios educacionais? Será que as políticas públicas têm levado em conta o mercado dos excluídos que tem sido gerado quando se busca articular o “mercado da educação” com o “mercado de emprego?” (BARROSO, 2006). Afinal, quem regula quem?

CAPÍTULO IV

TEMPOS E MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL APÓS A LDB/96

4.1 Os destaques no modelo da educação profissional brasileira

Desde 1930, a dinâmica socioeconômica e política do Brasil têm refletido alterações no sistema educacional, quando foi introduzida a educação profissionalizante para os desvalidos da sorte. Em cada ciclo, a educação brasileira gerou novas regras de operação e controle, na tentativa de acompanhar as mudanças e contribuir para o desenvolvimento do País. Tais mudanças foram repassadas por mecanismos legais que trouxeram, em cada uma delas, alterações compatíveis com as exigências do contexto social, histórico, econômico, cultural e político.

Porém as políticas públicas no Brasil das últimas décadas tiveram como diretrizes, dentre outras, a flexibilização, a desregulamentação e a privatização, que trataram “de redefinir o papel do Estado, deslocando-o da atribuição de executor de políticas públicas de caráter social para a de gestor de políticas públicas determinadas (...) a partir da economia de mercado” (LIMA FILHO, 2003, p.2).

Tais políticas tiveram forte influência do Banco Mundial e determinaram a competitividade de um País, à medida que possuísse, dentre outros, uma oferta de força de trabalho social e tecnicamente flexível, a redução de custos diretos (salários e serviços na produção) e indiretos (cargas fiscais usualmente necessárias para cobrir funções do Estado ineficiente e/ou sobrecarregado de compromissos sociais) e vontade política de manter a estabilidade macroeconômica.

No âmbito educacional, podemos aferir a condição de competitividade no mercado quando o Banco Mundial declarou abertamente que, para garantir a eficiência do sistema educativo, o setor público deveria concorrer abertamente com o setor privado, e os mecanismos de alocação de recursos deveriam ser semelhantes aos do mercado ideal. No entanto, a falta de autonomia do setor público e a constante redução em seu orçamento não permitiram essa possibilidade.

Da mesma forma, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL (1995, p. 232) sugeriu um contexto de autonomia em que “a definição dos conteúdos curriculares deveria corresponder às necessidades do desenvolvimento produtivo local, contando com participação direta, co-responsável e contínua das empresas”. Tal perspectiva ainda hoje é defendida, a fim de dar conta da agilidade necessária às mudanças empreendidas pelo próprio mercado de trabalho.

Considerando que as ações empreendidas pelo Estado, no que se refere à educação, culminaram, após 20 anos, com a deliberação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996, a educação profissional assumiu um importante papel perante os trabalhadores. A fim de intensificar a competitividade e preparar os trabalhadores para enfrentar as constantes mudanças, a educação profissional caracterizou-se por incorporar paulatinamente a ciência e a tecnologia ao processo produtivo, capacitando os trabalhadores, a fim de colocar o País em condições de concorrência no mercado mundial.

A política de formação profissional que o Brasil adotou a partir da LDB de 1996 teve sua base no modelo alemão, priorizando a articulação da educação com o mercado de trabalho, de forma que as instituições gerassem mecanismos para captar e responder às demandas locais e/ou regionais, vinculando a relação educativa ao caráter cooperativo.

Diferentemente do que o sistema brasileiro preconizava, o sistema francês pouco utilizou a postura cooperativa. Suas principais diretrizes eram promover as formações mais generalistas, voltadas aos postos de trabalho, sem transferibilidade dos conhecimentos adquiridos, com tendência à rígida divisão do trabalho e sem a participação do coletivo, características peculiares do modelo fordista que, afastadas da demanda do mercado de trabalho, resultam em baixas remunerações e pouca participação na gestão de inovações.

Além disso, os cursos profissionalizantes, na França, são pouco reconhecidos socialmente e considerados “*filière* (percurso) de ‘fracasso’, daí a baixa procura” (CRIVELLARI, 1998, p.52). Da mesma forma, no Brasil, a educação profissional deveria estar voltada ao atendimento da demanda de mercado²⁶, porém o investimento em longo prazo não permitiu que a oferta educacional fosse determinada com perfeição por meio do jogo de demanda e oferta do mercado. O que nos leva a crer que os modelos educacionais bem-sucedidos foram gestados no Estado, tendo uma forte política para sua consecução.

²⁶ A educação profissional voltada ao mercado de trabalho é objeto de críticas por inúmeros autores; Gómez (1995); Frigotto (1998); Kuenzer (1999); Oliveira (2001); Fartes (2000); Almeida (2000); Oliveira (2005); Souza (2005), que vêem esta vinculação como forte resquício da Teoria do Capital Humano, com os efeitos da política neoliberal implementada.

Após a implementação da LDB/96, o caráter cooperativo nos mecanismos legais adotados no Brasil são observados nos artigos 7º e 10º do extinto Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e do artigo 7º, da também extinta Portaria n.º 646, de 14 de maio de 1997, cuja construção curricular deveria ser elaborada com a participação de diversos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e sindicatos patronais, bem como junto a órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais, dentre outros.

No entanto, essa efetiva participação não ocorreu, demonstrando que o modelo adotado no Brasil não foi suficientemente adequado, reforçando o que diz Crivellari (1998, p.110): “a história tem demonstrado exaustivamente que não se aplicam as realidades históricas e sociais diferentes”.

Há mais de uma década, o Brasil teve dois Presidentes da República eleitos pelo povo, cujas políticas sociais e educacionais, tiveram as mesmas prioridades. O primeiro (Fernando Henrique Cardoso) enfatizou a articulação entre a educação profissional e o setor empresarial, de modo a nortear a criação dos cursos tecnológicos para o atendimento a demandas identificadas no mercado. Salienta-se a escolha do primeiro Governo no atendimento às políticas sociais emanadas pelo Banco Mundial, que, segundo Coraggio (2000), procuraram dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano, apesar da falência do processo de industrialização e do desenvolvimento econômico.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva defende a construção de uma proposta educacional, especificamente no que concerne à educação profissional, que esteja atenta às perspectivas de crescimento do mercado, sem que haja, contudo, uma subordinação entre setores. Provavelmente este estudo pode auxiliar no esclarecimento dessa questão, já que os cursos tecnológicos, até 2004, estavam voltados a atender às necessidades do mercado no qual a instituição de ensino estivesse inserida.

Logo, se os cursos tecnológicos foram criados sob um modo de **regulação** oriundo de um contínuo desgaste do sistema econômico, cabe questionar como se dará seu desenvolvimento se as regras básicas de sua existência sofrerem alterações de ordem filosófica e epistemológica.

Quase simultaneamente à determinação do Decreto nº2208 para a separação do ensino médio da educação profissional de nível técnico, veio a autorização para que as IFETs²⁷ implementassem cursos superiores de tecnologia, voltados às demandas do mercado.

Afinal, uma das funções da reforma foi a de propiciar novas alternativas para o acesso ao ensino superior. Essa função é buscada pela oferta de cursos pós-médios para a formação de tecnólogos, objeto de nosso estudo. A reforma, ao mesmo tempo que redirecionou a demanda para estes cursos, vinculou às necessidades imediatas do mercado a oferta de cursos, a flexibilização de currículos e a própria organização e gestão das instituições educacionais.

A Portaria n.º646, de 14 de maio de 1997, orientou as instituições federais de educação tecnológica – Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica – a reduzir a oferta de vagas para o ensino médio a partir de 1998, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas ofertadas para os cursos regulares em 1997, e a aumentar as matrículas para a educação profissional nos níveis técnico e tecnológico.

Desde então, as vagas para os cursos regulares têm sido progressivamente reduzidas, por orientação de governos passados, mediante o contingenciamento de verbas e o condicionamento de sua liberação ao compromisso de apoio à política oficial do MEC. Como bem diz Lima Filho (2005), “seria uma espécie de racionalização financeira, uma forma de promover a multiplicação dos pães sem aumentar a quantidade de farinha”. Porém, a mencionada portaria foi revogada pelo ministro da Educação, Cristovam Buarque, mediante a publicação, em Diário Oficial da União de 1.10.2003, da Portaria nº 2.736/03, objetivando a ampliação da oferta de vagas para o ensino médio.

No contexto das mudanças, a educação profissional sobrecarregou-se para atender aos detalhes necessários à sua reestruturação, ou seja, nos aspectos pedagógicos e/ou econômicos. A relação orçamento/aluno tornou-se, nesta ótica, fundamental para a existência da instituição. Em meio à crescente preocupação de gerenciar os problemas internos decorrentes dessa mudança, relegou-se a um segundo plano o posicionamento estratégico dos setores sociais – segmento fundamental nessa reestruturação da educação profissional.

²⁷ Instituições Federais de Educação Tecnológica – IFETs.

Ao elaborar toda uma nova proposta de trabalho que atendesse à demanda do mercado local e regional, a escola não compatibilizou as expectativas deste segmento com as demandas do setor empresarial. Como consequência, o aluno, ao concluir o ensino médio, passou a buscar o ensino superior, provavelmente como forma de suprir sua expectativa de inserção mais rápida no mercado de trabalho com melhor remuneração.

A separação do ensino médio da educação profissional tornou esta um mecanismo que esvaziava a procura dos setores populares pelo ensino superior. Sobre isso, escrevem Oliveira (2001), Souza (2005) e outros críticos. Em outras palavras, o ensino técnico assumiu o papel de assegurar terminalidade para os pobres, como se retornássemos aos tempos de Nilo Peçanha, nos quais o ensino profissionalizante era voltado para os “desprovidos da sorte”.

Essa possibilidade gerou expectativas na comunidade, que vislumbrou a possibilidade de galgar melhores condições de vida, mediante o acesso, o mais cedo possível, aos cursos superiores. Embora não compactue com Oliveira, quando se refere ao esvaziamento do ensino superior por parte dos setores populares, é fato que o número de matrículas no ensino técnico caiu consideravelmente após a separação dos dois níveis de ensino, assim como também é real o incremento substancial do número de matrículas nos cursos superiores de educação tecnológica ofertados.

Portanto, na concepção de Oliveira (2000), a escola transformou-se num “lugar-corredor” onde a proposta curricular, no âmbito dos documentos legais, fragmentou o processo formativo escolar e reduziu as condições de melhoria do ensino.

Na maioria dos estados que possuem IFETs, a opção dos alunos que concluíram o ensino médio foi a mesma, ou seja, o ensino superior.

Nesse panorama traçado, tem-se, de um lado, o segmento da educação profissional permeado de condições socioeconômicas cada vez mais restritivas, impregnado de constantes mudanças tecnológicas, em um mercado de trabalho cada vez mais reduzido, gerando uma massa de desempregados crescente e, por outro lado, tem-se um setor empresarial inseguro devido às condições econômicas da Nação, repleto de exigências para o incremento da qualidade de seu produto, pressionado por uma galopante competitividade, fruto da globalização disseminada mundialmente.

Como forma de superar esses desequilíbrios, as empresas passaram a incorporar características como agilidade e adaptabilidade para enfrentar essas mudanças, além da flexibilidade e produtividade necessárias à sobrevivência empresarial. A consequência disso

foi a elevação das exigências para os profissionais em seus quadros funcionais, de modo que as características a eles exigidas refletiram de igual forma na permanência e/ou seleção de profissionais como ferramentas de trabalho necessariamente incorporadas em suas atividades que, somadas a um nível também crescente de conhecimentos específicos e gerenciais, compõem o perfil profissional com competências sempre em mutação.

No entanto, no Brasil, à medida que as práticas educacionais se atrelaram à maior ou menor articulação com o setor empresarial, a flexibilização e a conseqüente expansão da educação (embora isso tenha ocorrido com intensidade no segmento privado) não demonstraram que tenha promovido maior igualdade, mobilidade social e crescimento econômico.

Nesse aspecto, Barros (2002) descreve que o mercado de trabalho pode gerar desigualdades ou revelar desigualdades, a partir das qualificações demandadas e não atendidas. Afirma ainda que a origem da desigualdade salarial é proveniente das “diferenças de produtividade entre trabalhadores ou por remunerações distintas de trabalhadores com idênticas características produtivas” (BARROS, 2002, p.3).

Com esse raciocínio, pode-se afirmar que a contribuição da educação para a desigualdade salarial é função do nível de desigualdade educacional (numa razão direta) ou de como o mercado de trabalho valoriza cada ano adicional de escolaridade. No Brasil, a desigualdade educacional é 100% maior que nos Estados Unidos, enquanto o valor de um ano extra de educação é 60% maior em nosso País.

Isso reforça a perspectiva de que a expansão da escolaridade, expressa na política educacional adotada no Brasil, venha a se tornar um elemento estratégico e fundamental para o desenvolvimento socioeconômico equitativo e sustentável do País nos atuais tempos, sem que haja um retorno à Teoria do Capital Humano para sustentar as bases dessa política, como alguns querem crer.

A LDB/96 e os demais documentos legais de sua regulamentação instituíram bases filosóficas não implementadas, criando um marco referencial desse novo processo e provocando rupturas nos paradigmas até então adotados.

4.1.1 As incongruências das diretrizes reguladoras para os cursos tecnológicos – incertezas persistentes

Considerando as condições nas quais os cursos tecnológicos vinham se expandindo, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, encaminhou ao Conselho Nacional de Educação o Aviso Ministerial nº120/2000, em 5.10.2000, no qual apresentava uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico.

Aproximadamente dois anos depois, em 12.12.2002, era homologado o Parecer CNE/CP nº29 que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para este nível educacional. Fruto de intensas discussões, contribuições e audiências públicas, a proposta original encaminhada pelo MEC permaneceu quase inalterada. Segundo o Parecer,

A proposta encaminhada pelo MEC em anexo ao Aviso Ministerial nº 120/2000, após um rápido histórico dos cursos superiores de tecnologia no Brasil, apresenta os seguintes tópicos: a nova organização definida pela LDB (Lei Federal nº 9.394/96); a articulação com os demais níveis de Educação; o perfil do tecnólogo; a organização curricular; o acesso aos cursos superiores de tecnologia, bem como a duração, a verticalização, a certificação intermediária e a diplomação em tecnologia. O Aviso Ministerial apresenta um quadro de áreas profissionais e cargas horárias mínimas, bem como uma rápida caracterização das seguintes áreas profissionais, em número de vinte: agropecuária, artes, comércio, comunicação, construção civil, design, geomática, gestão, imagem pessoal, indústria, informática, lazer e desenvolvimento social, meio ambiente, mineração, química, recursos pesqueiros, saúde, telecomunicações, transportes, e turismo e hospitalidade. (PARECER CNE/CP nº29).

Embora todo o esforço para a aprovação dessas Diretrizes tivesse sido despendido, o próprio CNE, na pessoa de seu relator, Conselheiro Francisco Aparecido Cordão, considera que estabelecer as Diretrizes para os Tecnólogos é como “abastecer o avião em pleno vôo”. Afinal, os cursos tecnológicos vinham sendo ofertados desde a década de 60/70, não configurando nenhuma novidade da LDB/96.

Além de traçar o perfil geral dos profissionais formados nesse nível educacional,²⁸ o parecer reafirmou a condição do curso superior de tecnologia como, essencialmente, um curso

²⁸ O curso superior de tecnologia deve contemplar a formação de um profissional “apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional”, e deve ter formação específica para: aplicação e desenvolvimento de pesquisa e inovação tecnológica; difusão de tecnologias; gestão de processos de produção de bens e serviços; desenvolvimento da capacidade empreendedora; manutenção das suas competências em sintonia com o mundo do trabalho; e desenvolvimento no contexto das respectivas áreas profissionais. (Parecer CNE/CP nº29).

de graduação, definindo as instituições que podem atuar com essa oferta, dando prerrogativas diferenciadas entre os segmentos públicos e privadas.

As universidades, centros universitários e os Centros Federais de Educação Tecnológica gozam de autonomia para criação de cursos superiores de tecnologia, ampliação de vagas ou ainda sua suspensão.

Os Centros privados de Educação Tecnológica, independentemente de qualquer autorização prévia, gozam da prerrogativa de criar novos cursos no nível tecnológico da educação profissional, desde que sejam nas mesmas áreas profissionais dos cursos regularmente autorizados, não necessitando, portanto, do reconhecimento dos referidos cursos para adquirir tal grau de autonomia. Quando a organização curricular do curso reconhecido contemplar interface com áreas profissionais distintas, este deverá ser classificado na área profissional predominante, a qual será a referência para a autonomia prevista nesse Decreto. (PARECER CNE/CP nº29).

Porém, é importante observar a diferente conotação dada à educação profissional de nível tecnológico que ampliou seu espaço de atuação e passou a requerer, além de sua habitual técnica de trabalho, a compreensão global do processo produtivo, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização de suas próprias competências necessárias à tomada de decisões profissionais. Na trajetória dos cursos tecnológicos, a tentativa de acerto ocasionou em algumas vezes choques conceituais e de concepção, a que o relator chama atenção no Parecer CNE/CP nº29. Dentre alguns que merecem relato, tem-se a “incongruência” do Decreto Federal nº 2406/97, o qual define que os Centros de Educação Tecnológica se constituem em modalidade de instituição especializada na oferta de ensino superior tecnológico, diferenciado das demais formas de ensino superior, sem qualquer referência às instituições de educação superior previstas pelo Artigo 45 da LDB.

É preciso superar essas incongruências, para não cair na tentação de caracterizar uma educação tecnológica tão diferente das demais formas de educação superior que se torne um ser à parte da educação superior, como um quisto a ser futuramente extirpado. Este é um passo decisivo para refutar o tradicional preconceito da sociedade brasileira contra a educação profissional, fundado em nossa herança cultural colonial e escravista. (PARECER CNE/CP nº 29).

Percebe-se que nas Diretrizes Curriculares estabelecidas para a Educação Profissional, aí inseridos os tecnólogos, o conceito de competência, mesmo que ainda polêmico, é o elemento orientador dos currículos que, de fato, é o mais inédito dentre todos os demais aspectos e recomendações relatadas. Todas as propostas de construção curricular descritas nessas diretrizes, de uma forma ou de outra, já vinham sendo implementadas, precisando, no entanto, ser politicamente dirigidas e recomendadas. Contrariando as recomendações expedidas no Parecer CNE/CP nº29, em dezembro de 2002, seis meses depois, o relatório do Seminário Nacional de Educação Profissional, promovido pela equipe do novo governo do

MEC/SEMTEC, posiciona-se abertamente contra o modelo de competência sugerido no Parecer, no qual destacamos:

o modelo da competência surge no mesmo quadro da reestruturação produtiva e das novas formas de organização do trabalho, carregado de forte ideologização onde os interesses da empresa são mostrados como interesse dos trabalhadores, inclusive com benefícios assistenciais e, nas grandes empresas, com pressões contra a atividade organizativa sindical. (MEC/SEMTEC, 2003).²⁹

Outro aspecto contraditório colocado pela equipe do atual Governo trata da proposta das Bases Conceituais e Metodológicas para as Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores de Tecnologia, elaborado em dezembro de 2004, que afirma, em sua página oito, que a formação do profissional de nível superior deve possuir um perfil setorizado, “previamente determinado em função das peculiaridades do setor produtivo”. Tais orientações são, com menor ênfase, similares àquelas contidas nas orientações estabelecidas nos Planos Setoriais de Educação e Cultura da década de 70. Esse mesmo documento possui ressalvas específicas à necessidade de alterar as Diretrizes Curriculares para esse nível de ensino.

Cabe ressaltar a contribuição que os instrumentos legais tiveram na concepção dessas diretrizes. Por exemplo: a Lei Federal nº 10.172/01, que aprovou o Plano Nacional de Educação, dedica um capítulo especial à Educação Tecnológica, voltado a recomendações de ordem estrutural e qualitativa quanto ao número de matrículas e à formação docente.

Outrossim, as diretrizes descrevem de forma detalhada os referenciais para caracterização de tecnólogo, envolvendo aspectos como: a natureza científica ou tecnológica da área profissional; a densidade dos conhecimentos em tecnologia com foco na produção e gestão de bens e serviços; a clareza na definição do perfil profissional, fruto da demanda de mercado; a flexibilidade no tempo de formação e a importância do perfil profissional demandado no projeto pedagógico do curso.

As diretrizes da Educação Profissional para o Nível Tecnológico definidas pela Resolução CNE/CP nº3, de 18/12/2002, surgiram como uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira. Dentre os princípios norteadores traçados, tem-se:

²⁹ Seminário Nacional de Educação Profissional - Concepções, experiências, problemas e propostas, promovido pelo Ministério da Educação – MEC e pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, com patrocínio do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, em Brasília, no período de 16 a 18 de junho de 2003.

- A. Incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;
- B. Incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- C. Desenvolver competências profissionais tecnológicas gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;
- D. Propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
- E. Promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições do trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;
- F. Adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos.
- G. Garantir a identidade do Perfil Profissional de conclusão do curso e da respectiva organização curricular. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 3, 2002).

Importante se faz verificar dois momentos da educação profissional, situados em recentes episódios histórico-políticos consecutivos, nos Governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio da Silva.

No primeiro Governo, a vinculação do setor educacional ao produtivo foi intensa, fortalecida por resquícios da Teoria do Capital Humano. O segundo Governo, impregnado de ideologias político-partidárias, altera deliberadamente a condução dos rumos da educação profissional que se vinha trabalhando.

A rigor, o documento que refletiu as bases conceituais e metodológicas para os Cursos Superiores de Tecnologia - CSTs, em dezembro de 2004, demonstra grande preocupação quanto a eventual inferiorização dos CSTs em relação aos demais cursos superiores de graduação oferecidos no âmbito da educação superior; no entanto, admite como ponto de partida genérico a definição do tecnólogo estabelecida pela “American Association for Engineering Education”, que reconhece o tecnólogo como formação intermediária, desqualificando-o, gerando mais controvérsias e incertezas para esse nível educacional e retornando aos mesmos questionamentos insuflados na década de 70 para essa formação profissional.

Tecnólogo é o profissional competente e habilitado, pela sua formação, a aplicar em um setor (ou setores) especializado (s) do seu campo profissional, os métodos e conhecimentos científicos e tecnológicos – que em princípio não necessitam abranger o desenvolvimento de novos princípios e métodos – em combinação com sua destreza psico-motora, seu conjunto de habilidades cognitivas e suas características de relacionamento pessoal, para a elaboração de idéias, para a transformação delas em métodos, processos e produtos, e para a operacionalização de sistemas, sua manutenção, reparo e desenvolvimento, podendo desempenhar ou não as suas atividades profissionais sob a supervisão imediata de outro profissional de nível superior. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº3, 2002, p.10).

Vale salientar que, após todas as observações apresentadas, relativas às diretrizes curriculares para o programa de educação tecnológica, ou mesmo os demais instrumentos legais aqui mencionados, as instituições educacionais que se propuseram a ofertar cursos tecnológicos passaram por uma profunda reestruturação organizacional e didático-pedagógica, a fim de amadurecer os novos rumos que se abriam, bem como avaliar os recursos e técnicas que possuíam. O que nos leva a acreditar que a grande reestruturação provocada na educação serviu, antes de tudo, para que todos aqueles envolvidos com a educação profissional refletissem e percebessem que era preciso mudar. Se não foi a forma mais adequada ou mais isenta da influência de aspectos sociais e políticos que esse nível de educação ainda sofre, foi, indiretamente, uma forma de sacudir a mesmice acadêmica e interagir mais concretamente com a sociedade e com o setor empresarial e industrial.

Nesse sentido, a LDB/96 e os demais documentos legais de sua regulamentação instituíram bases filosóficas até então não implementadas, criando um marco referencial desse novo processo e provocando rupturas nos paradigmas até então adotados.

4.1.2 O estudo das competências como marco na educação profissional brasileira

Não obstante as rupturas ocasionadas pela LDB/96, as políticas públicas para a educação profissional implementaram uma metodologia de ensino que pressupunha o desenvolvimento de competências para a **laboralidade**, permeadas de conhecimentos transversais e com forte contextualização, levando a crer que seria o fim da dicotomia entre teoria e prática.

A Portaria MEC nº646, de 14 de maio de 1997, em seus arts. 7º e 9º, estabelecia a necessária interatividade entre a escola e o setor empresarial, pressupondo que a oferta e a demanda passariam a ser fruto de mecanismos de articulação entre os segmentos envolvidos. Assim, a contextualização torna-se uma forma de avaliar as condições socioeconômicas e culturais existentes na região da oferta dos cursos profissionais, como também a correlação existente entre a oferta e a demanda, a compatibilidade do mercado e a intencionalidade/oferta da escola.

A estrutura curricular, a partir de então, deveria estar calcada em princípios de **flexibilidade**, entendida neste contexto como a capacidade de tornar-se adequada a diferentes situações, de maneira a permitir alternativas compatíveis, seja de estrutura curricular, de

acesso ao curso ofertado, de mecanismo de avaliação ou de opção de percurso e **interdisciplinaridade**, e, especificamente para a educação profissional, com uma permanente atualização e adequação dessas competências, caracterizando um modelo educacional bem diferenciado de tudo até então trabalhado.

Nesse trecho, a competência reflete o desempenho profissional que Zarifian (1998, p.79-84) denomina de competência profissional, a qual está centrada no processo de ensino aprendizagem e este leva a desenvolver “competências pluri-processuais”. Nesse sentido, não utiliza o termo polivalência por considerá-lo um freio no modelo de competência; antes, prefere chamar de “ampliação da profissionalidade”. Essa ampliação pressupõe atualização e adequação permanente de conhecimentos necessários a um bom desempenho profissional, ou seja, às novas competências.

Esse mesmo instrumento legal (LDB/96), no que se refere à educação profissional, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº2.208, ora extinto, propôs a uniformização, em nível nacional, de conteúdos, competências, habilidades, metodologias e avaliação em cada uma das vinte áreas profissionais, implantando o discurso da competência como sendo a solução técnica para alcançar a universalização (globalização). Tal uniformização foi problemática, pois, apesar de considerar as diversidades regionais, somente em dezembro de 1999, através da Resolução CEB N.º 4, é que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico foram instituídas, e apenas em dezembro de 2002 é que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico foram aprovadas pelo Parecer CNE/CP nº 29.

4.1.3 As origens do estudo de competências

Os modelos de educação profissional sofreram profundas alterações em busca da interação com o mercado e de sua constante especialização. Ao longo do tempo, esses modelos foram substituídos pelo modelo de competência, que teve sua origem no discurso empresarial francês (e não na LDB/96) e cujo detalhamento é discutido por Hirata (1994), Tanguy e Ropé (1997), Souza (1999) e Deluiz (2002).

Nas diretrizes para a educação profissional, a competência é vislumbrada como a capacidade pessoal de articular autonomamente os saberes (saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver), independentemente de situações concretas de trabalho. O saber-fazer desvela

as técnicas, os procedimentos, as estratégias que constituem as atividades do trabalho. Os saberes destacam a dimensão dos conhecimentos técnicos e tecnológicos que devem embasar um saber-fazer mais consciente e fundamentado. O saber-ser diz respeito não só a atitudes, mas a valores. É por meio dele que os outros saberes adquirem uma textura social.

A competência passou a representar para a empresa seu diferencial competitivo, como é observado por Leite (1997, p. 27): “para a empresa a competência gera um grau de dependência com sua própria existência, ditada pelo mecanismo capitalista de sobrevivência, a competitividade (agilidade de julgamento e resolução de problemas)”. Essa mesma reprodução pode ser feita para o setor educacional, que divulga a implementação do modelo de competências como seu trunfo competitivo.

Esse modelo nasceu de profundas mudanças nas organizações do trabalho e nas relações sociais no seio das empresas (ZARIFIAN, 1998). Entretanto, o autor responsabiliza o indivíduo pela automobilização de suas competências, diferentemente do patronato francês que aponta a competência profissional e reforça a divisão de trabalho entre o sistema educativo e a empresa, no que se refere à responsabilidade de construção e validação de novas competências.

A competência organizacional ainda não foi observada, já que a empresa hesita em desenvolvê-la no nível dos assalariados de base e, muitas vezes, sua mediação é essencial entre o sistema técnico, o desempenho econômico e a competência em serviço, pois, segundo o autor, “a quem serve a qualidade do produto se ela não melhora qualitativamente as condições de produção ou de vida de seus usuários”. (ZARIFIAN, 1998, p. 84).

Destarte, considerando o modelo de competência como resultado de profundas mudanças nas organizações, o segmento educacional encontrou-se inserido nesse universo impactado por uma nova forma de agir. A política educacional implementada para dar conta dessas mudanças foi orientada para dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano, investindo recursos e criando uma nova base científica e educacional de tal forma articulada à demanda do mercado de trabalho, que gerou a necessidade de estabelecer mecanismos de avaliação da qualidade dos serviços educacionais. Portanto, adotar um modelo de competências que desenvolvesse a educação profissional, em sua essência, ocorreu de forma diferenciada. Segundo Deluiz (2002), isso se deve a vários fatores, como:

ênfase atribuída ao foco no mercado de trabalho ou no indivíduo; da articulação ou desarticulação entre formação geral e formação profissional; dos distintos modelos epistemológicos que orientam a identificação, definição e construção de competências – condutivista, funcionalista, construtivista ou crítico; e dos diferentes enfoques conceituais de competências adotados: centrados no indivíduo e na subjetividade do trabalhador ou no coletivo de trabalhadores e no contexto em que se insere o trabalho e o trabalhador. As políticas de educação profissional do Ministério da Educação (MEC), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e, mais recentemente, do Ministério da Saúde (MS) são exemplos destas diferenciações na concepção e na forma de implementação do modelo das competências para a formação do trabalhador. (DELUIZ, 2002, p.5).

Mesmo fragmentado dentro do próprio poder público, o esforço em implantar um modelo de competências capaz de desenvolver a educação profissional, respeitada a LDB/96, reforçou ainda mais a dicotomia entre formação geral e profissional.

Portanto, mediante a proposta apresentada, teve início uma nova fase da educação brasileira. Os níveis de ensino foram separados, as estruturas curriculares foram modificadas e um novo desenho institucional foi construído. Ocorre que, em função dessas diretrizes educacionais revolucionárias, muitas barreiras tentaram ser superadas, seja pela adaptação dos docentes à nova reestruturação de seu trabalho tão tradicionalmente desenvolvido, seja pela necessária flexibilização que demandou uma constante mudança na oferta das habilitações profissionais e, conseqüentemente, uma gestão mais rápida e articulada.

4.2 As divergências ministeriais e dispersão de financiamentos

A reforma educacional de 1996 contribuiu para a redefinição do papel do Estado, reduzindo a ação estatal e ocasionando maior desregulamentação do setor educacional ante as demandas constantes do mercado, acarretando a ampliação da educação profissional ofertada pelo setor privado, enquanto na rede federal e nas redes estaduais de ensino médio e técnico-profissional verificaram-se processos complexos e diversificados de mudanças, reestruturação ou desestruturação.

... ao privilegiar a função de gestor e de controlador estratégico da implementação de uma política estatal de cunho ultraliberal, o Estado brasileiro induziu e incentivou a constituição de um mercado privado da educação profissional (LIMA FILHO, 2003, p. 3)³⁰.

Passados dez anos, após a outorga da LDB/96, o contexto político e suas prioridades são diferentes. O desafio a ser enfrentado com vistas à expansão e democratização da

³⁰ Artigo apresentado durante a realização do Seminário Nacional de Educação Profissional - Concepções, experiências, problemas e propostas, realizado em junho de 2003.

educação profissional no Brasil assume relevância no contexto atual, em razão das expectativas de implantação de uma política para educação profissional articulada com um desenvolvimento nacional e compromissada com a redução das desigualdades sociais e a elevação dos níveis de escolaridade, embora não represente garantia de elevação do número de empregos ou qualquer perspectiva de melhoria.

Sob o argumento da expansão, diversificação e flexibilização da oferta educacional, a reforma da educação profissional vem contribuindo para promover alternativas de educação não formal e incremento na segmentação dos sistemas educativos, oferecendo ensino técnico, tecnológico e ensino superior universitário.

No entanto, estabeleceu uma situação de ambigüidade em que muitas instituições públicas reduziram sua oferta de educação regular gratuita e incrementaram sua ação em atividades extraordinárias, pagas, vinculadas a estratégias de auto-sustentação financeira. Paralelamente, verificou-se a expansão do segmento privado, seja com o apoio efetivo de recursos dos fundos públicos e de recursos oriundos de empréstimos internacionais, seja com o reinvestimento de receitas e recursos próprios.

A concepção da educação profissional situava-se “no âmbito do modelo de desenvolvimento e da modernização das relações capital trabalho” (LIMA FILHO, 2003, p.3). Assim, para fortalecer o papel da educação e da formação profissional, três políticas públicas foram criadas: o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), instituído em 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), criado pela Portaria do Ministério da Educação - MEC nº 1.005, de 10 de setembro de 1997, posteriormente denominado Programa de Expansão da Educação Profissional e o PROFAE – Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem, uma iniciativa do Ministério da Saúde, executado pela Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde (SIS).

O PLANFOR, criado para atender, principalmente, os trabalhadores desempregados e excluídos e tendo a finalidade de promover a empregabilidade dessa população trabalhadora, conseguiu um avanço conceitual na abordagem da educação profissional, priorizou os investimentos nas infra-estruturas já existentes e na diversificação dos responsáveis pela formação profissional, com forte participação do setor privado. Entretanto, a carga horária média dos cursos ministrados no período de 1995 a 1998 não representa um processo

formativo qualificado (LIMA FILHO, 2003)³¹ que possa efetivamente elevar a competitividade nacional e aumentar a empregabilidade do trabalhador participante.

O PROEP teve seu valor total orçado em US\$500 milhões, 50% provenientes do BID e o restante como contrapartida brasileira; entretanto, o acordo foi firmado somente depois que o Governo brasileiro atendeu aos condicionantes impostos para a consecução do empréstimo junto àquela agência internacional. As condições estabelecidas envolveram o compromisso do Governo brasileiro em editar uma série de medidas legais visando adequar a educação profissional do país às diretrizes e prioridades do BID; além disso, a redução com os gastos federais e a capacidade financeira dos Governos estaduais completava o rol de condicionantes.

Cabe ressaltar que, dentre os mecanismos legais instituídos pelo Governo brasileiro para atender às condições impostas, encontram-se: a Medida Provisória nº 1.548-28/97, o Decreto nº 2.208/97 e a Portaria nº 646/97.

O PROFABE teve como objetivo principal qualificar e profissionalizar os trabalhadores da área de enfermagem de nível básico e técnico. O PROFABE propôs-se oferecer três modalidades de cursos gratuitos para os trabalhadores da área de enfermagem que precisavam adquirir novos conhecimentos para melhorar a sua formação profissional. Para isso, instituiu o Auxílio Aluno, através da Lei nº 10.429, de 24.4.2002, que destinou um custeio parcial no valor de R\$ 30,00 para as despesas realizadas com transporte coletivo, intermunicipal e interestadual pelos alunos matriculados em seus cursos, nos deslocamentos de suas residências para os locais de realização dos cursos e vice-versa.

As mudanças que se procederam deram às IFETs³² uma rápida proximidade com a tecnologia empregada no setor empresarial. Em função dos recursos liberados pelo PROEP para o financiamento da educação profissional em instituições dos segmentos públicos e privados, foi possível o desenvolvimento em três áreas básicas: técnico-pedagógica, gestão educacional e interação escola-empresa.

³¹ O autor apresenta uma análise concisa do financiamento da educação profissional segundo as duas políticas previstas no PLANFOR e PROEP, fortalecendo o caráter submisso do Governo brasileiro ao aceitar, principalmente no PROEP, condicionantes tão rígidos que mudaram os rumos da educação profissional no país. A separação da formação profissional de nível técnico do ensino médio provocou um incremento na oferta de cursos tecnológicos em todo o país, levando a um acréscimo de 104% nos Cursos Superiores de Tecnologia autorizados e reconhecidos a partir de 2001 (segundo demonstrativo da MEC/SEMTEC/CASTEC, extraído do site www.mec.gov.br, em 22 de setembro de 2003).

³² As IFETs – Instituições Federais de Ensino Tecnológico – estão localizadas em 20 Estados brasileiros, a saber: Alagoas, Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina, Sergipe, Goiás, Mato Grosso, São Paulo, Ceará e Tocantins.

Os recursos provenientes do PROEP foram destinados unicamente ao fortalecimento dos cursos de nível técnico oferecidos na rede pública (federal e estadual) e comunitária. Para a obtenção desses recursos, as IFETs deveriam assinar termo de compromisso manifestando “adesão clara aos princípios e diretrizes do Programa de Reforma da Educação Profissional, ... nos termos da Lei 9.394/96, do Decreto 2.208/97 e da Portaria 646/97” (Brasil. MEC-SEMTEC, 1997). Dentre os princípios e diretrizes deste Programa, consta a oferta em separado do ensino técnico, dos cursos profissionais sem exigência de escolaridade prévia, dos cursos pós-médios e a rápida desativação do ensino médio naquelas instituições.

Em decorrência das medidas legais, acima mencionadas, o financiamento da educação profissional pelo PROEP possibilitou firmar convênios nas três esferas (tabela 26). Chamam atenção os projetos aprovados no segmento comunitário, com evidente ampliação da educação privada, contraposta à restrição da expansão da rede federal. O investimento por região é mostrado na tabela 27.

Tabela 26: Convênios assinados com o PROEP no período de 1998 a 2003.

	CONVÊNIOS ASSINADOS
Federal	58
Estadual	87
Comunitário	92
TOTAL	237

Fonte: MEC, Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec>>. Acesso em 18/6/2004.

Tabela 27: Investimento do PROEP por região.

REGIÃO	INVESTIMENTO (EM R\$ MILHÕES)	%
Norte	47,7	12
Nordeste	80,8	21
Centro-Oeste	39,3	10
Sudeste	142,2	36
Sul	80,5	21
TOTAL	390,5	100

Fonte: MEC, Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec>>. Acesso em 18/6/2004.

Além do PROEP, outras fontes de financiamento para a Educação Profissional vêm sendo implementadas no Brasil: o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), com recursos do Fundo do Amparo do Trabalhador (FAT), reproduzindo uma experiência de representação e gestão tripartite através da participação do governo, dos empresários e dos

trabalhadores, além dos recursos recolhidos e repassados ao Sistema “S”, os de maior volume de todos, gerenciados exclusivamente pelo setor empregador.

A fragmentação dessas três fontes de financiamento, com fins diversos e gestões diferenciadas, é um retrato fiel da dispersão dos recursos, de energias e das efetivas soluções. A própria estruturação em programas diversificados e suas diferentes formas de gestão e controles já evidenciam não só interesses específicos, mas, sobretudo, muitos equívocos.

Quadro 1: Resumo do fomento para a Expansão da Oferta de Educação Profissional.

Programa		Objetivo	Meta	Resultados obtidos
Plano Nacional de Educação Profissional – PLANFOR		<ul style="list-style-type: none"> • Garantir uma oferta de educação profissional permanente, no âmbito da Política Pública de Trabalho e Renda; • Reduzir o desemprego e o subemprego da PEA³³; • Combater a pobreza e a desigualdade social; Elevar a produtividade, a qualidade e a competitividade do setor empresarial.	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar e articular parcerias, de modo que sejam qualificados 20% da População Economicamente Ativa ao ano (15 milhões de pessoas); • Qualificação de 7% da PEA (financiamento do FAT³⁴); • Qualificação de 13% da PEA (financiamento: outros fundos públicos e privados existentes e a serem criados). 	<ul style="list-style-type: none"> • De 1995 até 2000, através do PLANFOR, foram qualificados 11,6 milhões de trabalhadores, com investimento de R\$ 1,8 bilhão do FAT. • Devido ao PLANFOR, a qualificação profissional chegou em mais de 85% dos 5,5 mil municípios do Brasil, notadamente nos atingidos pelo processo de pobreza.
Ministério vinculado	Ministério do Trabalho e Emprego – MTE			
Educação Profissional	EP Básica			
Início de atividades	1996			
Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP		<ul style="list-style-type: none"> • ampliação de vagas no ensino profissional; • diversificação de oferta no ensino profissional; • definição de cursos para atender às demandas da sociedade e às exigências da moderna tecnologia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seus recursos são originários de dotações orçamentárias do Governo Federal, sendo 25% do Ministério da Educação, 25% de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 50% de empréstimos da União com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), assinados em 27 de novembro de 1997, com vigência até 2006. 	<ul style="list-style-type: none"> • Até 2002, o BID aplicou 49% dos recursos e o Brasil, 51%. Da contrapartida nacional, 68% da verba investida era do MEC e 32% do FAT. Foram assinados 251 convênios, sendo 87 na região Sudeste, 48 no Sul, 52 no Nordeste e 32 nas regiões Centro-Oeste e Norte, cada uma. Foram inauguradas 106 escolas: 48 comunitárias, 32 federais e 26 estaduais.
Ministério vinculado	Ministério da Educação – MEC			
Educação Profissional	Atua prioritariamente com a Educação Profissional de Nível Básico e Técnico			
Início de atividades	1997			

³³ PEA – população economicamente ativa.

³⁴ FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador.

Quadro 1: Resumo do fomento para a Expansão da Oferta de Educação Profissional (cont.).

Programa		Objetivo	Meta	Resultados obtidos
Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE		<ul style="list-style-type: none"> contribuir para a qualidade do cuidado a ser prestado aos indivíduos e coletividades nos mais diversos espaços. 	<ul style="list-style-type: none"> Qualificação Profissional de 225.000 atendentes de Nível Técnico (Auxiliar de Enfermagem) e a complementação para o nível de Habilitação Profissional de Nível Técnico (Técnico de Enfermagem) dirigida a trabalhadores que já atuam como auxiliares no âmbito das unidades assistenciais de média e alta complexidade do SUS- Sistema Único de Saúde. 	<ul style="list-style-type: none"> Até julho de 2002 havia 70 mil pessoas em sala de aula.
Ministério vinculado	Ministério da Saúde - MS			
Educação Profissional	Atua na qualificação e profissionalização dos trabalhadores da área de enfermagem de Nível Básico e Técnico			
Início de atividades	2000			

O quadro 1 mostra os objetivos, metas e resultados obtidos em cada plano de financiamento da educação profissional, já mencionados. Cabe salientar que nenhum deles contemplou, em seu plano inicial, o financiamento para a educação profissional tecnológica.

Agregados a esses programas, existem planos previstos no orçamento da União em vários Ministérios, como, por exemplo, nos Ministérios da Saúde, Desenvolvimento Agrário, Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente etc., bem como, também, nos Estados e Municípios, há dotações orçamentárias e programas anualmente previstos. Mesmo na sociedade civil brasileira, através de suas diversas organizações, há destinação de recursos alocados para a qualificação dos trabalhadores, como, por exemplo, nos sindicatos, cooperativas, movimentos sociais e, inclusive, nos organismos nacionais e internacionais: FINEP, BNDES, UNICEF, UNESCO, Fundos diversos das privatizações etc. Para Lima Filho (2003, p 6), “preocupação e programas temos espalhados por vários órgãos e entidades nacionais, carecendo de um Fundo que os organize, articule e otimize através de um Sistema Nacional de Formação/Qualificação Profissional”.

No PROEP, programa específico do MEC/SETEC, os recursos disponibilizados foram liberados mediante a elaboração de projetos que, depois de embasada justificativa, eram liberados para itens específicos, como: obras/reforma, consultorias, capacitação, equipamentos e material pedagógico. As instituições financiadas pelo PROEP passaram a dispor de instalações com tecnologia moderna, originalmente destinada à consecução da educação profissional de nível técnico.

Contudo, respaldadas legalmente pela LDB e possuindo infra-estrutura física, tecnológica e docente, as instituições de formação profissional passaram a oferecer cursos superiores de tecnologia, dando início a uma nova fase de mudanças. Portanto, a abordagem de alguns aspectos do financiamento da educação profissional e seu amparo legal são importantes para avaliar os reflexos causados na educação profissional de nível tecnológico. Uma vez promovida alteração na base legal desse nível educacional, mudaram as formas de financiamento e, conseqüentemente, instaurou-se uma fase de instabilidade nas próprias instituições que ofertam essa modalidade de educação superior.

4.3 A crise nas políticas de governo: gangorra de decisões na esfera educacional em tempos de mudança política

Sob a tese da redução de desigualdades sociais foi construída a política do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que iniciou suas atividades com o programa de combate à fome, prometendo redução da pobreza e ampliação da oferta de empregos. Mesmo antes de Lula, a política de descentralização que o governo federal instituiu para as esferas estadual e

municipal, respectivamente, denotou um esforço para o fortalecimento do poder público e da economia do Estado, embora essa estratégia permitisse o acirramento da competição entre regiões, mediante o implemento de mecanismos criativos de incentivos fiscais.

Há de se considerar que a concorrência fiscal entre os Estados brasileiros, a abertura para o comércio exterior com a entrada de produtos com preços inferiores, a desvalorização do real após a crise político-econômica provocada pelo “onze de setembro”³⁵ nos EUA, as condições tecnológicas e a inexistência de uma política industrial, levaram inicialmente ao baixo crescimento econômico da Nação brasileira. No entanto, devido à continuidade do plano econômico, houve um crescimento moderado que deu indícios de franca recuperação, embora, após a crise política que o Governo Lula enfrenta desde 2004, a economia nacional tenha voltado a apresentar baixo crescimento do PIB e, conseqüentemente, aumento da taxa de desemprego.

Antes desses recentes fatos, autores como Pino (2001), Oliveira (2001) e Cassiolato (2001) já afirmavam que a instabilidade econômica levaria a população brasileira à falácia do emprego, além de fazerem duras críticas ao processo de globalização no Brasil. No entanto, se a globalização por um lado é a responsável pelos avanços tecnológicos com acumulação financeira de capitais, simultaneamente, também é a causadora da deterioração das políticas públicas que insistem em recomendar a implementação da eficácia e competitividade como mecanismos de fortalecimento da empregabilidade e conseqüente reintegração de trabalhadores no mercado de trabalho.

A educação, a saúde pública, a previdência social e outros direitos do conjunto da classe trabalhadora são transformados em mercadorias ávidas por lucro. As políticas sociais neoliberais incorporam os conceitos desenvolvidos no mundo empresarial, como “eficácia”, ‘produtividade’, rendimento, e recriam uma ordem política baseada na hegemonia de critérios econômicos, vitimando setores sociais inteiros que não podem disputar no mercado o acesso a sua dignidade (PINO, 2001, p. 73).

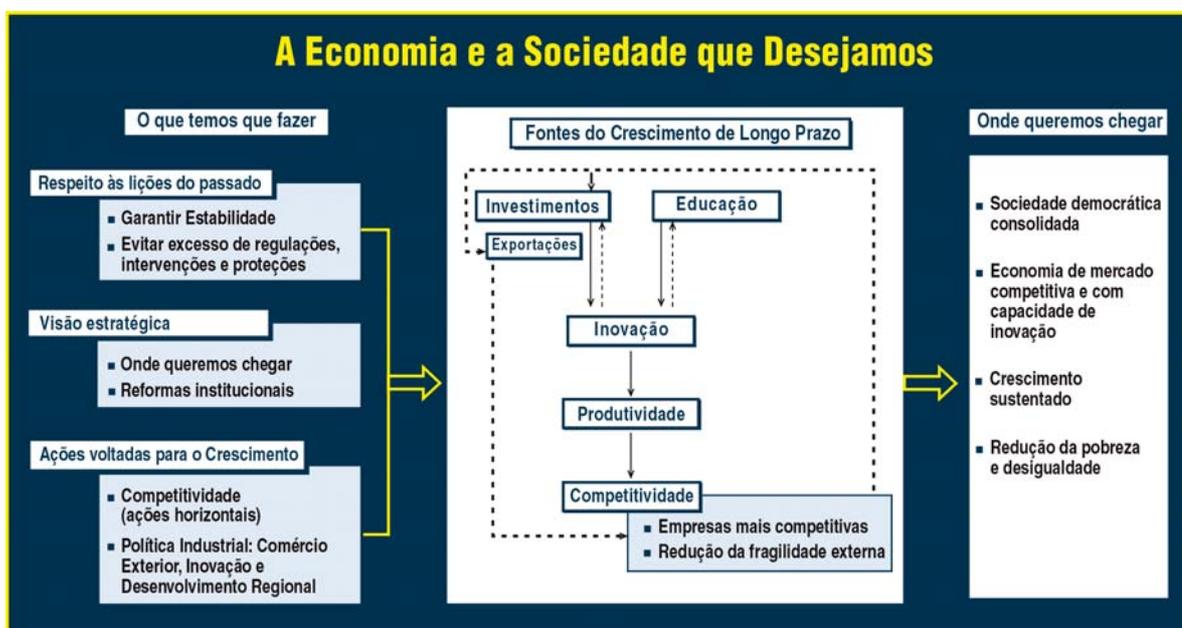
Esse posicionamento vem gerando uma escassez relativa de trabalhadores qualificados com conseqüente aumento no valor de mercado da educação (BARROS, 2002), além de beneficiar ainda mais o capital, já que o lucro, a qualidade e a produtividade continuam sendo os marcos regulatórios da produção, em detrimento de um equilíbrio da sociedade em que ela própria está inserida. Isto pode ser constatado no recente documento elaborado pela Confederação Nacional da Indústria - CNI, sob o título **Agenda para o Crescimento (2003)**,

³⁵ Atentado terrorista ocorrido nos Estados Unidos, em 11.9.2001, ocasionando a morte de milhares de pessoas e levando a uma comoção mundial contra o terrorismo.

no qual foram propostas duas importantes políticas: a Política de Inovação para a indústria brasileira e a Política Regional.

A primeira foi elaborada com base em quatro principais pontos: inovação como o principal motor do aumento da produtividade; as empresas como as principais forças inovadoras; o financiamento e tratamento tributário como as variáveis-chaves e a educação tendo um papel decisivo nesse processo. Já a Política Regional propôs: articular-se com a política de desenvolvimento do País; priorizar a infra-estrutura, financiamento, educação, tecnologia e tratamento tributário, mediante a redução da desigualdade regional, bem como promover a inserção competitiva nos mercados doméstico e internacional. Este mesmo documento alerta para a necessidade de um programa estratégico visando a inserção na economia do conhecimento e o estímulo à implantação de aglomerações (*clusters*), seguindo as vocações locais.

A figura 3, a seguir, foi transcrita do documento da CNI (2003) em que fora descrito um planejamento estratégico que imputa à educação a responsabilidade pela inovação, competitividade e produtividade industrial.



Fonte: Agenda para o Crescimento – CNI, 2003.

Figura 3: A economia e a sociedade que desejamos.

Atendendo ao apelo das diretrizes do governo de Luís Inácio Lula da Silva, a CNI reproduz, no quadro acima, a intenção de reduzir a pobreza e a desigualdade, utilizando como recurso a educação, aqui entendida como educação profissional, pois vinculado à CNI está todo o sistema S, composto pelo SENAI, SESC, SEBRAE, SENAT e SENAR, que atua especificamente com esta modalidade de ensino. Além disso, caracteriza o mercado com base numa economia competitiva e com capacidade de inovação.

Interessante perceber que, no período de 1997-1998, os documentos desenvolvidos pela CNI demonstram contradição do empresariado brasileiro, que ora apontava a educação como estratégia de requalificação de trabalhadores – principalmente para aqueles em condições de vulnerabilidade e, logo em seguida, constatava que os programas de treinamento tinham tido pouca contribuição para que os trabalhadores voltassem ao mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2001).

Apesar disso, como já observamos, a classe empresarial ainda hoje continua defendendo a educação como salvaguarda do desenvolvimento brasileiro, jogando-lhe a responsabilidade de um êxito que depende de fatores mais complexos.

Refletindo sobre o estudo de Leite (1997), percebe-se que se toda essa mobilização da classe empresarial pode ser um grande pano de fundo, afinal, as empresas-pólo (mãe, como a autora denomina) são as que efetivamente demandam trabalhadores com elevado grau de conhecimentos tecnológicos, sendo essas uma minoria no contexto geral. As demais empresas da cadeia produtiva continuam demandando trabalhadores menos qualificados, o que não justifica, de modo geral, o interesse exacerbado na qualificação dos trabalhadores se eles próprios não valorizam esse diferencial.

Apesar de todo o esforço empreendido, os índices de desemprego não se reduziram e a qualificação continua não garantindo emprego. Já em 1997, Gentili fazia duras críticas quando analisou a intensificação da crise do desemprego e enfatizou a incapacidade da escolarização para assegurar a entrada e a permanência das pessoas no mercado de trabalho. Se assim for, que perspectiva terão os tecnólogos ao concluir seus cursos? Ter-se-ia uma política pública capaz de reduzir essa desigualdade entre oferta e demanda e gerar novos caminhos para a Nação brasileira? Ter-se-ia uma educação profissional munida de mecanismos reguladores que valorizassem todos os cursos e programas de educação profissional no Brasil?

A complexidade dessas mudanças na educação profissional, em especial no programa de educação tecnológica, e os esforços que vêm sendo desenvolvidos pelas instituições, fazem-nos acreditar que o papel do tecnólogo se torna ainda mais estratégico, na medida em que as tecnologias de ponta apresentam uma conexão cada vez mais estreita com o conhecimento científico. Embora, quanto aos aspectos regulatórios, o Governo ainda careça de um aprofundamento coerente de sua política educacional, deixando, possivelmente, essa formação profissional à mercê das incertezas e propícia a uma turva *regulação* do setor empresarial sobre o educacional.

Necessária se faz uma ressalva quanto ao crescimento indiscriminado do número de vagas para os cursos tecnológicos e seu real atendimento às demandas do mercado no qual a oferta está inserida, o que, possivelmente, poderá levar ao aumento da exclusão social, conduzindo-nos a questionar se há alguma **regulação** dessa oferta. Nessa perspectiva, cabe tecer algumas considerações quanto ao crescimento dos cursos tecnológicos.

CAPÍTULO V

PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOS TECNÓLOGOS

5.1 A dual formação dos tecnólogos: 1960 a 1980

A Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que determinou as primeiras diretrizes educacionais para a educação brasileira, em seu artigo 104, contemplou a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios. Com base nesse artigo, o MEC propôs a criação de cursos de Engenharia de Operação, de curta duração, para atender a demandas da indústria, em especial da automobilística, em função do crescente desenvolvimento tecnológico.

Em seguida, o Parecer CFE nº 60/63 aprovou a proposta para a criação dos cursos de engenharia de operação como uma nova modalidade de curso de Engenharia. Dois anos depois, o Parecer CFE nº 25/65 fixou o currículo mínimo para esse curso de Engenharia de Operação, de curta duração, que poderia ser ministrado em três anos, em vez dos tradicionais cinco anos do curso de Engenharia. Este mesmo Parecer ressaltou que tais cursos não seriam criados e oferecidos fora dos meios industriais de significação apreciável.

Em 1977, os cursos de Engenharia de Operação³⁶ eram extintos e os cursos em andamento convertidos em cursos de formação de tecnólogos ou em cursos de Engenharia Plena. As experiências pioneiras na implantação de cursos de formação de tecnólogos ocorreram no Estado de São Paulo, em cinco instituições não federais de ensino superior, todas com base nos artigos 18 e 23 da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968³⁷.

Nesse contexto, as atribuições profissionais dos tecnólogos foram oriundas da grande área da Engenharia, especificadas no artigo 7º da Lei nº5.194, de 24 de dezembro de 1966, e no artigo 2º da Lei nº5.524, de 28 de novembro de 1968, que trata do profissional de formação de 2º grau. Entretanto, a Lei nº5540/68 e o Dec. Lei nº464, de 11 de fevereiro de 1969,

³⁶ O histórico da educação profissional também é discutido pelo MEC e está disponível em sua página eletrônica, detalhando alguns aspectos dos cursos tecnológicos.

³⁷ Dois cursos na Fundação Educacional de Bauru (1970); um curso na Faculdade de Engenharia Química de Lorena, da Fundação de Tecnologia Industrial (1971); cinco cursos na Faculdade de Tecnologia de São Paulo, do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (1971); um curso na Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, do mesmo Centro (1971); quatro cursos na Faculdade de Tecnologia da Universidade Mackenzie (1971) e três cursos nas Faculdades Francanas, da Associação Cultural e Educacional de Franca (1972). (Parecer CNE/CP nº29).

revogaram tudo o que a Lei nº5194/66 lhes apresentava em contrário. Ou seja, afirmavam que a posse do diploma permitiria o exercício profissional pelo seu portador no âmbito do currículo, com validade em todo o território nacional.

Respaldados no artigo 23 da Lei nº5.540/68 que permitia que os cursos superiores de tecnologia pudessem ser ministrados em estabelecimentos especialmente criados para esse fim, algumas escolas técnicas federais (Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná) solicitaram sua transformação em Centros Federais de Tecnologia e, simultaneamente, autorização para ministrar cursos de graduação em diversas áreas tecnológicas e de formação de professores para as disciplinas técnicas, além de mestrado e doutorado.

Em 1970, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, através do Parecer CEE/SP nº50/70, além de autorizar a instalação e o funcionamento dos primeiros cursos de tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, ratificou a condição de habilitação profissional intermediária, mais voltada a questões de ordem prática.

Desde a década de 70, com o Parecer CFE nº160/70, os Cursos de Tecnologia eram considerados uma modalidade da educação brasileira de nível superior, embora enquadrando o profissional como apto apenas para funções de execução e supervisão.

Naquela ocasião, a educação brasileira se viu às voltas com os cursos de formação de tecnólogos que carregavam em sua denominação a expressão “curta duração”. Essa expressão tinha o objetivo de acentuar a diferença entre os cursos universitários tradicionais de duração mais longa, ao tempo que estabelecia o caráter intensivo desses novos cursos. Entretanto, por esses objetivos não terem sido assimilados, houve muita polêmica e discussão, e esse profissional passou a ser visto como um profissional de nível superior “menos bem formado” ou formado mais rapidamente, sugerindo uma conotação de inferioridade.

A habilitação do tecnólogo permitia-lhe a aplicação de métodos e conhecimentos científicos e tecnológicos em combinação com sua destreza manual para a solução de problemas da Engenharia, não abrangendo o desenvolvimento de novos princípios e métodos, preparando-o diretamente para a execução.

Nos Planos Setoriais de Educação e Cultura elaborados pelo Ministério de Educação e Cultura para os períodos de 1972 a 1974 e 1975 a 1979, argumentações acerca do novo profissional – o Tecnólogo – sugerem que os cursos deveriam ser necessariamente terminais. Esse caráter de terminalidade visava à especialização do profissional em determinada modalidade de uma área mais ampla. Além da preocupação com a terminalidade, havia

diversas recomendações necessárias para manter a qualidade dos cursos ofertados, entretanto, a maioria dos estabelecimentos superiores de ensino não as acatou com a devida seriedade, levando à oferta de cursos sem os requisitos mínimos exigíveis para seu funcionamento:

incentivo não apenas no que se refere à criação e implantação de novos cursos superiores de tecnologia, mas, principalmente, no incentivo à criação de melhores condições de funcionamento dos mesmos, recomendando-se às instituições que ofereciam esses cursos superiores de tecnologia que buscassem estreitar a aproximação com o mundo empresarial; a realização de uma rigorosa pesquisa de mercado de trabalho; a implantação dos cursos apenas em áreas profissionais demandadas pelas empresas, com número de vagas fixado de acordo com as condições existentes no estabelecimento de ensino e conforme a capacidade de absorção dos formandos pelo mercado de trabalho. (PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA Nº19/74, p. 22).

Fruto de intensas discussões, esses documentos, entre outros objetivos, estabeleciam significados comuns para conceitos³⁸ relacionados com as questões da Ciência e da Tecnologia largamente empregados, além de conter diversas sugestões, tais como:

- a substituição da primeira denominação dos cursos de Tecnólogos: "Cursos Superiores de Curta Duração" por "Cursos de Graduação em Tecnologia", e a definição da denominação de Tecnólogo para os formandos de tais cursos;
- o levantamento do mercado de trabalho para a construção do currículo desses cursos, com a colaboração da empresa e da instituição, e tendo-se em conta as características regionais e os subsídios que esses pudessem oferecer. Além disso, o documento privilegiava a flexibilidade para adaptar-se às características das regiões e do mercado de trabalho;
- currículo próprio, definido e terminal para os cursos de graduação em tecnologia, a fim de cobrir as lacunas deixadas pelos cursos tradicionais de graduação;
- inexistência de rigidez para a duração, estabelecendo sua projeção de tempo, em cada caso, de acordo com sua natureza e objetivos, podendo variar de 1.500 a 2.500 horas;
- recrutamento de professores com nível superior e, de preferência, no exercício ativo da profissão, com didática adequada à realidade para a qual os alunos estivessem sendo formados. Para o exercício das atividades práticas poderiam ser dispensados os títulos universitários, pois considerava-se a experiência profissional como habilitação suficiente para o preparo dos profissionais;

³⁸ Os conceitos discutidos nos documentos abrangeram termos como: Técnica, Tecnologia, Teorias, Ciência(s), Difusão Tecnológica, Engenharia, Aprendizagem Tecnológica, Engenharia Reversa, Inovação Tecnológica, Invenção, Inovação Tecnológica Incremental, Mudança Tecnológica, Tecnologia Implícita, Tecnologia Explícita e Educação Tecnológica.

- recomendação para uma estrutura trimestral, devido ao excessivo período comum de férias e por melhor caracterizar o curso intensivo, para o funcionamento dos cursos sem vinculação com a universidade, mesmo na universidade com relativa autonomia;
- realização de vestibular, observando-se, no que fosse aplicável, a Portaria nº 113, de 21 de fevereiro de 1973, do Ministério da Educação e Cultura, que estabelecia as normas para a realização desses certames em todo o País. O concurso vestibular para esses cursos ocorreria independentemente de outros, podendo ser mais de um por ano, de acordo com a estrutura trimestral deles.

Vale salientar que grande parte das sugestões descritas nos itens acima foi, de certa forma, reproduzida nas diretrizes que nortearam a gestão desses cursos no país a partir de 1997, ou seja, pouco foi alterado.

Em 1973, o CONFEA fez publicar a Resolução nº218, na qual, em seus arts. 22 e 23, retirava da competência dos engenheiros de operação e tecnólogos o desempenho das atividades de 1 a 8 constantes do art. 1º, e outorgava essas atividades a todos os demais profissionais dos cursos superiores da área, numa demonstração clara de que apenas estes dois cursos (Engenharia de Operação e Tecnologia) eram de intermediação e curta duração, embora não tivesse valor jurídico nenhum, pois tal forma era privativa do Poder Legislativo.

Não obstante todas essas manifestações decorrentes dos cursos tecnológicos ofertados pelo país, especificamente nas regiões Sudeste e Sul, o contexto da época era instável e contraditório. As resoluções e pareceres ora propunham o fortalecimento dos cursos tecnológicos, ora tornavam-se tão contraditórias que inviabilizavam sua oferta. A respeito disso, o Parecer CNE/CP nº29, de 3.12.2002, chama atenção para a Resolução CFE nº 55/76, que:

estabeleceu o currículo mínimo para os cursos superiores de tecnologia em processamento de dados, o que acabou engessando e prejudicando a evolução desse curso num setor altamente cambiante e pleno de inovações tecnológicas. Esta foi uma clara demonstração de incoerência por parte do então Conselho Federal de Educação, uma vez que os cursos de tecnologia primavam por não ter currículo mínimo, para assim atender melhor aos reclamos e necessidades do mundo do trabalho. (PARECER CNE/CP Nº29, 2002).

Uma pesquisa realizada no período de novembro de 1977 a abril de 1978, pela Assessoria de Planejamento e Coordenação Pedagógica do CEETPS, junto a 551 (quinhentos e cinquenta e um) tecnólogos formados na Faculdade e a seus superiores imediatos, constatou, entre outros elementos, que o tecnólogo nas empresas de médio e pequeno porte

desempenhava as funções de executivo técnico e os empregadores mostravam-se bastante satisfeitos com a performance do tecnólogo dentro dos objetivos da empresa.

Apesar das posturas contraditórias, o crescimento dos cursos tecnológicos era constante, tornando clara a necessária regulamentação da profissão de tecnólogo. Em agosto de 1979, durante o Encontro Nacional sobre Formação de Tecnólogos, realizado na Faculdade de Tecnologia de São Paulo, CEETPS – UNESP, foi discutida a proposta de regulamentação.

Nesse evento foi elaborado um relatório que mostrou, já naquele período, a retomada das discussões envolvendo a dificuldade de se ter docentes que atuassem profissionalmente em suas áreas e tivessem o domínio pedagógico para atuar no magistério. Além disso, o documento revelava a forma preconceituosa como a educação profissional vinha sendo tratada ao longo de sua história, denunciando que a supervisão de complexos processos de execução não vinha sendo exercida por esse profissional. Entretanto, admitia a coexistência do engenheiro e do tecnólogo, mas não considerava correta a subordinação de vínculos hierárquicos entre as categorias para evitar conflitos e desequilíbrios.

Aproximadamente 10 anos depois, em 23 de abril de 1986, o professor Norival Agnelli, ex-Diretor da Faculdade de Tecnologia da Universidade de Bauru, encaminhou uma correspondência ao Coordenador da Comissão de Regulamentação e Normas – CONFEA, Annito Zeno Petry, na qual sugeriu algumas alterações no texto final da Resolução que tratava do Exercício Profissional do Tecnólogo.

Na correspondência, ele pedia a substituição da expressão “Técnico de Nível Superior ou Tecnólogo”, por apenas “Tecnólogo” e a completa retirada da expressão “Profissional de formação plena” referindo-se ao graduado em cursos de longa duração, quando comparado com tecnólogo. Para ele, admitir a existência de dois profissionais de nível superior, um pleno e outro não pleno, era admitir a existência de profissionais de nível superior formados pela metade. O que, em sua opinião, não era o caso.

Dessa forma, o ensino tecnológico no Brasil, desde seu início nos anos 60, passou por várias reformas, com uma fase de crescimento durante os anos 70 (de 1975 a 1977), durante a permanência dos cursos de Engenharia extintos em 1977.

A outra causa decorreu do corporativismo dos engenheiros, reagindo à denominação de engenheiro de operação para esses novos profissionais, alegando que a denominação geraria confusões e propiciaria abusos, em detrimento da qualidade dos serviços prestados. Nem a edição do Decreto Federal nº 57.075/65, oficializando o funcionamento desses cursos, nem o Decreto Lei nº 241/67 e o Decreto Federal nº 20.925/67, dando garantias de exercício profissional legal aos engenheiros de

operação formados, resolveram os conflitos e o mal-estar reinante, o que acabou conduzindo a maioria desses profissionais à busca de complementação dos seus cursos, para se tornarem engenheiros plenos e resolverem, dessa maneira, seu impasse junto aos órgãos de registro e de fiscalização do exercício profissional. (PARECER CNE/CP Nº 29).

Pelo exposto, percebe-se que as décadas de 60 a 80 foram permeadas de lutas travadas principalmente contra uma série de preconceitos, incompreensões, distorções e discriminações, não só por parte do CONFEA, CREA's e Faculdades, mas, também, dos profissionais mais antigos.

5.2 A evolução dos cursos tecnológicos no sistema educacional brasileiro a partir da década de 80

Na década de 80 a 90 o cenário nacional apresentava uma economia diversificada com alta concentração de renda e, no geral, baixa qualidade de vida. A demanda por profissionais qualificados era destoante da oferta, e a sociedade, instigada pelo setor empresarial, clamava por profundas mudanças, levando a educação brasileira a uma total reestruturação.

Em 1980, o MEC era o principal responsável pela criação da maioria dos cursos. Em 1979, sob nova administração, o MEC mudou a política de estímulo da criação de cursos em tecnologias nas instituições de ensino público, e a partir dos anos 80 os cursos formadores de tecnólogos nas instituições públicas, em sua maioria, foram extintos, permanecendo sua oferta através de instituições privadas até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº9394 de 1996, que trouxe significativa mudança nas organizações curriculares, nas concepções pedagógicas e nas políticas públicas e suas respectivas diretrizes para esse programa de educação profissional, utilizando-se de recursos e inovações tecnológicas para o desenvolvimento de suas práticas profissionais.

Até a promulgação da LDB/96, os Cursos de Tecnologia estavam submetidos à Secretaria da Educação Superior do Ministério de Educação e Cultura, para os casos de autorização, reconhecimento, acompanhamento, avaliação e supervisão.

Com a publicação do Decreto nº2.208, a educação profissional foi organizada em três níveis: básico, técnico e tecnológico e, em seu art.10 estabeleceu que os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deveriam ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas e

conferindo diploma de tecnólogo. Embora o decreto tenha sido revogado, o Decreto 5154 de 2004 novamente explicita a condição dos cursos tecnológicos como sendo de nível superior.

A partir de 1996, esses cursos passaram a denominar-se Cursos Superiores de Tecnologia – CSTs e apresentavam um substancial crescimento em sua oferta. Até 1996, os Cursos de formação de Tecnólogos tinham menos de 5% das matrículas dos Cursos de Graduação. Em 1995, o Brasil contava com 250 desses cursos, passando a 636 em 2002, conforme tabela 28.

No intervalo de três anos, de 2000 a 2002, o número de matrículas nos cursos tecnológicos passou de 63.046 para 81.348, um crescimento de 29%. Já o número de concluintes subiu de 10.674, em 2000, para 12.673, em 2002, um incremento de 18,7%, como demonstra a tabela abaixo.

Os Cursos Superiores de Tecnologia - CSTs cresceram³⁹ 74,7% entre 2000 e 2002, mais que a totalidade dos cursos de graduação do Brasil, que apresentou aumento de 36%.

Em 2002, existiam no País 636 cursos tecnológicos voltados à formação de profissionais para atender à demanda do mercado de trabalho, cerca de 47% de aumento do número de CST existentes em 1999. Dos cursos ofertados em 1999, 66% foram ofertados por instituições privadas.

Tabela 28: Cursos Tecnológicos ofertados no Brasil.

ANO	NÚMERO DE CURSOS			MATRÍCULA			CONCLUINTES		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
2000*	364	115	249	63.046	20.150	42.896	10.674	2.233	8.441
2001	447	154	293	69.797	25.871	43.926	11.629	2.967	8.662
2002	636	215	421	81.348	32.361	48.987	12.673	3.752	8.921

Fonte: Inep/MEC * Concluintes de 1999, disponível no endereço: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 12.2.2004.

Em 2006, segundo informação de técnicos da SETEC/MEC⁴⁰, o País já possuía 1.260 habilitações diferenciadas, distribuídas em 3.500 cursos nas vinte e duas áreas profissionais definidas.

³⁹ Segundo o Informativo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, ano 2, nº 27, de 17 de fevereiro de 2004.

⁴⁰ Informações divulgadas no I Jornada de Educação Profissional e Produção Técnica e Tecnológica, realizada em abril de 2006.

Diante dos dados apresentados, a reforma da educação brasileira abriu espaços para o crescimento desenfreado das instituições privadas. Tal realidade foi observada no País e no Estado de Alagoas, como veremos a seguir.

5.3 Os cursos tecnológicos no Estado de Alagoas

A Universidade Federal de Alagoas já ofertava os cursos de Formação de Tecnólogos, atividade que ocorreu até 1981. Essa oferta aconteceu num contexto social em que a aceitação desses profissionais no mercado foi marcada por dúvidas e desprestígio profissional, levando muitos deles a freqüentar outros cursos de formação superior na própria Universidade local. A partir de então, o número de instituições de ensino superior no Estado de Alagoas (quadro 2) vem crescendo a ponto de, em 2003, o Estado de Alagoas já comportar dezoito instituições de ensino superior, sendo duas federais, duas estaduais e o restante privadas, a saber:

Quadro 2: Instituições de Ensino Superior em Maceió até 2005.

TOTAL	IES	FEDERAL	ESTADUAL	PRIVADO
1.	Instituto de Ensino Superior do Nordeste - CEFAL			X
2.	Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas - CEFET-AL	X		
3.	Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC			X
4.	Escola Superior de Administração e Marketing e Comunicação – ESAMC			X
5.	Escola Técnica do Comercio de Alagoas – ECMAL		X	
6.	Faculdade Alagoana de Administração - FAA			X
7.	Faculdade da Cidade de Maceió - FACIMA			X
8.	Faculdade de Alagoas – FAL			X
9.	Faculdade de Maceió - FAMA			X
10.	Faculdade de Boa Viagem - FBV			X
11.	Fundação Universidade Estadual de Alagoas – FUNESA		X	
12.	Instituto Batista de Ensino Superior de Alagoas – IBESA			X
13.	Faculdade de Tecnologia de Alagoas – FAT-AL			X
14.	Faculdade de Tecnologia - IBRATEC			X
15.	Instituto de Ensino Superior de Alagoas – IESA			
16.	Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste – SEUNE			X
17.	União de Faculdades de Alagoas - UNIFAL			X
18.	Universidade Federal de Alagoas - UFAL	X		

Dessas estas instituições, apenas três atuaram com Cursos Superiores de Tecnologia até 2005. São elas: FAT-AL, IESA e CEFET-AL.

Foi a partir do ano 2000 que o Estado de Alagoas teve os primeiros Cursos Superiores de Tecnologia ofertados conforme as orientações emanadas pela LDB de 1996.

O CEFET-AL foi o primeiro a oferecer dois Cursos Superiores de Tecnologia. Em sua unidade instalada na cidade de Maceió, foram ofertados: Tecnologia da Informação e Turismo e Lazer. A partir de 2001, o CEFET-AL, na mesma cidade, ofertou mais dez novos cursos, sendo eles: Comércio Exterior, Design de Interiores, Desporto e Lazer, Gestão Empresarial, Gestão Fazendária, Gestão Financeira, Gestão Pública, Publicidade, Sistema de Informação e Urbanização.

Nesse mesmo ano, nas cidades de Marechal Deodoro e Palmeira dos Índios, outras ofertas eram iniciadas. Na Unidade Descentralizada em Palmeira dos índios - UNED-PI foram ofertados: Produção Elétrica, Produção Civil e Gestão Fazendária, sendo este último ofertado em 2002. Na Unidade Descentralizada em Marechal Deodoro - UNED-MD foi ofertado o Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria. Posteriormente, em 2002, o curso de Turismo tinha início.

Na Unidade Sede, em Maceió, outros dois cursos foram ofertados em 2003: Formação de Professores em Eletromecânica e Gestão Econômico-Orçamentária.

O CEFET-AL ofereceu Cursos Superiores de Tecnologia desde 2001, diversificando a oferta em diversas áreas profissionais da instituição e inovando com a oferta inusitada em áreas nunca antes trabalhadas, como é o caso do curso de Design de Interiores e Formação de Professores. A tabela 29 mostra a evolução das matrículas de todos os cursos de tecnologia ao longo de três anos, na unidade em Maceió. É importante observar que o CEFET-AL não disponibilizou novas vagas no período de 2001 até 2003, não havendo nenhum ingresso nesse período.

Logo depois, a Faculdade de Tecnologia de Alagoas – FAT-AL obteve, em 2002, autorização para ofertar sete cursos, dentre eles: Gestão de Marketing de Varejo; Gestão de Cooperativas; Gestão de Recursos Humanos; Gestão Financeira; Turismo; Comércio Exterior; Sistemas de Informação (tabela 30). Em 2003, deu início a ofertas desses cursos, e em 2005 deixou de ofertar os cursos de Gestão de Cooperativas e Comércio Exterior.

Tabela 29: Alunos matriculados no CEFET-AL, em Maceió: 2001 a 2003.

CURSOS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS					
	2001.1	2001.2	2002.1	2002.2	2003.1	2003.2
Comércio exterior	50	90	71	66	63	57
Design de interiores	-	40	36	40	58	58
Desporto e lazer	82	164	135	67	155	145
Formação de professores em eletromecânica	-	-	-	-	-	69
Gestão econômico -orçamentária	-	-	-	-	42	43
Gestão empresarial	50	100	99	109	89	78
Gestão fazendária	-	134	135	127	118	118
Gestão financeira	45	136	89	63	65	64
Gestão pública	45	88	80	69	66	62
Publicidade	101	201	124	192	160	162
Sistema de informação	50	100	82	74	71	66
Tecnologia da informação	85	110	61	-	59	-
Turismo e lazer	173	271	219	177	180	211
Urbanização	-	47	44	-	19	-
TOTAL	681	1481	1175	984	1145	1133

Fonte: CEFET-AL - Coordenação dos Cursos Superiores, 6/11/03.

Em 2005, a FAT-AL obteve novas autorizações para iniciar a oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão de Eventos Sociais e Desportivos e Criação e Produção Publicitária, tendo iniciado sua oferta em 2006. Com um paulatino aumento no número de matrículas, a FAT-AL iniciou seu processo de estabilização como instituição superior. Dentre as instituições que oferecem cursos tecnológicos é a que mais tem preenchido suas vagas desde então.

Tabela 30: Alunos matriculados na FAT-AL: 2003 a 2005.

CURSOS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS					
	2003.1	2003.2	2004.1	2004.2	2005.1	2005.2
Marketing de varejo	73	136	198	267	281	278
Comércio exterior	49	33	53	49	21	16
Cooperativas	65	70	55	52	16	00
Recursos humanos	75	143	205	293	352	264
Gestão financeira	67	128	185	228	311	198
Sistemas de informação	41	77	126	99	157	121
Turismo	40	56	89	76	87	102
TOTAL	410	643	911	1064	1225	979

Fonte: FAT-AL – Secretaria Acadêmica, 16/12/2005.

A terceira instituição a ofertar Cursos Superiores de Tecnologia em Maceió foi o Instituto de Ensino Superior de Alagoas – IESA. Criado em 1999, a instituição fez seu ingresso na educação superior, instalando-se em Maceió/AL, com a oferta dos cursos de:

Ciências Contábeis e Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda. Em 2002, foram autorizados outros cursos, como: Administração com habilitações em Gestão Hoteleira; Ciência da Computação; Fisioterapia e Direito. Somente em 2003 foram autorizados seus Cursos Superiores de Tecnologia na área de gestão: Gestão de Marketing, Gestão de Comércio Exterior, Gestão de Recursos Humanos.

Em 2004, outros cursos de Tecnologia foram autorizados: Gestão de Sistemas de Informação, Gestão Mercadológica, Gestão Empreendedora, Produção Gráfica Digital, Multimídia, Comunicação para Web, Comunicação Empresarial, Comunicação e Ilustração Digital e Gerenciamento de Redes de Computadores. Em 2005, foram autorizados também os Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão Hospitalar, Turismo Receptivo, Eventos e Gestão de Empreendimentos Esportivos.

Apesar de as autorizações terem sido obtidas desde 2003, somente em 2005 teve início a oferta desses cursos. No entanto, no primeiro semestre de 2005, somente duas turmas de Gestão de Recursos Humanos foram compostas, ficando todo o restante da oferta sem demanda suficiente para dar início às aulas. No segundo semestre de 2005 outras duas turmas de Gestão de Recursos Humanos foram fechadas, levando a instituição a não oferecer novas turmas em 2006 (tabela 31).

Desse modo, dentro deste panorama de ofertas de Cursos Superiores de Tecnologia no Estado de Alagoas, em apenas duas instituições este estudo poderia ser realizado: o CEFET-AL e a FAT-AL. Além disso, como o objetivo deste estudo é avaliar a inserção dos tecnólogos nas empresas da região, optamos pela FAT-AL, do segmento privado, haja vista ser um segmento que tem apresentado um significativo crescimento em todo o País, na última década, em especial, após a LDB de 1996. Ao analisar as tabelas 29 e 30, percebe-se que, proporcionalmente, no Estado de Alagoas a relação é a mesma, ou seja, o crescimento do segmento privado se deu de forma acelerada.

Convém lembrar que este estudo terá como limite temporal o ano de 2005, não importando qualquer alteração ou contribuição que tenha ocorrido desde então.

Tabela 31: Alunos matriculados no Instituto de Ensino Superior de Alagoas – IESA em 2005.

CURSOS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	
	2005.1	2005.2
Gestão de marketing	80	80
Gestão de comércio exterior		
Gestão de recursos humanos		
Gestão de sistemas de informação		
Gestão mercadológica		
Gestão empreendedora		
Produção gráfica digital		
Multimídia		
Comunicação para web		
Comunicação empresarial		
Comunicação e ilustração digital		
Gerenciamento de redes de computadores		
Gestão hospitalar		
Turismo receptivo		
Eventos		
Gestão de empreendimentos esportivos		
TOTAL	80	80

Fonte: IESA - Diretoria, 2006.

Para que a análise posterior tivesse o maior número de informações capazes de promover uma discussão frutífera a respeito da inserção dos tecnólogos no mercado de trabalho, envolvendo especificamente os alunos do curso de Gestão Financeira, buscaram-se aspectos da construção do projeto do curso e os fatores que motivaram sua oferta. Segundo recomendação do MEC, a oferta deste curso deveria possuir uma organização curricular em consonância com o mercado de trabalho e uma gestão capaz de adequar-se à nova estrutura de formação profissional, promovendo, conseqüentemente, uma articulação entre escola e empresa estável. Como estratégia, a FAT-AL desenvolveu os projetos dos cursos com a participação de profissionais experientes, que posteriormente assumiram a Coordenação dos cursos.

A fim de dar o respaldo e a credibilidade recomendada pelo próprio Ministério, os projetos foram embasados na pesquisa de mercado realizada pela FAT-AL em 2002, utilizando a base de dados já existente de órgãos oficiais como, por exemplo, o IBGE, PNUD e o CAGED. Assim, para identificar o modo de organização e de gestão das estruturas de formação foram levantados a justificativa, o perfil e o desenho curricular construídos para este curso.

5.4 Do curso tecnológico em estudo

5.4.1 Perfil geral dos ingressantes na FAT-AL

Segundo levantamento realizado pela Coordenação de Ensino, 36% dos alunos, que ingressaram na FAT-AL no período 2004/2005 possuíam idade superior a trinta anos; 87% do total de ingressantes já trabalhavam, motivo pelo qual 65% dos ingressantes declararam que a escolha do curso foi determinada pela possível contribuição do curso escolhido nas atividades profissionais que já desempenhavam.

Apesar de a maioria dos ingressantes já estar inserida no mercado de trabalho, não questionando aqui se as atividades eram compatíveis com o curso de sua escolha, a renda familiar declarada enquadrou-se na faixa de um a quatro salários mínimos, demonstrando uma faixa de remuneração baixa para a clientela dos cursos tecnológicos, apesar de 69% dos ingressantes terem vindo do ensino privado.

Vale ressaltar que o mesmo levantamento foi realizado com os ingressantes no período de 2005/2006, constatando-se que os percentuais tiveram pequenas alterações significativas, permitindo-nos afirmar que os ingressantes dos cursos tecnológicos da FAT-AL possuem meia idade, trabalham e buscam uma melhoria profissional. Sua escolha foi influenciada pelo tempo de duração do curso e pelas possibilidades profissionais provenientes da condição de aluno de curso superior.

5.4.2 Perfil geral dos ingressantes do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira

A tabela 32 mostra a quantidade de alunos que ingressaram e o total de matrículas desses alunos até 2005. Ressalta-se que o total de matrículas foi calculado com base na quantidade de alunos que se submeteram ao processo seletivo (vestibular) da instituição e de transferências de outras IES.

Tabela 32: Matrículas em Gestão Financeira na FAT-AL: 2003 a 2005.

CURSO GESTÃO FINANCEIRA	MATRICULADOS (vestibular)	MATRICULADOS (transferência)	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS
2003.1	84	07	67
2003.2	78	00	128
2004.1	68	06	185
2004.2	111	03	228
2005.1	100	00	311
2005.2	75	01	198
TOTAL	516	17	1117

Fonte: FAT-AL – Secretaria Acadêmica, 16/12/2005.

Ao término do ano de 2003, a Coordenação de Ensino realizou uma pesquisa junto aos alunos e, especificamente para o curso em estudo, foi detectado que 100% dos alunos entrevistados consideraram-no o curso atualizado com relação ao mercado de trabalho.

5.4.3 Características e justificativas do curso

Este curso foi construído com carga horária de 1.600 horas-aula, e um total de 160 vagas anuais.

Na ocasião, a justificativa relatava a globalização financeira decorrente das transformações na economia mundial e os reflexos sobre as condições de oferta de recursos financeiros para empresas. Como o ambiente econômico interno e as condições de financiamento tornavam-se cada vez mais dependentes dos humores do mercado internacional, as empresas encontravam-se em um cenário de flutuantes taxas de juros. Conseqüentemente, a velocidade das transformações globais desatualizou uma parcela significativa do capital humano das empresas.

Deste modo, a conjuntura competitiva e um contexto de incertezas econômicas levaram as empresas, sobretudo as domiciliadas no Estado de Alagoas, a precisar de profissionais da área financeira atualizados com este novo ambiente, com os desafios e com as inovações que dele decorriam.

Na ocasião, as atividades exclusivamente financeiras e de bens de imóveis representavam 18,3% do PIB alagoano (SUDENE/1998). Na pesquisa de mercado realizada no Estado de Alagoas pela FAT-AL, observou-se que 12,85% das empresas entrevistadas declararam como sua principal área de atuação o mercado financeiro e assinalaram como principais habilitações para a área: planejador financeiro com 24,28% das respostas e controlador (custo, receita e despesas) com 44,27%. Nesta mesma pesquisa, 24,28% das empresas entrevistadas declararam que tinham interesse na formação continuada na área de gestão financeira.

5.4.4 Perfil do profissional

Em vista dessas justificativas, o mercado de trabalho mostrava-se favorável ao ingresso de um novo profissional na área financeira. A partir de então, foi construído o perfil profissional de modo que, ao término de seu curso, fosse capaz de compreender os movimentos da economia e seus impactos sobre a empresa (avaliando o estado financeiro das empresas, gerenciando os recursos financeiros disponíveis, obtendo recursos de terceiros e, ao conceder crédito, avaliando a viabilidade de investimentos físicos e financeiros, elaborando uma programação financeira, controlando custos e formando preço de venda). Além disso, o profissional deveria possuir uma visão moderna do funcionamento das empresas e uma base teórica focalizada para os principais problemas financeiros enfrentados por essas empresas.

5.4.5 Organização curricular

O curso de Gestão Financeira foi proposto para funcionar com matrículas por módulo e periodicidade semestral, oferecendo, anualmente, um total de cento e sessenta vagas. O desenho curricular é composto por disciplinas distribuídas em quatro módulos. Cada módulo totaliza uma carga horária de 400 horas, perfazendo o total de 1.600 horas de curso (quadro 3). Mais de 60% das horas de aulas foram direcionadas para as disciplinas específicas da área de gestão financeira.

Quadro 3: Estrutura Curricular do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira.

	Nº	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
MÓDULO I	1	Fundamentos de Microeconomia	80
	2	Administração Geral	80
	3	Contabilidade	80
	4	Matemática Aplicada	80
	5	Marketing	80
		SUB-TOTAL I	
MÓDULO II	7	Matemática Financeira	80
	8	Elaborações de Demonstrações Financeiras	80
	9	Fundamentos de Estatística	40
	10	Direito Empresarial	80
	11	Fundamentos de Macroeconomia	80
	12	Gestão de Pessoas	40
	SUB-TOTAL II		400
MÓDULO III	13	Finanças Corporativas	80
	14	Análise de Balanço	80
	15	Estatística Aplicada a Finanças	80
	16	Análise de Crédito	40
	17	Legislação Tributária	40
	18	Economia e Finanças Internacionais	80
	SUB-TOTAL III		400
MÓDULO IV	19	Análise de Investimento	80
	20	Contabilidade Gerencial	80
	21	Orçamento Empresarial	40
	22	Mercado de Capitais	80
	23	Gestão Estratégica	80
	24	Finanças Públicas	40
	SUB-TOTAL IV		400
	TOTAL GERAL		1.600

Fonte: FAT-AL – Secretaria Acadêmica, 16/12/2005.

Na construção do currículo foi previsto que ao término de cada módulo profissional haveria uma terminalidade ocupacional, a ser comprovada por certificado de qualificação profissional, o que contribuiria para a vida do profissional, no setor correspondente. Portanto, o curso apresentou uma flexibilidade de modo a permitir que os módulos pudessem ser cursados não só pelo aluno regular que visasse à graduação, mas também por outras pessoas interessadas que já estivessem atuando no mercado, para qualificação e complementação de estudos. Com o término e a aprovação do conjunto articulado de disciplinas, os alunos teriam direito ao diploma de curso superior.

A princípio, essa organização curricular permitiria ao aluno construir sua trajetória de estudos, na medida de suas possibilidades e de sua capacidade de inserção profissional. Dessa

forma, permitiria que o aluno chegasse à graduação de tecnólogo em período definido de quatro semestres, sem interrupção, ou capitalizando aquelas competências com elasticidade no tempo, visando a uma alternância de vida estudantil e de trabalho, numa perspectiva de educação permanente.

Na organização curricular desse curso não foi proposta a inclusão de estágio para desenvolver a prática profissional.

Nesse sentido, supõe-se que essa forma de construção foi muito proveitosa para os alunos que ingressaram no curso, pois, de acordo com o perfil levantado, a maioria já estava inserida no mercado de trabalho e buscava formas de melhoria profissional, e conseqüentemente, salarial.

Interessante observar que o eixo metodológico da organização curricular é inovador devido à integração entre conhecimento e prática proposta no projeto, representada pela pesquisa com desenvolvimento de projeto, de modo que o aluno desenvolva a capacidade de aprender e inovar, e o eixo da avaliação seja a competência do aluno para desenvolver a pesquisa e o projeto com autonomia. Tal mecanismo possibilita levantar sua atuação em ações inovadoras nas empresas em que atuam efetivamente na área profissional de sua formação.

PARTE III

O CAMPO EMPÍRICO E SUAS CONCLUSÕES

CAPÍTULO VI

DISCUTINDO A INSERÇÃO DOS TECNÓLOGOS DA FAT-AL

O presente capítulo trata das informações obtidas quando da aplicação dos questionários da pesquisa, junto aos estratos definidos como: ex-alunos, gestores na instituição de ensino e gestores nas empresas pesquisadas. A sistematização de informações coletadas, nas questões abertas e fechadas dos questionários aplicados, foi fundamental para avaliar a inserção do tecnólogo no mercado de trabalho alagoano ante a regulamentação em vigor, principalmente no que se refere à relação educativa existente e às conseqüências disso para os profissionais formados no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira - âmbito do estudo.

6.1 Considerações iniciais da pesquisa para o estrato dos egressos

Como não tínhamos noção da quantidade de egressos que estariam atuando ou não em suas áreas profissionais, optamos inicialmente por adotar todos os formandos de todos os cursos ofertados pela instituição de ensino pesquisada, conforme detalhado na metodologia descrita no apêndice A. Como sua oferta no período até 2005 estava restrita a sete cursos superiores de tecnologia, levantamos junto à Secretaria Acadêmica o total de alunos efetivamente formados e enviamos questionários a todos, com base no cadastro daquele setor.

Foram expedidos 171 (cento e setenta e um) questionários (apêndice B), dos quais 162 (cento e sessenta e dois), equivalentes a 94,7% da população total, responderam. Como o objetivo do estudo envolvia diretamente aqueles que estivessem trabalhando na área profissional, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira apresentou, segundo o quadro 4, maior número (23) de profissionais inseridos no mercado de trabalho dentro da área de formação, correspondendo a 35,9% em relação aos demais cursos, fato que motivou sua escolha, se comparado com os egressos dos demais cursos pesquisados.

Quadro 4: Situação geral dos ex-alunos (egressos) em estudo.

	TRABALHA		NÃO TRABALHA	NÃO RESP.
	NA ÁREA	FORA DA ÁREA		
Comércio exterior	2	3	2	-
Gestão de cooperativas	3	12	6	-
Marketing de varejo	13	10	4	1
Recursos humanos	11	9	5	1
Gestão financeira	23	22	4	-
Sistemas de informação	7	1	1	-
Turismo	5	6	9	2
TOTAL	64	63	31	4
	162			

Além disso, é importante observar, conforme o quadro 4, que de todos os alunos do curso de Gestão Financeira que participaram da pesquisa, 46,9% trabalhavam em suas áreas profissionais. Assim, com a construção do perfil desses egressos, buscou-se sua faixa etária (quadro 5) e o estado civil (quadro 6), o que justificaria, a princípio, a maior ou menor contribuição na percepção do modo de organização e de gestão das estruturas de formação obtida na instituição de ensino pesquisada. Outro aspecto de seu perfil é que a maior concentração dos participantes da pesquisa (34,8%) possui faixa etária compreendida entre 26 a 34 anos, embora, segundo o quadro 5, ocorra uma distribuição de 21,7% de egressos nas demais faixas etárias, exceto acima de 50 anos.

Quadro 5: Faixa etária dos egressos de Gestão Financeira que trabalham na área profissional

FAIXA ETÁRIA	TRABALHA NA ÁREA
18 a 25	5
26 a 34	8
35 a 42	4
43 a 50	5
>50	1
Não respondeu	-

Por outro lado, tem-se 39,1% de egressos cujo estado civil declarado foi solteiro e outros 47,8% como casado. Com base nesses dados, podemos afirmar que a população selecionada é composta, em sua maioria, por pessoas com idade média acima de 26 anos e estado civil variando entre solteiro e casado. O levantamento do perfil desses egressos

auxiliará a pesquisa no que se refere à inserção e aceitação do tecnólogo nas empresas, principalmente quando esses aspectos fazem parte do contexto necessário à análise da relação educativa existente.

Quadro 6: Estado civil dos egressos de Gestão Financeira que trabalham na área profissional.

ESTADO CIVIL	TRABALHA NA ÁREA
Solteiro	9
Casado	11
Divorciado	1
Outros	-
Não respondeu	2

Conforme explicitado no início deste trabalho, o conceito de relação educativa caracteriza-se através de quatro componentes principais: hierarquização dos trabalhadores nos locais de trabalho; modo de organização e de gestão das estruturas de formação técnica; modo de reconhecimento e de valorização das qualificações; natureza das relações de trabalho nas empresas.

Esses componentes foram direta e/ou indiretamente questionados na pesquisa junto aos egressos e distribuídos nas categorias que consideramos pertinentes ao estudo. São elas: ensino, relação de trabalho, valorização, remuneração e articulação. Ressalta-se que todas estão intimamente vinculadas à dimensão do trabalho, pois a condição para este estudo era estar trabalhando na área.

As categorias construídas para dar conta das bases do estudo, detalhadas no apêndice A, reuniram importantes aspectos que poderiam dar sustentação às conclusões desta pesquisa. Assim, em cada categoria foi agrupado um conjunto de variáveis, como, por exemplo:

Na categoria **ensino**, as variáveis apontadas foram:

- qualidade da formação obtida na instituição de ensino em estudo;
- currículo do curso;
- perspectiva pessoal do nível de conhecimento;
- continuidade dos estudos.

Na categoria **relação de trabalho**, reunimos as variáveis como:

- tempo de trabalho na profissão;
- tempo de trabalho na empresa;
- vínculo empregatício existente.

Na categoria **valorização**, reunimos variáveis como:

- reestruturação organizacional que a empresa fez para incorporar em seu quadro funcional profissionais com a formação de tecnólogo;
- participação em capacitações ofertadas pela empresa;
- origem dessa capacitação;
- ocupação de cargo;
- decorrência do cargo;
- valorização da empresa na perspectiva do egresso;
- contribuição em projetos de inovação na empresa.

Na categoria **remuneração**, as variáveis investigadas foram:

- faixa de remuneração;
- compatibilidade da remuneração com as atividades na empresa;
- escala diferenciada de ganhos para tecnólogos;
- posição da remuneração em relação aos demais profissionais de nível superior.

Na categoria **articulação**, as variáveis importantes ao estudo foram:

- existência de articulação entre instituição de ensino e empresa em que trabalha;
- promoção de melhores condições de trabalho em função da articulação;
- promoção de aumento de renda em função da articulação.

6.1.1 Visão do ensino na ótica do egresso

As variáveis agrupadas em torno da categoria ensino estão diretamente associadas ao componente modo de organização e de gestão das estruturas de formação técnica da relação educativa, base fundamental da Teoria da Regulação da Escola Francesa, discutida nos capítulos anteriores.

Dessa forma, procurou-se levantar junto aos egressos selecionados seu percurso pós-formativo, a partir do curso de Tecnologia concluído na instituição pesquisada e sua continuidade, mediante a aplicação de um questionário detalhado no apêndice B.

Para isso, foi dada voz aos egressos para que expressassem suas visões acerca da qualidade da formação obtida na instituição de ensino em estudo; o currículo do curso selecionado, seu nível pessoal de conhecimento e a continuidade dos estudos.

Como o objetivo é avaliar a inserção dos tecnólogos no mercado de trabalho, nada melhor que avaliar suas percepções quanto aos conhecimentos adquiridos ao longo do curso e, conseqüentemente, o modo de organização e da gestão das estruturas de formação técnica, que refletirão significativamente nas conclusões quanto à contribuição dessa formação no fortalecimento de sua introdução ou permanência no mercado de trabalho.

Portanto, 73,9% consideraram boa a formação obtida na instituição em estudo e 17,4% consideraram muito boa, totalizando 91,3% da população pesquisada (quadro 7). Apesar dessa avaliação positiva apontada pelos egressos quanto a sua formação, cerca de 33,3% dos respondentes, equivalente a 17,4% da população pesquisada, indicou a necessidade de que fossem efetuadas atualizações no currículo (quadro 7).

Quadro 7: Avaliação do curso segundo os egressos do curso de Gestão Financeira que trabalham na área profissional.

AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO		TRABALHA NA ÁREA
Currículo adequado		8
Currículo necessitando de atualização		4
Não respondeu		11
AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO OBTIDA NO CURSO TECNOLÓGICO	Muito boa	4
	Boa	17
	Regular	2
	Deficiente	-
	Não respondeu	-

Além disso, cerca de 73,3% dos respondentes declararam que seu nível de conhecimento é bom (quadro 8), o que possibilita afirmar que a formação dos egressos do curso de Gestão Financeira atendeu a suas expectativas e provavelmente demonstrou que o modo de organização e de gestão das estruturas de formação técnica atingiu seu objetivo, ou seja, preparar o aluno para desempenhar atividades profissionais na área de formação, apesar de 33,3% dos alunos questionados declararem que o currículo deve ser atualizado.

Quadro 8: Avaliação do nível de conhecimento pessoal dos egressos do curso de Gestão Financeira que trabalham na área profissional.

AValiação DO NÍVEL DE CONHECIMENTO	TRABALHA NA ÁREA
Excelente	1
Bom	11
Regular	3
Insuficiente	-
Não respondeu	8

Mesmo assim, 94,7% dos alunos que ainda não fizeram curso de pós-graduação pretendem fazê-lo, enquanto que 17,4% já fizeram curso de pós-graduação dentro de sua área de formação (quadro 9), o que demonstra que a continuidade dos estudos na mesma área profissional da graduação tem sido estimulada provavelmente pelo bom desempenho na empresa ou mediante perspectiva pessoal de colher melhores resultados e oportunidades de seu desempenho.

Quadro 9: Continuidade dos estudos dos egressos do curso de Gestão Financeira que trabalham na área profissional, em curso de pós-graduação

CONTINUIDADE DOS ESTUDOS EM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO			
4	Fez	4	Na mesma área profissional
		-	Fora da área profissional
19	Não fez	18	Pretende fazer
		1	Não pretende fazer
-	Não respondeu		
23	TOTAL	23	TOTAL

Ressalta-se que a questão da atualização do currículo demanda mudança na estrutura curricular do curso ofertado e, segundo as normas regulamentadoras em vigor, a instituição de ensino não deve promover qualquer mudança em seu currículo sem que haja aprovação do Ministério da Educação.

Essa rigidez institucional, muitas vezes exigida pelo mesmo Estado que proclama flexibilidade, permite ajustes, embora entre a solicitação para efetuar mudanças e seu atendimento, muito tempo decorre, e o currículo que antes era pouco desatualizado passa a inadequado, a depender do tempo de resposta e da conseqüente autorização.

Evidente que a proposta de mudança deverá ser embasada em informações consistentes que justifiquem tal solicitação, no entanto, o que se questiona é em que ritmo se quer manter a educação profissional, se o *time* da educação é descompassado com o do mercado e, assim sendo, o modo de organização e de gestão das estruturas de formação técnica no âmbito das instituições de ensino é atrelado a um mecanismo regulador sem agilidade suficiente que permita ajustar as diferenças de ritmos, inviabilizando uma linguagem adequada entre parceiros (escola e empresa) na construção da educação profissional.

Segundo Souza (2004), essa rigidez institucional não permitiu que a concepção de liberdade acadêmica e de *expertise* trouxesse para a universidade novos perfis profissionais capazes de lidar criativamente com as transformações; uma cultura institucional de perenidade que desvaloriza as mudanças. Vale lembrar que essa liberdade acadêmica é criticada por outros autores, como Almeida (2000), que reforçam que a educação hoje foi substituída pela versão operacional, voltada para o mercado e que se apóia na flexibilidade e produtividade como conceitos centrais.

A introdução de um currículo mínimo e exames nacionais foram as formas com que Afonso (1998) explicou o controle sobre as escolas como uma combinação da **regulação** do Estado e com os elementos de mercado, daí a expressão ‘quase-mercados em educação’ de Roger Dale (2004).

É importante lembrar que o estabelecimento de uma política nacional de educação remonta ao início da década de 1930, momento em que passou a caber ao Estado a **regulação** dos processos educativos em todo o País, o que a caracteriza como uma política social das mais tradicionais.

O reconhecimento do setor da educação como alvo de políticas públicas ocorreu, portanto, *pari passu* com a deflagração do processo de industrialização, que, desde os seus primórdios, pautou-se por um modelo de desenvolvimento que se fortaleceu através de pactos políticos, embora para a população brasileira os benefícios colhidos fossem restritos e incapazes de tirar o Brasil do elenco de países com as menores taxas de escolarização e desenvolvimento tecnológico. A esse respeito, Veras (2006) faz críticas à educação brasileira devido ao contexto herdado como fruto dos pactos políticos firmados.

Há muito tempo a educação é tida como o principal instrumento para o desenvolvimento de um país ou de uma região. Os países centrais investem em educação de forma persistente e tiveram como resultado a ampliação do conhecimento em todas as áreas. Países como a Coreia do Sul, China Continental, conseguiram se industrializar e aumentar de forma significativa seu padrão de vida investindo maciçamente em educação de qualidade.

A maioria dos países emergentes, inclusive o Brasil, historicamente descuidaram do processo de educação e tiveram como resultado um profundo atraso tecnológico que os tem tornado reféns dos países centrais. Além do mais, herdaram uma grande massa de analfabetos e pessoas de baixa escolaridade que, em todas as épocas, além de terem dificuldades para entrar no mercado de trabalho, quando se ocupam percebem baixos salários.

Até os anos 70, a ênfase era dada ao crescimento econômico como forma de resolver todos os problemas socioeconômicos. Já há algum tempo têm proliferado estudos relacionando a educação à desigualdade e à exclusão social, dentre tantos outros males do mundo contemporâneo. De fato, a educação desempenha um duplo papel: promover a igualdade e a desigualdade; desenvolver o potencial humano ou retardá-lo. As mudanças ocorridas na legislação educacional brasileira nem sempre atenderam a maioria da população. (VERAS, 2006, p.10).

O estabelecimento de tal modelo decorrente da imbricada relação de subordinação dos países periféricos⁴¹ com os países centrais, na qual o Brasil está incluído, contribuiu para a presença de um caráter conservador entre nossas elites, ainda hoje remanescente, levando a um tipo peculiar de articulação dos interesses sociais que, historicamente, produziu e vem agravando as desigualdades.

6.1.2 A relação de trabalho do egresso que atua no mercado em sua área de formação

A categoria relação de trabalho reuniu poucas, mas expressivas variáveis, que conjugam elementos importantes como o tempo de trabalho na profissão, o tempo de trabalho na empresa e o vínculo empregatício existente. Associamos essas variáveis a dois componentes da relação educativa, que são: o modo de reconhecimento e valorização das qualificações e a natureza das relações de trabalho nas empresas.

⁴¹ A esse respeito nos reportamos no capítulo I, quando abordamos as falas de LIPIETZ (1988) e Mattoso (1995) e suas análises sobre os países da periferia e países centrais, como Estados Unidos, França e Inglaterra.

Nos capítulos iniciais deste trabalho, buscou-se estabelecer um diálogo com alguns dos mais importantes campos do conhecimento que fundamentam o entendimento da relação entre trabalho e educação, bem como procurou-se compreender e sistematizar a dinâmica do trabalho e da qualificação no contexto brasileiro.

Autores contemporâneos como Tanguy (1998), Souza (1999), Manfredi (1998), Coraggio (2000), Pochmann (2002) e outros apontados na bibliografia deste estudo evidenciaram a valorização que os diversos segmentos do mercado de trabalho deram para a questão do aumento da escolaridade formal, muito embora essa busca alcance principalmente os interesses empresariais como garantia de um portfólio capaz de mantê-lo no meio competitivo.

No entanto, a desregulamentação do trabalho e, conseqüentemente, a reestruturação organizacional, instaurou um período de insegurança e instabilidade no mercado, incentivando novas formas de gerenciamento tão propagadas por Coriat (1994), ou ainda gerando um crescimento da informalidade que Claus Offe (1989) tão bem descreveu e Laís Abramo (2000) detalhou para a América Latina.

Portanto, a discussão nos capítulos anteriores sobre a qualificação do trabalhador e a reestruturação que as empresas tiveram de realizar para sobreviver à ostensiva competitividade do mercado compôs a base de nossas conclusões. Ao evidenciarmos a importância dos componentes (o modo de reconhecimento e valorização das qualificações e a natureza das relações de trabalho nas empresas) da relação educativa focados para a análise da categoria relação de trabalho do egresso em estudo, estaremos desnudando a relação educativa existente no âmbito das empresas que possuem, em seus quadros funcionais, tecnólogos em Gestão Financeira.

Tendo em vista o tempo de trabalho na empresa, a distribuição dos egressos em estudo ficou concentrada em diferentes faixas, ou seja, abaixo de 1 ano, de 3 a 7 anos e acima de 12 anos de desempenho profissional na atual empresa. Porém, o tempo de trabalho na profissão teve maior peso nas faixas de 1 a 3 anos e acima de 12 anos. Esses dados em nada sugeririam muita informação se não fossem associados.

Desse modo, buscou-se alinhá-los e verificou-se que o total de egressos que possuíam o mesmo tempo na empresa e na profissão teve quatro contribuições na faixa < 1, uma contribuição na faixa de 7-12 e outras quatro na faixa >12, perfazendo 56,25% do total

respondente. Cabe observar que cerca de 50% desses egressos já estavam trabalhando na área antes mesmo de estar cursando Gestão Financeira (quadro 10).

Da mesma forma, há egressos que já atuavam na profissão antes de empregar-se na atual empresa, assim, haverá egressos que não dependeram do curso em estudo para definir sua vida profissional.

Dessartes, ao observarmos o quadro 10, podemos afirmar que, dos que responderam, cerca de 81,25% dos egressos começaram a trabalhar aproximadamente dentro do mesmo período em que estavam ainda participando do curso de Gestão Financeira ou foram promovidos após a conclusão do curso, o que demonstra que os 18,75% restantes não dependeram do curso para estar empregados na mesma área profissional de seu curso de graduação, o que provavelmente os fez optar pelo curso para adquirir mais conhecimento e posicionarem-se melhor na área profissional de atuação.

Percebe-se aqui outro ponto que não poderia ficar isento de comentários. Trata-se dos 25% dos egressos que começaram a atuar na profissão depois de já fazerem parte do quadro funcional da empresa em que trabalham. Conforme o quadro 10, isso ocorreu após a conclusão do curso, como forma de valorizar a qualificação obtida, o que vem fortalecer o segundo componente da relação educativa, voltado ao modo de reconhecimento e de valorização das qualificações.

No entanto, a organização da produção e a divisão do trabalho são muito diversas nas diferentes cadeias produtivas, e as expectativas, em termos de formação, estão longe de ser as mesmas. Assim, “formular as políticas educativas em termos de nível de educação ou de qualificação denota a vontade, sempre afirmada nos anos 80, de inscrever as preocupações do emprego no cerne do sistema educativo” (TANGUY, 1998, p. 48).

A autora ainda faz críticas à formação francesa, que bem reflete a experiência brasileira quando se refere ao deslocamento de um tipo de diploma para outro, de uma instituição (o colégio técnico) para outra (o colégio profissional), ilustrando bem a incapacidade dos meios profissionais em precisar a natureza dos diplomas que esperam. Isso é denominado de *filieres* do fracasso, referindo-se à desvalorização e ao não-reconhecimento dos diplomas no mercado de trabalho francês e à polêmica existente entre escola e emprego, proveniente dessa mobilidade.

Por outro lado, a autora afirma que a estabilidade da hierarquia dos diplomas pode ser interpretada como a expressão de um compromisso quanto à divisão social do trabalho

existente entre a categoria dos técnicos (superiores ou não) e a categoria dos operários (qualificados ou não). Na França, a formação em alternância foi uma estratégia utilizada pelas escolas francesas, desde o pós-Guerra, como mecanismo de cooperação entre escola e empresa, de modo que promovesse a redefinição dos modos de formação adquiridos na escola e, simultaneamente, a organização de dispositivos de inserção dos jovens no mercado.

Entretanto, ressalta-se que o envolvimento das empresas diminuiu nos anos 60 e 70, sendo hoje retomado por iniciativa do Estado. Situação similar foi proposta no Brasil, oriunda desde a LDB/96, na qual a escola e a empresa preferencialmente devem atuar em mútua cooperação. Daí a importância de avaliar-se a relação educativa e a valorização do tecnólogo nas empresas em que estão inseridos.

Faz-se necessário lembrar que não só a relação educativa, mas a relação salarial também trata da questão da mobilização e vinculação do assalariado à empresa. Sendo assim, o quadro 11 revela que a natureza da relação de trabalho dos egressos em sua maioria é de carteira de trabalho assinada, e que $\frac{1}{4}$ destes tiveram uma evidente valorização profissional nas empresas onde trabalham, proporcionada pela qualificação adquirida.

Quadro 10: Tempo de trabalho dos egressos do curso de Gestão Financeira na profissão e na empresa.

TEMPO DE TRABALHO	NA EMPRESA	NA ÁREA PROFISSIONAL
<1	5	4
1-3	2	7
3-7	4	-
7-12	1	3
>12	5	8
Não respondeu	6	1
Começou a atuar na profissão dentro da mesma empresa em que trabalha		4
Já atuava na profissão antes de empregar-se na atual empresa		3
Tem o mesmo tempo de profissão e de empresa		9
Não respondeu		7

De acordo com as informações dos sujeitos da pesquisa, cerca de 93,3% dos respondentes, à época da contratação pela Empresa, tiveram suas carteiras de trabalho assinadas⁴², e apenas 1 declarou ser empregador e não empregado.

⁴² Cabe esclarecer que incluímos nessa modalidade os funcionários públicos, pois adotamos a classificação do IBGE para nomear as diferentes formas de relação de trabalho.

Quadro 11: Natureza da relação de trabalho dos egressos do curso de Gestão Financeira que trabalham na área profissional.

RELAÇÃO DE TRABALHO	TRABALHA NA ÁREA
Carteira Assinada	14
Empregador	1
Conta Própria	-
Não respondeu	8

Essas informações revelam que, a princípio, os egressos do curso de Gestão Financeira fizeram o curso com intenção de melhorar seus conhecimentos na área profissional em que já atuavam e, portanto, estão totalmente fora da tendência atual de informalização do trabalho. Isso se deve a diferentes fatores que podem ser pontuados, desde a baixa incidência de tecnologia empregada pelos profissionais da área até a questão de desnível entre o que se ganha e o que se produz, tendo a qualificação como garantia de seu desempenho. Esse aspecto poderá ser confrontado mais adiante, porém é indiscutível a reflexão que Tanguy (1998) faz quanto ao diploma (a qualificação) não promover uma proteção eficaz contra o desemprego, e que este atua de modo diferente, segundo a classe social e cultural a que o profissional está vinculado, pois, assim como a teoria da *regulação*, o contexto num determinado período deve ser avaliado.

6.1.3 A valorização do egresso que atua no mercado em sua área de formação

A valorização do egresso na empresa em que trabalha de certa forma obteve alguma resposta na categoria anterior, quando constatado que parte dos egressos foram deslocados de suas atividades profissionais e começaram a trabalhar na área de formação depois de já fazerem parte do quadro funcional da mesma empresa onde trabalham.

No entanto, outras variáveis são necessárias para avaliar essa valorização da empresa. Dentre as variáveis levantadas ao longo do estudo, tem-se:

- a reestruturação organizacional que a empresa efetuou;
- a participação do egresso em capacitações ofertadas pela empresa;
- a origem dessa capacitação;
- a ocupação de cargo;

- a decorrência do cargo;
- a valorização da empresa na perspectiva do egresso;
- a contribuição em projetos de inovação na empresa.

Inicialmente, na categoria valorização, ficou constatado como mostra o quadro 12, que 86,36% das empresas em que trabalham, segundo os egressos pesquisados, não efetuaram nenhuma reestruturação organizacional para incorporar em seu quadro funcional profissionais com a formação de tecnólogo.

Cabe lembrar que a reestruturação produtiva intensificada nos anos 90 trouxe consigo a eliminação de ocupações tradicionais e a criação de novas ocupações, criando novos paradigmas produtivos na cena da indústria brasileira. Assim, se não houve mudanças na empresa, como declarou a maioria dos egressos, podemos, a princípio, supor que, ou esses tecnólogos não foram realmente absorvidos como profissionais de nível superior ou as empresas já entenderam o perfil desse profissional e consideraram não ser necessária a realização de mudanças para aceitá-lo. Apenas 13,63% declararam que houve mudanças na estrutura organizacional. Vale ressaltar que 12,5% dos egressos afirmaram que as empresas em que trabalham são de caráter familiar, o que leva o gestor financeiro a ser um membro da própria família e, conseqüentemente, sem perspectiva de mudança na estrutura.

Quadro 12: Reestruturação organizacional efetuada para receber os tecnólogos.

A EMPRESA EFETUOU ALGUMA REESTRUTURAÇÃO ORGANIZACIONAL	TRABALHA NA ÁREA
Sim	3
Não	19
Não respondeu	1

No entanto, como a valorização não significa apenas a reestruturação que a empresa tenha ou não realizado para recebê-los, outra variável deve ser avaliada, como, por exemplo, a participação em capacitações ofertadas pela empresa.

Nesse sentido, o quadro 13 mostra que 94,12% dos 73,91% de egressos que participam das capacitações ofertadas pela empresa fizeram capacitações como parte integrante do planejamento da empresa, caracterizando dessa forma a origem dessa capacitação, sem que

isto represente a carência da formação profissional do tecnólogo ou uma busca do egresso pela implementação de sua formação, e sim uma estratégia geral da empresa.

Quadro 13: Participação nas capacitações ofertadas pela empresa e sua origem.

CAPACITAÇÕES OFERTADAS PELA EMPRESA		
Não Participa	Participa	
	17	
6	Origem da Capacitação	
	Faz parte do planejamento da empresa	Foi parte integrante do processo de contratação
	16	1
6	16	1
	Total	23

Da mesma forma, outra variável foi investigada a fim de permitir uma avaliação mais coerente, pois as duas variáveis apresentadas até aqui não denotam uma maior ou menor valorização da empresa pelos tecnólogos. Dessa forma, nada melhor que investigar se o tecnólogo exerce cargo e se esse cargo foi proveniente de sua formação obtida como tecnólogo.

Assim, o quadro 14 mostra que 86,96% dos egressos pesquisados e respondentes exercem cargos nas empresas em que trabalham, no entanto, apenas 10,53% declararam que o cargo foi decorrente de sua formação como tecnólogo. Em contrapartida, 36,84% informaram que seu cargo foi decorrente de sua experiência e outros 52,63% em função de seu desempenho profissional.

O quadro 10, anteriormente analisado, mostrou que cerca de 81,25% dos egressos começaram a trabalhar aproximadamente dentro do mesmo período em que estavam ainda participando do curso de Gestão Financeira e/ou foram promovidos após a conclusão do curso. Assim, se associarmos aos dados obtidos no quadro 14, verificaremos que efetivamente 15,38% desses egressos assumiram cargos em consequência de sua formação como tecnólogo, demonstrando uma nítida valorização desses profissionais, embora essa não tenha sido a principal razão, e sim a experiência e o desempenho profissional.

Quadro 14: Exercício de cargo e sua decorrência.

EXERCE ALGUM CARGO				
Não	Sim			
	20			
3	Decorrência do cargo			
	Obtenção de sua formação profissional na FAT-AL	Experiência	Desempenho profissional	Não respondeu
	2	7	10	1
3	2	7	10	1
TOTAL			23	

A valorização da empresa na perspectiva do egresso é outra variável que, nesta pesquisa, compõe o modo de reconhecimento e de valorização das qualificações a partir da relação educativa existente. Nesse sentido, Leite (1997) enfatiza que a ascensão funcional está vinculada às multi-habilidades e à dimensão cultural demonstradas.

Da mesma forma, Hirata (1994) afirma que a descrição de cargos estaria se tornando cada vez mais genérica, apoiando-se em saberes tácitos, qualidades pessoais e formação profissional, em detrimento das qualificações formais.

No entanto, segundo o quadro 15, 45,45% das empresas, no entendimento dos egressos, valorizam as multi-habilidades que eles demonstram e apenas 18,18% valorizam sua formação profissional, reforçando a afirmação de Hirata (1994) e respaldando as considerações de Deluiz (2004) que associa à multiqualificação. Interessante observar que outros 18,18% das respostas apontam a experiência profissional como fator de valorização da empresa. No entanto, além da experiência, o desempenho profissional (quadro 14) é um fator valorizado pela empresa para o exercício de um cargo, reforçando as multi-habilidades apontadas por Leite (1997), quando diz que as mudanças da divisão do trabalho demandaram uma nova qualificação e novas necessidades nas empresas.

Percebe-se aí outro ponto que não poderia ficar isento de comentários. Fartes (2000, p. 127) discute a descontinuidade relativa do processo de reestruturação produtiva no Brasil no que diz respeito a sua natureza, seu ritmo e alcance, e aborda, dentre outros fatores, os efeitos dessas mudanças sobre a qualificação, questionando se tais mudanças produziram uma

polivalência, ou se se tratava de intensificação de trabalho com politarefas, ambas de escassa qualificação.

O que nos faz pensar novamente se estariam os tecnólogos efetivamente sendo incorporados como profissionais de nível superior ou estariam as empresas apenas utilizando suas habilidades, usufruindo de seus conhecimentos específicos, sem que houvesse a devida valorização de sua formação profissional.

Quadro 15: Valorização da empresa na perspectiva do egresso.

O QUE A EMPRESA VALORIZA	TRABALHA NA ÁREA
Grau cultural demonstrado	1
Qualificação profissional	4
Multi-habilidades demonstradas	10
Experiência profissional	4
Nenhum dos itens	3
Não respondeu	1
TOTAL	23

Interessante observar que as mudanças no sistema produtivo brasileiro acabam por alterar a quantidade e o perfil do profissional que a escola prepara, incluindo mecanismos e perspectivas de inovação como parte integrante desse perfil. Apesar de os egressos afirmarem não ter havido reestruturação organizacional nas empresas em que trabalham, as multi-habilidades foram destacadas como fator de valorização profissional de interesse das empresas. Provavelmente são os mesmos (52,63%) que afirmaram contribuir com projetos de inovação na empresa em que trabalham, conforme mostra o quadro 16.

Quadro 16: Contribuição em projetos de inovação na empresa.

CONTRIBUIÇÃO EM PROJETOS DE INOVAÇÃO NA EMPRESA	TRABALHA NA ÁREA
Sim	10
Não	9
Não respondeu	4

6.1.4 A remuneração do egresso que atua no mercado em sua área de formação

A categoria remuneração contribui para a análise da valorização dos tecnólogos em estudo e, conseqüentemente, para avaliação da relação educativa existente. As variáveis investigadas nesta categoria foram:

- faixa de remuneração;
- compatibilidade da remuneração com as atividades na empresa;
- introdução de escala diferenciada de ganhos;
- posição da remuneração em relação aos demais profissionais de nível superior.

A remuneração, segundo o quadro 17, obteve sua maior percentagem na faixa que compreende 1 a 3 salários mínimos, representando 52,17% dos respondentes.

Quadro 17: Faixa de remuneração dos tecnólogos em estudo.

FAIXA DE REMUNERAÇÃO	TRABALHA NA ÁREA
1 SM	1
1-3 SM	12
3-6 SM	5
6-10 SM	4
>10	1
TOTAL	23

Legenda : SM – Salário mínimo.

Quando instados a responder sobre qual seria a compatibilidade da remuneração com as atividades na empresa, 52,17% responderam, conforme o quadro 18, que suas atividades eram compatíveis com sua formação. No entanto, os 47,83% restantes declararam ser incompatíveis as atividades que executam com sua formação, provavelmente pelo baixo nível de remuneração, apresentado no quadro 17.

Quadro 18: Compatibilidade da remuneração com as atividades na empresa.

COMPATIBILIDADE DA REMUNERAÇÃO COM AS ATIVIDADES NA EMPRESA	TRABALHA NA ÁREA
Sim	12
Não	11
Não respondeu	-

Considerando os dados apresentados no quadro 17, percebe-se que os tecnólogos recebem uma remuneração baixa, e cerca de 50% deles considera que a remuneração é compatível com a formação profissional. No quadro 19, 91,30% desses mesmos egressos declararam que não foi implantada nenhuma escala diferenciada de ganhos para eles. Com os dados que se tem, parece viável refletir se a remuneração dos demais profissionais de nível superior é igualmente baixa ou se as empresas os remuneraram propositalmente abaixo dos demais profissionais.

Quadro 19: Implantação de escala diferenciada de ganhos.

ESCALA DIFERENCIADA DE GANHOS PARA TECNÓLOGOS, IMPLANTADA PELA EMPRESA	TRABALHA NA ÁREA
Sim	2
Não	21
Não respondeu	-

Nesse sentido, o quadro 20 deixa claro que 50% dos tecnólogos em estudo possuem remuneração no mesmo patamar que os demais profissionais de nível superior. Isso torna a afirmação anterior inválida, visto que o salário é baixo não por causa da formação profissional, mas da conveniência econômica de mercado. Porém, 27,27% dos egressos consideram sua remuneração abaixo das demais e outros 22,72% acham que a remuneração obtida não o caracteriza como profissional de nível superior, afinal, 56,52% percebem de 1 a 3 salários mínimos. Essa margem de remuneração representa o piso salarial mínimo para outros níveis profissionais.

Quadro 20: Compatibilidade de remuneração em relação aos demais profissionais de nível superior.

REMUNERAÇÃO EM RELAÇÃO AOS DEMAIS PROFISSIONAIS DE NÍVEL SUPERIOR	TRABALHA NA ÁREA
Remuneração abaixo dos demais	6
Remuneração no mesmo plano	11
Remuneração não o caracteriza como profissional de nível superior	5
Não respondeu	1

6.1.5 A articulação da instituição de ensino com as empresas

Os quatro componentes da relação educativa proposta neste estudo foram contemplados ao longo das questões formuladas junto aos egressos, das quais obtivemos valiosas informações, no entanto, o conjunto de componentes avaliados é intensificado a partir da relação existente entre a instituição de ensino e a empresa avaliada. Por esse motivo, foi incluída a categoria articulação e as respectivas variáveis, que passamos a descrever.

A existência de articulação entre a instituição de ensino e a empresa em que o egresso trabalha foi a primeira abordagem feita, e dela obtivemos 63,63% de egressos que afirmam não existir nenhuma articulação, enquanto 22,73% confirmam a existência de uma articulação entre as instituições, e outros 13,63% não sabem informar.

Interessante observar (quadro 21) que apenas 60% dos que afirmaram existir uma articulação declararam que houve melhoria nas condições de trabalho e 25% afirmaram que, em decorrência dessa articulação, houve aumento de renda.

Quadro 21: Articulação entre instituição de ensino e empresa.

ARTICULAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÃO DE ENSINO E EMPRESA	TRABALHA NA ÁREA			
	SIM	NÃO	NÃO SABE	NÃO RESPONDEU
Existência de articulação entre FAT-AL e empresa em que trabalha	5	14	3	1
A articulação promoveu melhores condições de trabalho	3	2	2	16
A articulação promoveu aumento de renda	2	5	1	15

Percebe-se que as informações apresentadas até o momento não são suficientes para concluirmos efetivamente sobre as condições nas quais os tecnólogos estão se inserindo no mercado de trabalho em Alagoas. É importante avaliar as observações feitas pelos gerentes

das empresas nas quais os egressos atuam, além dos representantes da instituição de ensino que atuaram diretamente na construção da matriz curricular para a formação dos tecnólogos. A partir da análise dessas dimensões é que se poderá dar início às conclusões gerais deste estudo.

A princípio, os dados apresentados permitem afirmar que os egressos do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira que atuam na área de sua formação representam 46,94% dos concluintes deste curso. Tais egressos consideraram sua formação muito boa, motivo por que 81,25% dos egressos começaram a trabalhar aproximadamente dentro do mesmo período em que estavam ainda participando do curso de Gestão Financeira ou foram promovidos após a conclusão do curso, o que demonstra seu sucesso profissional.

A maioria possui carteira de trabalho assinada, com uma remuneração média de 1 a 3 salários mínimos, compatível com suas atividades e no mesmo plano dos demais profissionais de nível superior. Seu desempenho profissional foi o responsável pelo cargo assumido, porém a valorização se deu por conta das multi-habilidades apresentadas.

As empresas, segundo os egressos, não efetuaram reestruturação organizacional ou implantaram qualquer escala diferenciada de ganhos para o tecnólogo, o que não permite afirmar se elas já o incluíram como profissional de nível superior, haja vista a baixa remuneração dos demais profissionais, conforme informado.

Apenas 22,72% dessas mesmas empresas avaliadas pelos egressos possuem alguma articulação com a instituição de ensino, e esta teve pouca influência na melhoria das condições de trabalho ou mesmo da renda do egresso.

Das questões abertas formuladas, algumas das falas dos egressos reproduzem as preocupações, incertezas, contradições e constatações quando foram questionados sobre que aspectos aproximavam e/ou distanciavam a formação profissional recebida e a qualificação profissional requerida pela empresa. São elas:

- com algumas exceções, o curso oferecido foi bastante viável para a qualificação profissional requerida pela empresa;
- o conhecimento adquirido na FAT-AL é um fator muito importante que facilita o desempenho de suas atividades, mas as habilidades, iniciativa e experiência em outras áreas fazem grande diferença. Foi o que ajudou para a permanência na empresa;
- as empresas não reconhecem o curso como de nível superior, principalmente porque é de dois anos;
- a falta de aulas práticas com *softwares* contábeis distancia a formação da necessidade de mercado;

- como aspecto que aproxima, tem-se a capacidade de investir em cursos que atualizam o mercado; e para distanciar, tem-se a falta de remuneração compatível;
- existe a questão cultural da formação de nível superior em 5 anos;
- a FAT-AL precisa ter mais parcerias com as empresas, para que estas possam ter suas necessidades atendidas. Não basta apenas formar profissionais, há que conscientizá-los da realidade do mercado. O mercado necessita de profissionais bem qualificados e de iniciativa espontânea;
- com a formação recebida na FAT-AL as chances de crescer aumentaram;
- a formação tecnológica não é aceita para vários cargos dentro da instituição;
- experiência profissional é o ponto-chave para alcançá-lo e é difícil se as portas não se abrirem. Eles querem experiência comprovada. Como vamos provar, se não derem oportunidade? (Fala dos egressos entrevistados).

Estas observações registradas mostram a divergência e o despreparo das empresas para lidar com essa formação profissional. Afinal, apenas 25% das falas apontam aspectos positivos no que se refere à compatibilidade da formação profissional recebida e à qualificação profissional requerida pela empresa. Nos 75% restantes permanece a preocupação quanto ao reconhecimento dos tecnólogos pelas empresas, à experiência profissional exigida para cargos e à remuneração compatível.

Após levar o egresso a refletir sobre as condições da aproximação entre faculdade e empresa, foi questionado seu entendimento de como deveria ser a participação das empresas na construção do perfil do tecnólogo, compatível com as demandas de mercado e com suas necessidades. Esta questão deveria revelar sugestões que suprissem os aspectos negativos que porventura surgissem na questão anteriormente discutida. Dentre as respostas, obteve-se o seguinte:

- oferecer estágio para os alunos;
- as empresas deveriam ter uma participação mais efetiva na construção do perfil do tecnólogo, implantando cursos de média duração, referente às necessidades deles, aplicando seminários, opinando na construção de novos cursos, valorizando os profissionais que tenham a formação adequada para o ambiente ocupado;
- a Faculdade deveria fazer seminários para apresentação da formação dos tecnólogos à classe empresarial;
- as empresas deveriam reconhecer esses cursos como de nível superior;
- a participação das empresas na construção do perfil do tecnólogo deveria ser mais atuante, pois acredito que um tecnólogo formado na FAT-AL é mais capacitado, dinâmico e pronto para exercer suas atividades no mercado competitivo que um profissional vindo de faculdades com ensino de 5 a 6 anos;
- a empresa deve dar mais oportunidade para que o tecnólogo demonstre sua capacidade;
- suas agremiações (CDL, Associação Comercial etc.) podem fornecer informações precisas;
- o desenho dos cargos e oferecimento de condições de trabalho e remuneração pode estar atrelado à necessidade da empresa;
- a participação deveria ser contínua e estar sempre em avaliação para que se possa saber as reais situações do mercado, uma vez que o mundo está em constante desenvolvimento;

- oferecer mais oportunidade de estágio e com isso aproveitar o formando em seus quadros;
- havendo maior interação entre a empresa e a Faculdade, há possibilidade de formar profissionais de acordo com as necessidades das empresas;
- no país em que vivemos, em que a mão-de-obra é abundante e o nível de desemprego é altíssimo, esta não é e nem será uma preocupação das empresas. Também acredito que a formação tecnológica, apenas, é insuficiente para obter destaque no mercado de trabalho;
- as empresas deveriam ter mais abertura para estágios. Esse é o ponto primordial para o conhecimento na prática do tecnólogo. (Fala dos egressos entrevistados).

Observa-se, pelas falas acima, que apenas um egresso considerou difícil a participação das empresas na construção do perfil do tecnólogo. Nas demais falas, somente 46% apresentaram sugestões concretas para essa participação, sendo que 67% foram voltadas à efetivação de estágios para possibilitar a prática profissional, além de possíveis contratações e valorização desse profissional. Outras sugestões foram apresentadas, como seminários e cursos para intensificar a articulação entre as instituições, além de disseminar e esclarecer cada vez mais essa formação profissional.

A articulação é um importante mecanismo para a melhoria da gestão e construção curricular, prática incentivada pelas diretrizes da educação profissional brasileira. Da mesma forma, a cooperação ou negociação é vista por Boyer (1990) como uma forma de pacificação dos conflitos, e por Crivellari (1998) como importante para o estabelecimento de políticas de formação profissional a fim de contribuir para a superação das crises e construir saídas para o Brasil, como ocorre em outros países.

Afinal, trabalhar teoria e prática e articulá-las de modo eficaz é tarefa árdua e progressiva, na qual a articulação e a cooperação desempenham papéis preponderantes. Estas articulações são conseqüências da descentralização do Estado e de seu novo modo de *regulação*, gerando modelos complexos de participação dos diversos atores dessa relação.

Para Souza *et al* (1999), a articulação entre a qualificação profissional e a reestruturação produtiva possui um caráter histórico, crítico e provoca contradições e conseqüências ao longo da história. Resta saber se o contexto sociopolítico atual favorecerá a permanência dos cursos de formação de tecnólogos, já que, em outros tempos, essa formação profissional obteve pouca aceitação e reduzido espaço no meio empresarial, ou se o contexto sociopolítico associado às condições geográficas permitirá uma evolução positiva dessa formação.

6.2 Informações obtidas com estrato dos representantes das empresas

A partir da seleção do curso e do envio e recolhimento dos questionários aplicados aos egressos, obtivemos referências das empresas em que esses trabalhavam e as pessoas de contato, às quais estavam imediatamente vinculados.

A inclusão dos representantes das empresas na pesquisa facilitou analisar em que condições os tecnólogos estão inseridos no mercado. Dessa forma, obtivemos outra visão de algumas categorias abordadas com os egressos, agora, sob a perspectiva das empresas, conforme questões formuladas na entrevista apresentada no apêndice C. Ao término da apresentação dos dados coletados para este estrato, foi feito um cruzamento das informações comuns aos estratos envolvidos, que permitiram construir as conclusões deste estudo.

6.2.1 Caracterização geral das empresas

Para a contextualização e caracterização das empresas, foram entrevistados chefes de Departamento de Recursos Humanos, gerentes, diretores, proprietários do negócio e um secretário adjunto do Município de Maceió. Portanto, todos os entrevistados eram detentores de informações prioritárias da empresa no que se refere ao pessoal investigado.

Cabe esclarecer que alguns egressos, quando do preenchimento do questionário até a entrevista com as empresas, já não se encontravam trabalhando, ou os próprios egressos eram os proprietários ou gerentes das empresas a serem pesquisadas, o que inviabilizou a participação de um pequeno grupo previamente definido. Assim, do total de empresas selecionadas junto aos egressos, 83% participaram efetivamente da pesquisa.

Para caracterização das empresas, buscou-se identificar as atividades econômicas que essas empresas desempenhavam e suas respectivas classificações, segundo a Classificação Nacional de Atividades Econômicas – CNAE da Secretaria da Receita Federal. Logo, as empresas foram distribuídas, segundo sua atividade econômica, em: Produção e Distribuição de Eletricidade, Gás e Água; Indústria de Transformação; Intermediação Financeira, Seguros, Previdência Complementar e Serviços Relacionados (Cooperativa de Crédito, Caixa Econômica), Administração Pública, Defesa e Seguridade Social e Outros Serviços Coletivos, Sociais e Pessoais. Numa classificação mais simplificada, pode-se também afirmar que 87,5% das empresas são prestadores de serviços e os 12,5% restantes são do segmento industrial.

Surpreendentemente, a diversificação dessas empresas permite uma visão bem vasta da situação dos tecnólogos, além do que, o tempo de atividades dessas empresas no mercado alagoano lhes permite fazer algumas afirmações quanto ao perfil dos empregados que possuem em seus quadros. Como, por exemplo, 75% possuem mais de 10 anos de atividades no mercado alagoano e 25% estão abaixo de 5 anos de existência.

Cabe ressaltar que o contexto socioeconômico do estado de Alagoas, em relação aos demais Estados da região Nordeste, é baseado numa economia sustentada pelo segmento público, que agrega o maior número de empregos, como visto no capítulo anterior, porém a pesquisa apontou que 50% das empresas participantes são detentoras de capital privado, outros 37,5% possuem capital público e o restante, 12,5%, possui capital misto.

A fim de identificar o porte das empresas pesquisadas, optamos por questionar o total de empregados, visto que nem sempre as informações referentes ao capital social ou mesmo ao faturamento são francamente disponibilizadas. Essa preocupação se fez necessária haja vista que a inserção dos tecnólogos em empresas de diferentes portes poderia refletir aspectos distorcidos da aceitação desses profissionais, que poderiam estar submetidos a regulamentações diferenciadas no mesmo mercado de trabalho.

Dessa forma, para classificar o porte da empresa⁴³ utilizamos o número de empregados. Sendo assim, os 12,5% das empresas da área da indústria são classificadas como de pequeno porte, pois possuem acima de 70 empregados. Na área de serviços, tem-se 28,57% das empresas classificadas como de grande porte, tendo uma média acima de 300 empregados; 14,28% são empresas de médio porte; outros 14,28%, empresas de pequeno porte e, finalmente, 42,86% de microempresas.

Interessante observar que a escolaridade média dos empregados varia com o porte das empresas. As médias, micro e pequenas empresas na área de serviços possuem um quadro de empregados com nível de escolaridade entre médio a superior: à medida que o número de empregados aumenta, a escolaridade média diminui.

No entanto, independentemente do porte da empresa, foram apontados a experiência, o relacionamento e a escolaridade como fatores importantes no perfil do atual trabalhador, a

⁴³ No setor da indústria, conforme conceito adotado pelo SEBRAE, o qual considera microempresa aquela com até 19 empregados na indústria e até 9 no comércio e no setor de serviços; as pequenas empresas são as que possuem, na indústria, de 20 a 99 empregados e, no comércio e serviços, de 10 a 49 empregados; as médias empresas, de 100 a 499 empregados na indústria e de 50 a 99 no comércio e serviços. Por sua vez, a grande empresa é aquela com 500 ou mais empregados na indústria e com 100 ou mais no comércio e no setor de serviços.

depender do cargo a ser ocupado. A grande maioria das empresas afirmou que houve alterações nesse perfil e apontou como responsáveis pela mudança a velocidade e a necessidade de adaptação, a qualidade dos serviços demandados, o aumento da escolaridade e conhecimentos, além da participação e envolvimento nas atividades das empresas.

6.2.2 A hierarquização dos tecnólogos nos locais de trabalho

A estrutura organizacional nos tempos modernos persegue uma equalização dos cargos, de modo a romper a estrutura organizacional tradicionalmente piramidal, convergindo-a para uma estrutura semi-horizontalizada, reduzindo ao máximo o número de empregados e dissipando o grau de responsabilidade na produção. Essa é uma das conseqüências da reestruturação produtiva ocorrida nos anos 80, por ocasião da desregulamentação financeira e da crescente prática da centralização de capitais (formação de grandes incorporações), ocasionando mudanças no gerenciamento das empresas, para cuja flexibilidade Souza (1999) chama atenção, a fim de manter a qualidade de seus produtos.

Nesse sentido, a maioria das empresas pesquisadas não ficou distante dessa realidade, pois declararam possuir uma estrutura enxuta, com no máximo três níveis operacionais de cargos, sendo que 25% delas, por se tratar de empresas familiares, não possuíam sequer um plano de cargos formalizado que permitisse avaliar a inserção do tecnólogo nessas estruturas.

Por este motivo, a totalidade das empresas não efetuou nenhuma reestruturação organizacional a fim de incorporar o tecnólogo como ocupação a ser preenchida por profissional de nível superior. Mesmo porque 37,5% das empresas declararam que estes profissionais já faziam parte de seus quadros funcionais.

Da mesma forma, ao serem questionados sobre as principais carreiras e cargos existentes nas empresas, a totalidade dos entrevistados das empresas em nenhum momento referiu-se à carreira do tecnólogo e 25% afirmaram que o tecnólogo não estava enquadrado em nenhum cargo. Alguns afirmaram que dependia do cargo a ser preenchido, outros apontaram os advogados e contadores⁴⁴ com carreira mais importante e outros ainda, declararam que, por não haver uma grande estrutura organizacional ou não possuírem um plano de cargos definido, só havia a chefia e o restante dos funcionários na execução, restando apenas um escalonamento na remuneração.

⁴⁴ Deve-se lembrar que o curso analisado foi Gestão Financeira. Portanto, para as empresas pesquisadas estes seriam os principais profissionais, dada a área de atuação.

Entretanto, unanimemente declararam que não haveria problema para o tecnólogo ingressar em determinada carreira, desde que apresentasse como requisito mínimo de acesso a formação e experiência necessárias e demonstrasse o desempenho desejado, ratificando as informações prestadas pelos egressos. Nesse sentido, Deluiz (2004) reflete sobre as novas condições de trabalho quando diz:

Não se trata mais, portanto, de uma qualificação formal/qualificação prescrita/qualificação do trabalhador para desenvolver tarefas relacionadas a um posto de trabalho, definida pela empresa para estabelecimento das grades salariais, ou pelos sistemas de formação para certificação ou diplomação, onde as tarefas estavam descritas, codificadas e podiam ser visualizadas, mas da qualificação real do trabalhador, compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas). (DELUIZ, 2004, p.43).

Durante a pesquisa, observou-se ainda que, para o preenchimento dos cargos disponíveis, 33,33 % das empresas pesquisadas declararam utilizar o concurso como mecanismo de recrutamento de pessoal, enquanto 50% utilizam processos seletivos nos quais podem estar incluídos o estágio e seu acompanhamento como forma de avaliar o desempenho e validar a contratação de pessoas. Apenas 16,66% contratam por indicação, sendo totalmente diferenciada sua forma de recrutamento e contratação de pessoal.

Vale salientar que as empresas não vinculam a formação de tecnólogo ao cargo disponível; para a maioria delas, o profissional deve possuir nível superior, logo, os mecanismos de recrutamento são gerais para todos os cargos. Ressalta-se ainda que, nas empresas em estudo, 57,14% não possuem tecnólogos em cargos de chefia ou supervisão. O restante já possui e está satisfeita com seu desempenho.

6.2.3 A valorização do tecnólogo nas empresas pesquisadas

Dentre as empresas pesquisadas, não há uma política de rotatividade/ mobilidade, muito menos requisitos de mobilidade entre cargos. A mobilidade e rotatividade de pessoal são baixas. Segundo as empresas pesquisadas, isso se deve a fatores como: falta de experiência do pessoal envolvido para gerar a mobilidade; falta de autonomia e deliberação da gerência; existência de vaga que só é preenchida mediante um concurso interno e a não profissionalização dos Recursos Humanos. Essas condições refletem a precariedade tecnológica de parte das empresas pesquisadas se levar em consideração o que Deluiz (2004, p. 6) afirma:

Não só na produção industrial, mas no setor de serviços, o desenvolvimento do conteúdo informativo das atividades profissionais, a difusão das ferramentas de tratamento da informação e sua inserção em uma rede de informação e comunicação tendem a fazer desaparecer as fronteiras tradicionais entre os empregos da administração e os de outros setores (produção, armazenagem, distribuição), favorecendo a mobilidade entre os empregos, até agora separados em categorias isoladas.

Somente 11,11% das empresas que afirmam promover a mobilidade e rotatividade de pessoal fazem-no mediante a utilização de um banco de habilidades cujas informações são inseridas e buscadas pelos gerentes da empresa, a fim de solucionar impasses que surgem em suas rotinas. Por fim, 22,22% das empresas afirmam que a mobilidade e rotatividade só ocorrem em um cargo específico, de modo que todos fazem o mesmo serviço.

Importante observar que estas últimas empresas são de segmentos administrativos diferentes: público e privado. A empresa pública é de grande porte, e a mobilidade declarada faz parte de sua política administrativa formalmente implantada, a fim de promover melhor qualidade no atendimento ao público. Diferentemente da microempresa familiar de cunho privado, cuja mobilidade informal é mais uma questão de sobrevivência.

Para as empresas pesquisadas, a experiência profissional que o tecnólogo tem adquirido lhe possibilitará a inserção profissional em outras empresas da mesma área. Principalmente, porque a maioria dos egressos já fazia parte dos quadros funcionais dessas empresas antes de sua conclusão de curso, pois a experiência, como já foi assinalado, é um importante fator na contratação de novos profissionais. Apenas 14,28% afirmaram que, por se tratar de uma atividade econômica específica (bancária), dificilmente essa inserção ocorreria. Para intensificar essa reflexão é interessante lançar mão do alerta que Tanguy (1998) faz quanto ao diploma não ser proteção eficaz contra o desemprego.

Interessante observar que, das empresas pesquisadas, 83,33% consideram que o tecnólogo atende às necessidades da empresa, sendo que, para 60% destas, os tecnólogos têm atendido plenamente às necessidades da empresa, e os 40% restantes consideram que a prática e a teoria ainda estão defasadas.

- embora a teoria ajude a tentar organizar, mas o exercício prático e a velocidade de mercado, as exigências e a não-percepção de algumas vantagens dentro de alguma estratégia que possa ser desenvolvida fazem com que ela fique distorcida, então existe um *GAP*, um atraso em termos de o que eu posso trazer de conhecimento prático-teórico e aplicá-lo na empresa;
- acho que ele teve um amadurecimento após o curso, embora ele sinta dificuldade de trazer essa teoria e adaptá-la à realidade da empresa para, aos poucos, poder modificar. Além do que, os livros e a cultura dos professores tratam de grandes empresas ou multinacionais, porque a realidade de pequenas

- e médias empresas é diferente, pois a forma de gerir e a forma de se colocar no mercado são diferentes;
- a prática deveria ser estimulada no curso, acho que foi o que faltou. (Fala dos representantes das empresas pesquisadas).

Ao serem questionadas se o tecnólogo tinha contribuído para que a empresa alcançasse melhores índices de qualidade e produtividade e, conseqüentemente, atendesse com rapidez à demanda do mercado competitivo, todas foram unânimes em confirmar tal contribuição. Entretanto, 12,5% declararam que essa questão depende da forma como estão sendo alcançados os objetivos da empresa e do modo de gestão da empresa, pois é uma questão de autonomia e de prática dessa autonomia que, a princípio, não tinham conseguido.

Os tecnólogos foram inseridos nas empresas em diferentes períodos. Entre os últimos seis meses a dois anos passados, 62,5% das empresas contrataram os tecnólogos como profissionais necessários em seus quadros. Outros 12,5% das empresas tinham tecnólogos em seus quadros há mais de 20 anos, antes da reforma da educação em 1996. Do total, cerca de 25% das empresas não puderam opinar, haja vista que eles já eram empregados das empresas antes de concluir o curso.

Ao longo desse período, em se tratando do curso de Gestão Financeira, cerca de 12,5% das empresas apontaram que a noção de custos e a noção de avaliação financeira de resultados foram as mudanças perceptíveis no perfil do tecnólogo, embora os subsídios e dados que a própria empresa fornece e são relativamente baixos. O restante das empresas não opinou sobre tais mudanças.

Provavelmente pela aglomeração desses fatores, em 83,33% das empresas não houve problema na aceitação/valorização desses profissionais, tanto por parte da empresa como dos colegas de trabalho. No entanto, 16,67% das empresas afirmaram que os tecnólogos são considerados pelas empresas, profissionais de nível superior como os demais, porém os bacharéis e engenheiros têm suas restrições. Eles os vêem como se suas formações de nada valessem, com profissões não reconhecidas pelos conselhos de classe.

Além desse obstáculo identificado, nas empresas pesquisadas, apenas 25% possuem uma política de recursos humanos definida; as demais empresas, ou não possuem ou estão atualizando sua política de modo a promover a valorização de pessoal. Dessas empresas, a maioria afirma que não há fatores limitantes para essa política, porém 16,67% afirmaram que a falta de investimentos e a mudança na cultura organizacional da administração podem afetar o desenvolvimento dessa política. Mesmo assim, a maioria busca a qualidade dos serviços, o incentivo à qualificação e promoção como mecanismo de estímulo a uma política de recursos

humanos adequada. Algumas ações já são realizadas, como oferta de cursos em diversas áreas e funções, além de promover melhor seleção de pessoal e melhor adaptação dos que já fazem parte da instituição, embora 25% tenham declarado que ainda não há estímulos ou tenham de insistir muito para mostrar que há necessidade de implantar uma política dessa natureza.

Um dos principais fatores de valoração do tecnólogo refere-se à aceitação de sua formação como profissional de nível superior. Nesse sentido, 55,55% das empresas afirmaram que os tecnólogos são vistos como profissionais com formação superior e, portanto, estão enquadrados no plano de progressão funcional da empresa. Outros 11,11% declararam que, apesar de considerá-lo um profissional de nível superior, não o enquadram pela função e sim pelo cargo, quando este exigir nível superior. A empresa pública, representando 11,11% das empresas pesquisadas, detém cerca de 30% dos egressos em seu quadro funcional e afirmou que o tecnólogo não é enquadrado nem aceito como profissional de nível superior, apesar de ser aceito como tal entre os colegas de trabalho. Os restantes 22,23% negaram a inclusão do tecnólogo no plano de progressão funcional da empresa. Resumidamente, pode-se dizer que cerca de 45% das empresas não enquadram o tecnólogo como profissional de nível superior por diversas razões.

Durante a pesquisa, pôde-se observar que em quase todas as empresas existe compatibilidade de remuneração para os tecnólogos em relação a outros profissionais de nível superior, mesmo que nenhuma das empresas pesquisadas tenha implantado alguma escala diferenciada de ganhos para os tecnólogos. No entanto, existe uma diferença e esta é consequência do cargo e não da formação. Salienta-se que 80% das empresas afirmaram que a remuneração do tecnólogo está no mesmo patamar dos demais profissionais de nível superior, sendo que destas, 50% disseram que está abaixo se comparado com o praticado por outras empresas.

Vale lembrar que 50% dos egressos declararam que a remuneração era compatível, no entanto, como dito no início da análise das entrevistas com os representantes das empresas, algumas empresas, declaradas pelos egressos, foram excluídas da análise, o que aparentemente equilibra os resultados obtidos. Exceção é feita à empresa pública, onde o tecnólogo não é enquadrado como profissional de nível superior, o que determina uma remuneração abaixo dos demais profissionais. Nas demais empresas, a média de ganhos desse profissional varia de dois a três salários mínimos. No entanto, a experiência e a função são fatores decisivos na negociação da remuneração.

A aceitação e valorização do tecnólogo ainda podem ser percebidas na fala das empresas pesquisadas, quando afirmam que não houve necessidade de complementação de conhecimentos para os tecnólogos. A complementação, até então, foi buscada pelo próprio tecnólogo, como afirmaram 28,6% das empresas.

Segundo as empresas pesquisadas, os treinamentos ocorrem por necessidades do cargo e não da formação. Na contratação todos passam por um treinamento que faz parte do processo, porém somente em 75% das empresas são promovidos treinamentos que ocorrem ao longo do período.

Constatou-se que apenas 25% das empresas possuem uma política de capacitação; nas restantes, ou não existe ou está desativada, implicando a ocorrência de treinamentos esporádicos, fora de um efetivo planejamento.

Mesmo assim, os tecnólogos demonstram plena receptividade às ações de treinamento, não havendo nenhum fator que limite sua participação.

6.2.4 As formas de articulação com outros agentes

Não existe articulação entre os procedimentos seletivos adotados pelas empresas e a FAT-AL no que se refere à contratação de pessoal. A não ser a relação de encaminhamento de estagiários, que 25% das empresas afirmaram possuir com a Faculdade em estudo.

Ao serem questionadas como deveria ser a participação das empresas na construção do perfil do tecnólogo, observou-se uma diversidade de respostas e mesmo a ausência delas. Algumas apontam, por exemplo:

- a importância de a Faculdade procurar as empresas e perguntar do que precisaria para deixar o pessoal bem qualificado;
- a necessidade de incentivar a teoria mais próxima da prática e selecionar adequadamente os docentes para estimular a prática da qualidade;
- a necessidade de a Faculdade se aproximar dos conselhos de classe para esclarecer a questão do registro profissional;
- a Faculdade deve conhecer suas demandas e as empresas determinar de forma técnica e coerente suas necessidades. Transferir essas necessidades para a Faculdade que vai ser um parceiro nessa solução, na verdade o prestador de serviço é a solução por meio de profissionais sendo qualificados, para isso o principal aspecto é tornar o aluno consciente, são vários meios e várias frentes, existem os bloqueios do empresariado, com seus vícios, existem os bloqueios das instituições com suas limitações operacionais e o terceiro é o aluno que, na maioria das vezes, dependendo da região, as pessoas que estão envolvidas como alunos, é um grupo de massa que tem aspirações muito pequenas, querendo o diploma sem muito esforço. Acho que o aluno deve estar consciente de qual o papel dele e a escola cobrar o papel do aluno e ela poder

ofertar um benefício diferente das demais, pelo prazo, pela vocação e pela necessidade, quando observada dentro do mercado. É um exercício prático mesmo. Se houver uma melhoria das condições de mercado, há vários benefícios, o curso é curto em relação ao bacharelado e o fato de estar fazendo esta pesquisa é um passo. (Fala dos representantes das empresas pesquisadas).

As observações mais significativas, registradas acima, reforçam as preocupações de Deluiz (2004) quando se refere à persistente dualidade entre educação geral e educação técnico-profissional no Brasil, nas quais a formação profissional corre o risco de formar trabalhadores descartáveis pela rápida obsolescência de conhecimentos, adquiridos de forma imediata e sem os aprofundamentos necessários.

Ao construir competências para as necessidades estritas do mercado de trabalho ou para as exigências das tecnologias, a formação profissional estará desconhecendo que as competências dos trabalhadores são também fruto das relações sociais e que existem, portanto, limites e possibilidades de colocá-las em ação no processo produtivo. (DELUIZ, 2004, p.38).

Tais ponderações nos levam a refletir sobre as condições de construção do curso de Gestão Financeira que está sendo indiretamente analisado. Mesmo com a boa aceitação do tecnólogo nas empresas pesquisadas, já que a totalidade das empresas afirma existir espaço para mais tecnólogos, resta-nos saber até quando ele permanecerá sendo aceito e se a formação obtida lhe permitirá crescer junto com as transformações das empresas em que estão inseridos. Daí ser importante a avaliação do segmento de ensino para melhor esclarecer tais questionamentos.

Dentre os questionamentos levantados junto às empresas, percebeu-se que a educação profissional ainda é desconhecida no meio empresarial. Prova disso foram os 66,7% das empresas que não souberam opinar sobre as mudanças na educação profissional. Apenas 16,7% afirmaram que a entrada dos cursos tecnológicos foi uma mudança que acarretou uma ampliação (do aspecto profissional) da atuação do técnico. Outros 16,7% disseram que “o tecnólogo sai com uma especialização e conhecimento muito bom, com um perfil muito bem qualificado para o mercado e o pessoal das empresas já fica esperando. Pelo menos isso acontece com o pessoal da Escola Técnica”. Percebe-se em suas falas uma vinculação do técnico de nível médio com o tecnólogo, mesmo que ao longo da entrevista, ao responder a outros questionamentos, tenham dito algo diferente.

Essa percepção é reforçada quando cerca de 80% não souberam definir o tecnólogo. Os 20% restantes definiram o tecnólogo como uma pessoa com interesse diferenciado, que tem ânsia de aprender e entrar no mercado. Além disso, na ótica desses entrevistados, a importância do tecnólogo vem crescendo a ponto de a Delegacia Regional do Trabalho -

DRT, em futuro próximo, exigir a presença do tecnólogo nas empresas, a depender de seu porte.

Conforme visto, essas afirmações não expressam o que realmente representam os tecnólogos para as empresas. Afinal, sua articulação com a Faculdade é baixa e, quando ocorre, meramente voltada à obtenção de estagiários (mão-de-obra barata), além do que, de forma cognitiva e inconsciente, ainda vinculam o tecnólogo ao técnico “melhorado”, embora suas falas, na maioria, neguem. Daí a importância de avaliar como os responsáveis pelo ensino atuam e constroem essa formação profissional.

6.3 Informações obtidas com estrato dos representantes da instituição de ensino pesquisada

Após a coleta de informações com os egressos e as empresas nas quais eles estão inseridos, buscamos informações do segmento educacional, responsável pela formação dos egressos pesquisados.

Neste segmento, foram procurados os responsáveis pela criação e condução do curso de Gestão Financeira, a fim de avaliar os mecanismos adotados para a construção curricular, para articulação com os agentes externos e o acompanhamento do desempenho de seus ex-alunos junto ao mercado de trabalho, conforme demonstram as questões formuladas ao longo da entrevista, descritas no apêndice D.

Essa avaliação permitirá identificar o modo de organização e de gestão das estruturas de formação técnica, bem como a percepção do modo de reconhecimento e de valorização dos tecnólogos junto às empresas, aspectos integrantes da relação educativa que permitirão avaliar o grau de sua existência e suas conseqüências.

6.3.1 Características gerais da Faculdade

Para isso, foram levantadas informações necessárias à caracterização da Faculdade. Depois, constatou-se que seu quadro funcional é composto de 115 funcionários contratados pela CLT, incluídos o pessoal de serviços gerais, os técnicos administrativos e os professores, estes em maior número e com maior escolaridade.

Essa característica permite um ambiente de constante discussão e tomada de consciência. Nessa perspectiva, ao longo da pesquisa, coletamos o ponto de vista dos

entrevistados no segmento de ensino, no que se refere às mudanças no perfil do trabalhador. Para eles, essa mudança deve-se ao fato de que as empresas querem um trabalhador multidisciplinar, que atue de forma flexível, de maneira rápida, que atenda e mostre resultado ante as mudanças de mercado, que também têm sido rápidas em função da globalização da informação, exigindo um perfil comprometido com a qualidade dos serviços oferecidos. Para eles, não dá para saber fazer apenas uma coisa, tem de saber fazer bem várias coisas e se adequar facilmente às diferentes situações. Para a coordenadora de ensino, a especialização do tecnólogo atende às necessidades das empresas, assim como sua adequação às exigências do mercado. Apesar de não haver nenhuma pesquisa efetiva, esclarece que:

temos alguns indicadores que nos fazem crer que o tecnólogo desta Faculdade tem atendido de forma satisfatória às exigências do mercado, que é justamente a facilidade que ele possui de entrar no mercado de trabalho, seja pela ponte do estágio ou por contratação direta. Aqui na Faculdade, a maioria dos alunos trabalha e busca a certificação de uma formação, mas muitos já trabalham na área específica do curso que optaram. (Fala da Coordenadora de Ensino da FAT-AL).

Por esse mesmo motivo, a forma mais rápida de inserção dos tecnólogos nas empresas dá-se pelo estágio. A flexibilidade da legislação vigente permitiu que apenas dois cursos tecnológicos ofertados tivessem estágio obrigatório em seu desenho curricular. No entanto, segundo a coordenadora de ensino, “a Faculdade incentiva e contribui de forma direta para que os alunos tenham professores orientadores e isso facilita muito a absorção no mercado”.

Nesse ponto, cabe lembrar que apenas 20% das empresas pesquisadas possuíam vínculo com a Faculdade, mediante convênio para estágio, o que nos permite afirmar que a relação entre a Faculdade e as empresas ainda é muito pequena. No entanto, os estagiários encaminhados pela Faculdade não possuem obrigatoriedade em sua execução, já que a estrutura curricular do curso de Gestão Financeira não contempla o estágio como elemento integrante e obrigatório do currículo.

Um aspecto interessante a ser observado é que, de acordo com o currículo do curso tecnológico da Faculdade pesquisada, os alunos podem atuar como empregado ou como empreendedor, não limitando a atuação do profissional e permitindo uma mobilidade, desde que seja dentro da área de formação específica.

Segundo o entrevistado, a Faculdade tem entrado em contato com empresas públicas e privadas, a fim de esclarecê-las e ajudar os profissionais por ela formados a participarem de concursos, entrarem em cursos de pós-graduação e serem reconhecidos como profissionais

graduados, de forma a adentrarem no mercado de trabalho com atividades compatíveis com as de um profissional de nível superior.

Por estar oferecendo uma modalidade relativamente nova, disseminando essa formação no mercado alagoano, torna-se um compromisso da instituição de ensino defender suas crenças. Contrariamente a essa postura, para eles, o Governo federal, apesar de dar todo o suporte legal para essa modalidade de ensino, não tem divulgado e disseminado esse nível de ensino como sendo de graduação. Essa omissão, segundo os entrevistados, poderá retomar a história da educação profissional, quando o tecnólogo foi confundido com o técnico de nível médio e discriminado no mercado de trabalho pelas pessoas que não tinham esse conhecimento.

6.3.2 A forma de construção curricular

A Faculdade, desde o início, adotou como estratégia a contratação dos coordenadores durante a concepção de cada curso. Cada coordenador deveria possuir um perfil relevante na área de atuação do curso. Isso facilitou a construção do currículo e do perfil desse tecnólogo, devido à experiência do coordenador contratado. Entretanto, outras estratégias foram adotadas, como, por exemplo: a sinalização do mercado através da pesquisa feita pelo CEFET-AL em 1999, a fim de avaliar o mecanismo de oferta e demanda de vagas no mercado de trabalho local, foi um instrumento útil na construção do currículo. Como as autorizações para oferta dos cursos pela Faculdade foram feitas em 2001 e 2002, as informações dessa pesquisa ainda não estavam, de todo, obsoletas. Na ocasião, a pesquisa de mercado, assim como a experiência dos professores e do coordenador, foram os materiais básicos utilizados para a construção do currículo e seus objetivos.

Segundo os entrevistados, mesmo que seja oferecido o mesmo curso, na mesma área, a forma deve ser sempre “criativa”, de modo que permita o aluno continuar atendendo às novas exigências do mercado. Essa resposta do mercado é o motivo da alteração curricular. Afinal, para a coordenadora de ensino, “os cursos tecnológicos têm por obrigação atender à demanda de mercado, sejam elas demandas pontuais ou gerais”.

No entanto, nenhum procedimento formal foi adotado para detectar, junto às empresas, a necessidade de mudança curricular. Essas mudanças foram propostas pelo coordenador e pelos professores, segundo observações coletadas de maneira informal, não havendo pois uma

significativa articulação entre a Faculdade e as empresas para a construção desse currículo. Outro mecanismo adotado é a resposta do Conselho Consultivo Empresarial da Faculdade. Esse Conselho é composto por profissionais e empresários do mercado local, que opinam pela continuidade ou não dos cursos, sem maior aprofundamento na construção e/ou adequação do currículo, tendo em vista que na formação dos tecnólogos os conhecimentos são voltados ao desenvolvimento e à inovação tecnológica das empresas.

6.3.3 A percepção quanto às formas de avaliação e valorização do tecnólogo pelo mercado

Dentre as formas de valorização de profissionais, a capacitação é um mecanismo de averiguação de sua demanda em conhecimentos. Nessa perspectiva, foi questionada a demanda de treinamento formulada pelas empresas. Obtivemos como resposta que, de forma geral, as empresas têm demonstrado necessidade de treinamento em áreas específicas ou treinamentos que tratam de competências gerais como o de relacionamento interpessoal. Embora esses treinamentos não sejam destinados aos tecnólogos formados, provavelmente, segundo o respondente, essa é uma lacuna existente na formação destes profissionais. Essa lacuna é reforçada quando a entrevistada afirma que:

Os cursos tecnológicos são, inegavelmente, o grande avanço da Educação Profissional do ensino superior. São o que tem de mais novo no país desde a LDB/96, mas acredito que tem uma grande lacuna em sua formação que, por especializar em uma determinada área de atuação, ele deixa de contemplar aspectos de formação geral e, em nosso país, onde a educação básica é uma educação que não possui qualidade, que os alunos quando chegam ao nível superior, chegam com muitas lacunas que deveriam ser supridas na educação básica, e o curso tecnológico, por ter outro objetivo que é atender o mercado de trabalho, portanto com tempo reduzido, ele termina dando continuidade, fazendo com que o aluno continue com essas lacunas. (Fala da Coordenadora de Ensino da FAT-AL).

Surpreendente verificar que há questionamentos, por parte do responsável pelo ensino, quanto à completude da formação do tecnólogo. Se for dessa forma, que dirão as empresas que afirmaram, em sua maioria, que não há oposição à absorção desses profissionais como sendo portadores de diplomas de nível superior? Como construir uma educação profissional que já inicia desacreditada, com lacunas em conhecimentos gerais? O imediatismo das empresas é fortalecido pela busca desses profissionais por um espaço no mercado. Se for assim, o que estaremos realmente formando? Será essa formação uma modalidade tão à frente de nosso tempo, que foi construída numa base empírica descolada da realidade?

Segundo a Coordenadora de Ensino, não há uma demanda de treinamento e/ou atualização formulada pelos tecnólogos. Isso leva a equipe do ensino a acreditar que a formação está coerente e a proposta do curso, compatível com as expectativas das empresas e de acordo com o que o aluno espera. Por outro lado, a dinâmica das empresas e seu dia-a-dia podem inviabilizar a procura por capacitações complementares, principalmente quando não fazem parte de um programa de capacitação ou o porte da empresa não permite gastos dessa natureza. Importa lembrar que a maioria das empresas pesquisadas não possuía um programa de capacitação formalizado, ficando essas iniciativas mais a critério do próprio tecnólogo.

Outra forma de avaliar indiretamente o grau de aceitação dos profissionais formados nesses cursos é verificar a relação de equilíbrio existente entre a demanda e a oferta de vagas no período de vestibular. Até 2005, a demanda foi maior para os cursos ofertados pela FAT-AL. Porém, em 2006, em decorrência da quantidade de instituições de educação superior ofertando cursos tecnológicos que se implantaram em Maceió, a demanda tem se apresentado maior que a oferta.

No entanto, o principal mecanismo para avaliar a valorização desses profissionais no mercado de trabalho está voltado à contratação e resultados mostrados para as empresas. Nesse sentido, segundo a entrevistada,

trata-se de uma conquista diária, principalmente quando a empresa aposta nessa formação; contrata esse profissional; os resultados são sempre bons e o retorno das empresas em busca desses profissionais tem sido constante. Mas isso é uma luta da própria classe, como da instituição, no sentido de divulgar que é um curso de graduação, um curso de nível superior. (Fala da Coordenadora de Ensino da FAT-AL).

Percebe-se nessa última fala que há uma preocupação em divulgar o curso tecnológico como sendo de nível superior.

Neste estrato, foram excluídas questões relativas à remuneração e sua compatibilidade com os demais profissionais de nível superior, por não fazerem parte da dinâmica diária da Faculdade, além de não possuímos informações a respeito.

6.3.4 As formas de articulação com outros agentes

A diretriz inicial estabelecida pelo Ministério da Educação para a formação dos tecnólogos previa o atendimento das demandas de mercado mediante a construção de um

currículo que promovesse a construção de competências e habilidades específicas para determinadas profissões.

Dessa forma, a participação da empresa nessa construção do currículo se torna fundamental para a concepção pedagógica do curso, coerente com as expectativas do mercado. Algumas estratégias são utilizadas para avaliar as tendências de mercado. Uma delas é a interpretação dos dados de pesquisa de órgãos oficiais, como o IBGE, Secretaria de Planejamento do Estado, Secretaria da Fazenda e outros tantos que fornecem informações sobre os caminhos que a região tende a perseguir.

Ao ser questionado se houve alguma estratégia adotada no sentido de aproximar a Faculdade com as empresas, o entrevistado respondeu que criaram o Conselho Consultivo Empresarial, formado por profissionais do mercado, vinculado a cada curso. Esse Conselho tem respaldado as ações de oferta de curso e sua construção. No entanto, segundo o entrevistado, essa ação ainda é incipiente, pois a participação das empresas ainda é muito pouco representativa.

De forma indireta e informal, as empresas conveniadas para captação de estagiários têm dado um retorno significativo e positivo quanto ao atendimento de suas expectativas para o perfil profissional desejado para os profissionais formados na Faculdade. Entretanto, essas articulações não ultrapassam o âmbito do estágio, pois questões relativas à remuneração ou ascensão funcional não são abordadas nessa relação.

Essa articulação não deve impregnar-se de preocupações recíprocas, seja no âmbito do setor educacional, seja no âmbito empresarial. A educação não deve ser responsabilizada pelo maior ou menor número de empregos, da mesma forma que, dos empregos, não devem ser exigidas excessivas competências. Antes, porém, essa articulação deve promover melhoria nas condições de vida do trabalhador, nas condições de permanência das empresas no mercado e na qualidade dos serviços que a sociedade absorve. Para alcançar esse equilíbrio, o contexto deve ser favorável e as políticas públicas adotadas devem promover condições menos perversas de sustentabilidade econômica e social.

CONCLUSÕES

A discussão sobre as constantes mudanças no mundo do trabalho e as adequações que a educação deve promover para preservar um nível de conhecimentos que mantenha a balança da oferta e demanda em relativo equilíbrio ainda está longe de finalizar. Associado a essa perspectiva, tem-se a média de anos de escolaridade da população brasileira⁴⁵, de cinco anos, menor que a China (6 anos), México (7 anos) e Rússia (10 anos); além disso, apenas 9% da mão-de-obra especializada participa na força de trabalho, menor que o México (14%) e a Rússia (31%), o que só reforça que muito ainda há que se fazer na educação brasileira. No entanto, o contexto econômico, social e político influencia consideravelmente na estruturação de uma política capaz de equacionar esses problemas.

No Brasil, nos últimos anos, a política educacional mudou, a ponto de alterar os mecanismos de regulação da política vigente. Diferentemente da Inglaterra e Coréia do Sul, o ensino superior gratuito no Brasil foi incentivado e novos investimentos foram feitos, objetivando a expansão desse nível educacional. Independentemente da política de educação implantada nos dois últimos governos, os esforços foram centralizados na educação superior, acreditando ser a medida eficaz para o crescimento do país.

A fim de promover a modernização na administração pública das práticas tradicionais de controle burocrático na educação, o Estado realizou reestruturações através de medidas políticas e administrativas, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema educacional, mediante a diversificação das modalidades de ensino, caso específico dos cursos tecnológicos. Essas reestruturações deveriam oferecer alternativas de educação e formação profissional que pudessem atender às demandas cada vez mais complexas advindas do setor empresarial. O Estado adotou o papel de regulador e avaliador, definindo metas a serem cumpridas mediante a execução de sistema de monitoramento e de avaliação de resultados.

Isso, em grande parte, deve-se ao fato de que ainda se vive um tempo de mudanças, tanto no plano político, ideológico e cultural, quanto no plano técnico e científico, em que a escola e a indústria vêm-se constantemente forçadas a enfrentar novos desafios.

⁴⁵ Fonte: Banco Mundial, Unesco e OCDE – 2006. Disponível em: <<https://www.exame.com.br>>. Acesso em: 27 de setembro de 2006.

Procurando contribuir com essas discussões, os estudiosos da temática Educação, Trabalho e Regulação compreenderam a importância da abordagem do termo “regulação” nos estudos sobre políticas educativas e sua variação conforme os contextos dominantes. Além disso, a estreita relação entre o desempenho econômico e as políticas de formação profissional de cada país resultou em uma coerência entre os sistemas de qualificação da mão-de-obra, relações de trabalho e organização das firmas predominantes em cada país.

No sentido de fundamentar o conceito de regulação, recorreu-se à revisão da Teoria da Regulação realizada pelos principais autores da Escola Francesa: Robert Boyer (1990), Coriat (1994) e Michael Aglietta (1979), além de Lipietz (1988), de modo a oferecer uma imagem geral dos pontos fundamentais da abordagem regulacionista e sua articulação com o objeto deste estudo.

Outros autores influenciaram igualmente a busca de atualizados conceitos e toda a fundamentação necessária a este estudo, tais como Barroso (2005), Antunes (2002), Fartes (2000), Abramo (2000), Crivellari (1998), Leite (1997) e Mattoso (1995). Por meio de uma visão retrospectiva, procurou-se mostrar no estudo o cenário da indústria brasileira e a mutante *regulação* do processo de qualificação, bem como sua importância para o meio empresarial e sua responsabilização enquanto formador de mão-de-obra. A introdução das normas e princípios tayloristas no Brasil, por volta dos anos 30, para fazer face às demandas crescentes da industrialização e às demais reestruturações produtivas e educacionais empreendidas no país nas décadas seguintes, buscou suprir o setor empresarial de cursos específicos destinados a esse fim.

Ainda neste estudo, mostrou-se que a atual política educacional impôs mecanismos de regulação que requerem uma articulação com o setor empresarial, a qual está longe de existir efetivamente. No bojo de um movimento de internacionalização da economia, a qualificação profissional é a estratégia que as empresas adotaram como salvo-conduto para sua prévia existência e um trunfo para sua competitividade, a depender do segmento no qual estão inseridas e do porte empresarial que possuem. Isso traz como decorrência uma percepção igualmente diferenciada vista sob a ótica dos principais atores do estudo: gerentes empresariais, gerentes educacionais e trabalhadores (tecnólogos).

O trabalho de campo resultou de um estudo junto a esses atores, buscando avaliar a inserção e aceitação dos tecnólogos nas empresas selecionadas no município de Maceió, capital do Estado de Alagoas. A qualificação, estrutura de trabalho e valorização profissional foram alguns aspectos avaliados nos dois níveis institucionais (Faculdade e empresas), buscando na relação educativa, princípio da Teoria da Regulação, respaldo para concluir a

avaliação da inserção desse profissional e as possíveis contribuições no que se refere ao planejamento dessa formação.

Buscou-se mostrar como fio condutor dos argumentos a noção de que as mudanças tecnológicas e organizacionais, além de alterarem os requisitos de qualificações, alteram a forma de obtenção dessas qualificações e as maneiras pelas quais os indivíduos as percebem e valorizam.

Nesse sentido, a pesquisa descreveu políticas de trabalho nas empresas estudadas, com destaque para as mudanças que lá ocorreram após a inserção dos tecnólogos, visando uma força de trabalho mais qualificada para a área de finanças, já que os tecnólogos avaliados foram do curso de Gestão Financeira.

A metodologia de investigação sustentou-se no uso de pesquisa que aplicou questionários aos egressos do curso de Gestão Financeira, bem como em entrevistas com chefes de setor de recursos humanos, gerentes, diretores e proprietários das empresas onde os tecnólogos estavam trabalhando. Com base nesses procedimentos de campo, procurou-se entender como se dá a inserção do tecnólogo tendo como pano de fundo as possíveis mudanças organizacionais para sua efetivação no quadro funcional, bem como os trabalhadores percebem e valorizam essa formação profissional.

Encontraram-se alguns indícios bastante significativos quanto à estrutura de trabalho, em que não há ocorrência de reestruturação organizacional para adequação dos tecnólogos na estrutura de cargos, reconhecida tanto pelos egressos como pelos representantes das empresas, embora o representante da IES tenha declarado que já manteve contato com outras empresas a fim de esclarecer a condição do curso tecnológico como sendo de graduação e, portanto, superior. A maioria das empresas apontou a inexistência de uma política de rotatividade e mobilidade, e uma política de cargos, refletindo uma rígida estrutura de trabalho, sem maiores flexibilidades.

Além disso, na maioria das empresas os tecnólogos foram contratados com carteira de trabalho assinada, porém houve divergência entre as empresas pesquisadas quanto à aceitação do tecnólogo como profissional de nível superior e, conseqüentemente, sem garantia de seu enquadramento equivalente.

Apesar de as empresas pesquisadas serem de diferentes tamanhos e incluídas em esferas jurídicas diversas (pública e privada), tanto empresa como egressos confirmaram o recebimento de baixa remuneração e fora da margem praticada no mercado de trabalho,

mesmo para outros profissionais de nível superior, já que foi declarada a compatibilidade remuneratória pelos próprios egressos. Quando a empresa aceitou o tecnólogo como graduado não houve a implantação de escala diferenciada de ganhos, mesmo sua remuneração ficando aquém de outras praticadas no mercado. Além disso, abriu-se a possibilidade de assumir cargos de chefia, o que necessariamente não é consequência de sua formação, mas da experiência demonstrada.

Quanto aos mecanismos de aceitação e valorização profissional adotados pelas empresas, registrou-se a inexistência de uma política de capacitação, na maioria das empresas, o que foi confirmado pelos egressos. No entanto, metade dos egressos pesquisados afirmou que já contribuíram para a implantação/desenvolvimento de algum projeto de inovação tecnológica na empresa em que trabalham, o que deveria ser estimulado com a complementação de conhecimentos em cursos de capacitação. Essa possibilidade foi descartada quando o representante da IES declarou que não houve procura por parte dos egressos e tampouco pelas empresas para complementação de conhecimentos, ou mesmo atualização destes.

Embora não haja um incentivo à capacitação, as empresas, na sua maioria, demonstraram satisfação com o desempenho e conhecimentos obtidos na formação profissional do tecnólogo, quando reafirmaram a contribuição dos tecnólogos na obtenção de melhores índices de qualidade e produtividade e no atendimento das exigências da empresa, sem dispor de maiores informações em relação a outras empresas e suas necessidades profissionais. Porém, na perspectiva dos egressos a valorização das empresas ocorre quando o profissional demonstra multi-habilidades e experiência, ficando a formação profissional para outro plano. Para a IES, as empresas que acolhem seus alunos como estagiários têm apontado um alto índice de satisfação quanto ao seu desempenho, não possuindo outro mecanismo de avaliação capaz de produzir respostas complementares para o atendimento da demanda das empresas. Embora sem sistematização, a IES percebe que há uma boa aceitação das empresas com seus egressos devido à solicitação de candidatos a vaga de emprego.

Percebe-se que as formas de recrutamento das empresas seguem percursos diferentes, seja indicação, seleção ou continuidade de estágio realizado. Porém, foram unânimes as empresas em declarar que o estágio é o mecanismo mais utilizado para que elas possam avaliar o conjunto de conhecimentos que o egresso possui, e, em paralelo, ocorra um processo de seleção para acesso a vaga existente. Ou seja, as empresas continuam valorizando a formação formal da mão-de-obra contratada, mas a experiência é outro fator preponderante

para essa formalização. Os egressos validaram a importância do curso para seu emprego e a qualidade da formação obtida.

Merece registro o mecanismo de articulação existente entre empresas e IES e suas conseqüências. Parte das empresas utiliza o convênio de estágio como mecanismo de aproximação com a IES e não sugere outra forma de reduzir o espaço existente. O mesmo ocorre com a IES, embora já planeje outras formas de aproximação. Para um quarto dos egressos, a articulação existente não foi capaz de promover um aumento de renda e muito pouco se reportam à melhoria das condições de trabalho decorrente dessa articulação.

Essa articulação não promoveu nenhuma contribuição para a construção dos currículos. Isso se deu mediante uma parca representatividade empresarial. As empresas e a IES não trabalharam para a construção de um currículo que respondesse às expectativas das empresas locais. A construção ficou a cargo da IES, com participação de um grupo de experientes profissionais, porém essa construção não respalda um confronto entre o perfil idealizado/construído e o perfil real do profissional na empresa, pois não se tem como afirmar se efetivamente atende às necessidades das empresas.

Por fim, deve ser recordado que as empresas e a IES têm consciência do atual perfil profissional que as mudanças tecnológicas e organizacionais vêm demandando, no entanto, esse perfil, que deveria ser respaldado por uma adequada formação profissional, não ganha eco no meio empresarial. A educação é, para as empresas, um mundo à parte.

As mudanças que a educação profissional vem sofrendo desde 1996 são desconhecidas pelas empresas, tanto que não souberam informar o que mudou, apenas acreditam que a proximidade da teoria com a prática deva ser incentivada, acreditam ainda que os cursos tecnológicos devam ser mais divulgados para reduzir o preconceito que outras empresas ainda possuem com o tecnólogo.

Para as empresas, o tecnólogo é um profissional com formação mais rápida, conhecimento bem definido, interesse diferenciado, ânsia de entrar no mercado e de aprender. Para a IES, apesar de os cursos tecnológicos serem um grande avanço na educação profissional, os ingressantes, em sua maioria, chegam ao nível superior com muitas lacunas de formação, decorrentes da baixa qualidade da educação básica, prejudicando sua formação profissional que, por especializar-se tanto em uma determinada área de atuação, deixa de articular aspectos de formação geral que deveriam ser contemplados anteriormente.

Tais discussões disseminam mais questionamentos que respostas. A duração dos cursos tecnológicos é o grande chamariz para sua procura, mas será esse o elemento motivador do preconceito ainda resistente? Sendo assim, que futuro reserva essa inserção profissional no mercado de trabalho? Como aproximar a prática da teoria, se o meio privilegiado (setor empresarial) não dispõe de uma política de incentivo para essa realização? Se sua construção deve atender à demanda de mercado, será que os mecanismos de regulação e avaliação dessa formação profissional permitem que novas formas de organização e gestão da educação profissional sejam empreendidas, de modo a viabilizar um projeto de educação profissional que compartilhe, além dos princípios humanistas de ensino para o trabalho articulados com a produção, o ambiente para a formação e as práticas profissionais? Se o contexto sócio-histórico e cultural da nação brasileira influencia o planejamento de suas políticas públicas, como seccioná-las dos aspectos político-partidários quando de sua construção? Tais reflexões devem ser aprofundadas para que a sociedade, os educadores e o setor empresarial tomem para si essa responsabilidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Laís. **Mercado de trabalho, flexibilização y nuevas formas de regulación.** Campinas, SP: UNICAMP. IE. CESIT, 2000.
- ACIOLI, Maria de Fátima da C.L. **Educação tecnológica e mercado de trabalho:** um estudo do setor químico nos municípios de Maceió e Marechal Deodoro no Estado de Alagoas. CEFET Celso Suckow da Fonseca: RJ. Dissertação de mestrado, 1997.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional:** para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga-Portugal: Universidade do Minho, 1998.
- AGLIETTA, Michael. **Regulación y crisis Del capitalismo:** la experiencia de los Estados Unidos. Espanha, Barcelona: Siglo Veintiuno Editores, 1979.
- ALMEIDA, Marílis Lemos de. **A influência das teorias econômicas sobre as políticas públicas de formação profissional no Brasil nos anos 90.** Trabalho apresentado no XXIV Encontro Anual da ANPOCS. Petrópolis, RJ, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed., São Paulo: Boitempo, 2000.
- _____. **Trabalho e Superfluidade.** In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002 – Coleção Educação Contemporânea, p.35-44.
- BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUE, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. **Pelo fim das décadas perdidas:** educação e desenvolvimento sustentado no Brasil. Rio de Janeiro: IPEA, n. 857, p. 17, jan., 2002.
- BARROSO, João. **O estado, a educação e a regulação das políticas públicas** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 jul. 2006.
- BECK, Ulrich. **O que é Globalização?** Equívocos do globalismo: respostas à globalização. Tradução: André Carone. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- BOYER, Robert. **A Teoria da Regulação:** uma análise crítica. Tradução de Renée Barata Zicman. São Paulo: Nobel, 1990.
- BOYER, Robert. Estado, mercado e desenvolvimento: uma nova síntese para o século XXI?. Trad. Maria Angélica Pfister. **Rev. tec. Antonio Carlos Macedo e Silva. Revista Economia e Sociedade**, nº 12. São Paulo, Campinas, p. 1-20, jun. 1999.
- BRAGA, Ruy. **A nostalgia do fordismo:** modernização e crise na teoria da sociedade salarial. São Paulo: Xamã, 2003.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 8 de dezembro de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 1999.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 29, de 3 de dezembro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer** n. 39, de 8 de dezembro de 2004. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 7 ago. 2005.

_____. Decreto Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 1969.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 10.429, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1966.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 nov. 1968.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mai. 1997.

_____. Portaria nº 2.736, de 30 de setembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 out. 2003.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CANUTO, O. O aporte da regulação à crise capitalista. In: **Anais do Encontro Nacional de Economia-ANPEC**, 1988.

CASSIOLATO, José Eduardo; LASTRES, Helena M.M. **Globalização e os sistemas de inovação no Mercosul nos anos 90**: implicações para políticas. GUIMARÃES, Nadya Araújo. Competitividade e desenvolvimento: atores e instituições; MARTIN, Scott (Orgs). São Paulo: Editora SENAC, 2001, p.129-148.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe). **Manual de formulação e avaliação de projetos sociais**. [s/l]: Cepal, 1995.

CNI (Confederação Nacional da Indústria). **Uma Agenda para o Crescimento**. Disponível : <<http://www.cni.org.br/f-ps.htm>>. Acesso em: 14 out. 2003.

CONFEA (CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA, ARQUITETURA E AGRONOMIA), Resolução nº 218, de 29 de junho de 1973. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jul. 1973.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? Trad. Mônica Corullón. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, p. 75-123, 2000.

CORAGGIO, J.L. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

CORIAT, Benjamim. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: UFRJ/REVAN, 1994.

COSTA, Achyles Barcelos da; COSTA, Beatriz Morem da. **As Transformações no Processo de Trabalho**. UFERJ. Rev. Univ. Rural. Vol. 22(2): 231-244, jul./dez. 2000.

CRIVELLARI, Helena Maria Tarchi. Mudança de Paradigma Produtivo e Relação Educativa: uma abordagem regulacionista. **Rev. Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, MG, n.4, p. 43-59, ago./dez.1998.

_____. Relação Educativa e Formação de Engenheiros em Minas Gerais. In: **Encontro Anual da ANPOCS**, n. 22, 1998, Caxambu: ANPOCS, 1998.

_____. **A Trama e o Drama do Engenheiro**: mudança de paradigma produtivo e relações educativas em Minas Gerais. 1998. 265 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo, 1998.

DEDECCA, C. S. Emprego e Qualificação no Brasil nos anos 90. **Rev. Sociedade Brasileira de Economia Política**, São Paulo, n. 4, 1998.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação**: Implicações para o Currículo. São Paulo: Informativo SENAC, 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 19 mai. 2002.

_____. A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, [s/l], v. 30, nº 3, set/dez 2004. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/bts/index.asp>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

_____. Neoliberalismo e educação: é possível uma educação que atenda os interesses dos trabalhadores? **Tempo e Presença**, n.293, mai./jun, p.14-6, 1997.

DEMO, Pedro. **Miragem do emprego**. Boletim Técnico do SENAC. V.31, nº01, jan/abr 2005. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/bts/index.asp>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Brasil dá adeus a ilusões**. São Paulo: Folha de São Paulo, caderno 1 - p.20, 28 abr. 1996.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. **Aquisição da qualificação**: a multidimensionalidade de um processo contínuo. 2000, 274p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

FRANCHINI, Alinne Alvim; CASTRO, Gilmar Pinheiro Cunha. **A Teoria da Regulação**: uma revisão. 2003. Disponível em: <http://www.viannajr.com.br/revista/eco/doc/artigo_40002.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Trabalho e educação**: formação técnico-profissional em questão. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 5, jul., 1993.

_____. **Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: Teorias em Conflito.** In: Educação e Crise do trabalho: Perspectivas do Final do Século. Gaudêncio Frigotto (Org.), Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 230 p.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Revista Conjuntura Econômica**, v. 59, n 11, nov. 2005.

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a Educação.** 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Concepção Dialética da Educação:** um estudo introdutório. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, Pablo, (1997). **Educar para o desemprego:** a desintegração da promessa integradora. Trabalho apresentado na 20^a Reunião anual da ANPEd. Caxambu, MG, 1997.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. da. Escola S. A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE - Confederação Nacional do Trabalhadores da Educação, 1996.

GÓMEZ, Carlos Minayo. **Processo de Trabalho e Processo de Conhecimento.** In: - etal. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HARBISON, Frederick H. Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: Problemas e estratégia. In: PEREIRA, Luiz (Org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

HIRATA, Helena. **Da polarização das qualificações ao modelo da competência.** In: FERRETI, Celso J. (Org). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. São Paulo: Vozes, 1994.

_____. **Os mundos do trabalho:** convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALI, Alípio et al. (Org.). Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997, p. 23-42.

HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Philippe. **Força e fragilidade do modelo japonês.** Revista Estudos Avançados, ano 5, nº 12. SP: USP/ Instituto de Estudos Avançados. p.173-85, 1991.

HOBSBAWM, Eric. J. **Mundos do Trabalho.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IBGE. **Economia Informal Urbana 2003.** Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 nov. 2005.

_____. IBGE. **Produto Interno Bruto dos Municípios 1999 – 2002.** Rio de Janeiro: IBGE, 2005

INTERNACIONAL BANK for Reconstruction and Development. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2005:** Um melhor clima de investimento para todos. Washington, D.C:The World Bank, 2005.

KAWAMURA, Lili. **Novas Tecnologias e Educação.** Série Princípios. São Paulo: Ática, 1990.

KIRSCHNER, Tereza C. et alli. **Modernização Tecnológica e Formação Profissional no Brasil:** impasses e desafios. Brasília: IPEA, 1993.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A escola de 2º grau na perspectiva do aluno trabalhador.** Caderno CEDES nº 20. Campinas, SP: UNICAMP, Cortez, 1988.

_____. **A Reforma do Ensino Técnico e suas conseqüências.** In: Educação Profissional: tendências e desafios. Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. 2 ed. Curitiba: Sindocefet, 1999.

KURZ, Robert. **Colapso da Modernidade:** da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

LEITE, Márcia de Paula. Projeto: Reestruturação produtiva e qualificação. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo: Campinas, vol.18, n. 58, jul. 1997.

_____. **Trabalho e sociedade em transformação:** mudanças produtivas e atores sociais. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Universidade Tecnológica e Cursos Superiores de Tecnologia:** a racionalidade financeira da reforma educativa. Trabalho apresentado na 25ª Reunião anual da ANPED. Caxambu, MG, 2001.

_____. Que formação para que emprego? Concepção e impactos das políticas públicas para a educação e formação de trabalhadores no Brasil. In: **Congresso Latinoamericano de Sociologia Del Trabajo**, 4, La Habana, Cuba, 19 p., 9-12, Set. 2003.

_____. **Expansão e democratização da Educação Profissional.** In: Seminário Nacional de Educação Profissional - Concepções, experiências, problemas e propostas, 1, 2003, MEC/SEMTEC/PROEP, Brasília, Palestra.

_____. Formação de tecnólogos: Lições da Experiência, Tendências Atuais e Perspectivas. **Boletim Técnico do SENAC**, [s/l], [s.n], p. 14, 2005.

LIPIETZ, Alain. **Miragens e milagres:** problemas da industrialização no Terceiro Mundo. São Paulo: Nobel, 1988.

LOPES, Stênio. **Uma saga da criatividade brasileira.** Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1982.

LOUREIRO, Ana Luiza J. **A Morte do Emprego.** Maceió: Jornal Gazeta, caderno B, 15/12/95.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnica, Escola Unitária e Trabalho.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação e divisão social do trabalho.** São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, Lucília Regina de Souza; NEVES, Magda de Almeida; FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **Trabalho e educação.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1992.

MANFREDI, Sílvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo: Campinas, ano XIX, n.64, set. 1998.

MATTOSO, Jorge Eduardo Levi. **A desordem do trabalho.** São Paulo: Página Aberta. 1995.

MEDEIROS, João Leonardo; OLIVEIRA, Clician do Couto. **Teoria da Regulação: marxismo “não-dogmático” ou conservadorismo reformista?** UNICAMP. São Paulo: São Paulo, 2000.

MENEGHINI, Rosimery Aparecida. **Formação Profissional, Qualificações e Mercado de Trabalho:** as experiências francesa e espanhola. 1999. 114p. Dissertação (Mestrado em Economia Social e do trabalho). Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Censo da Educação Superior 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

NASCIMENTO, E. P. Notas a respeito da Escola Francesa de Regulação. **Revista de Economia Política**, v.13,n.12, abril-junho, 1993.

NUNES, Edison et al. **Teias de Relações Ambíguas**: regulação e ensino superior. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2002.

OFFE, Claus. **Trabalho e Sociedade**: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “Sociedade do trabalho”. Trad. Gustavo Bayer. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. **Novos Caminhos da Educação Profissional brasileira?**. In: Educação Profissional: análise contextualizada. Antonia de Abreu Souza e Elenilce Gomes de Oliveira (organizadoras). Fortaleza: CEFET-CE, 2005, 193 p.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Mudanças no mundo do trabalho**: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. Educação & Sociedade, ano XXI, n.70, abril 2000.

OLIVEIRA, Ramon de. **A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira**. Trabalho apresentado na 25^a Reunião anual da ANPEd. Caxambu, MG, 2001.

_____. **Empresariado Industrial e a Educação Profissional Brasileira**. Trabalho apresentado na 25^a Reunião anual da ANPEd. Caxambu, MG, 2001.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Orgs.). **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PINO, Mauro Del. **Política educacional, emprego e exclusão social**. GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (org). A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001.

PNUD - **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**, 2005.

POCHMANN, Marcio (org). **Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade**: novos caminhos para a inclusão social. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2002.

RATTNER, H. **Política Industrial**: Projeto Social, São Paulo, Brasiliense, 1988.

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E DESREGULAMENTAÇÃO. Disponível em: <<http://www.cibergeo.org/modulo2/modgwfh2-1a.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2004.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos Empregos**: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron Books, 1995.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma ‘Cultura Educacional Mundial Comum’ ou localizando uma ‘Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?’ **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo: Campinas, vol.25, nº 87, p. 423-460, 2004.

ROMEIRO. A.R., SILVEIRA, J.M.J. **A teoria da regulação e o enfoque setorial**: o papel de destaque da agricultura. In: Estudos Econômicos. São Paulo: USP, vol.27, n.3, 1997.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1982.

- SABOIA, J. **Teoria da Regulação e “Rapport Salarial”** no Brasil. In: Anais do XV Encontro Nacional de Economia-ANPEC, 1987.
- SACHS, J., LARRAIN, F. **Macroeconomia de uma economia global**. Edição revisada. São Paulo: Mackron Books, 2000.
- SALOMÃO, Alexa. O preço da ignorância. **Revista Exame**. São Paulo, 29 set. 2006. Disponível em: <<https://www.exame.com.br>>. Acesso em: 30 set. 2006.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8.ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia (polêmicas de nosso tempo)**. 27 ed. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 1993.
- SCHULTZ, Theodore W. Educação como investimento. In: PEREIRA, Luiz (Org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- SILVA, José de Souza. **Instituições Públicas sustentáveis, estudos prospectivos e estratégicos para a construção do futuro**. Brasília: TELEBRÁS. jul. 1993.
- SILVA, Paulo da Trindade Nerys. **A Educação e a Globalização da Economia**. São Paulo: UNICAMP/Fac. Educação, 1995.
- SOBRINHO, Guilherme Xavier. **A Força de Trabalho e Capacitação Tecnológica em um segmento recente da Indústria**. São Paulo: SESI/CNI, 1994.
- SOUSA, Marcelo Alvares de. **A tese da perda de centralidade do trabalho como despolitização do capitalismo contemporâneo**. Enfoques on-line, v. 2, n. 1, jul., 2003. Disponível em: <<http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/artigos/v2nr1/ArtigoMarcelodeSousa.html>>. Acesso em: 23 ago. 2005.
- SOUZA, Antonia de Abreu. **As recomendações do Banco Mundial para a educação profissional e o vigor da Teoria do Capital Humano no contexto do neoliberalismo**. In: Educação Profissional: análise contextualizada. Antonia de Abreu Souza e Elenilce Gomes de Oliveira (Orgs.). Fortaleza: CEFET-CE, 2005, 193 p.
- SOUZA, Donaldo Bello de. Complexificação e simplificação do trabalho em face do processo de reestruturação produtiva na indústria brasileira: formação ou educação para o trabalho? **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona. v. 6, n.119 (86), 1 de agosto de 2002. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrist/sn/sa119-86.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2004.
- SOUZA, D Donaldo Bello de, SANTANA, M. C. e DELUIZ, Neise. **Trabalho e educação – centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil**. Rio de Janeiro: Quartel, 1999.
- SOUZA, Rita de Cácia Santos. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. Minas Gerais: Universidade Tiradentes. 2004
- STIGLITZ, Joseph E. **A globalização e seus malefícios**. São Paulo: Futura, 2002.
- SUDENE/FADE. I Plano Diretor de Desenvolvimento da Região de Xingo, 2000-2004. Recife, 1999.
- TANGUY, Lucie. **Do sistema educativo ao emprego. Formação: Um bem universal?** Tradução de Alain François. Paris, França : Cahiers Français, , n°285, 1998, p. 98-107.

TANGUY, Lucie; ROPÉ, Françoise (Orgs.) **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997.

TAVARES, Mauro Calixta. **Planejamento Estratégico**: opção entre sucesso e fracasso empresarial. São Paulo: Harbra, 1991.

THERET, B. **A teoria da regulação e as transformações contemporâneas do sistema internacional dos Estados e da Economia mundial**. In: Regulação Econômica e Globalização (Org.), Campinas: UNICAMP, 1998.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: IBRASA, 3^a ed., 1986.

TOFFLER, Alvim. **Powershift: as mudanças do poder**. Rio de Janeiro: Record, 1990.

VARGAS, Nilton. **Gênese e difusão do taylorismo no Brasil**. Ciências sociais hoje. São Paulo: ANPOCS/ Cortez, 1985.

VERAS, Edimilson Correia. **Perfil do aluno do ensino médio da rede pública estadual de Alagoas**. Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, Maceió, 2005.

_____. **Política Social, Emprego, Renda e Exclusão Social**. Ensaio. Maceió, 30/06/2006.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência e suas conseqüências sobre as ocupações profissionais**. Rio de Janeiro: Centro Internacional para Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia (CIET)/SENAI, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A: PROCESSOS METODOLÓGICOS

A idéia central deste trabalho tem como ponto de partida os cursos tecnológicos que foram inseridos na educação profissional brasileira há aproximadamente quarenta anos, e sofreram preconceitos devido à sua duração, levando ao descrédito da sociedade e a um descompasso entre a oferta e a demanda.

Nos últimos dez anos (1996), estes cursos foram reeditados em um novo arcabouço legal. Desde então, várias preocupações motivaram este estudo, entre elas, as alterações que as diretrizes da educação profissional sofreram, entre dois governos, nessa década, assim como os mecanismos de avaliação, cujos resultados são utilizados para que o Estado regule as políticas da educação do País.

Outro aspecto trata da construção dos cursos tecnológicos que, inicialmente, foram moldados em função da demanda de mercado, cuja articulação entre segmento educacional e empresarial tornou-se fator importante para que o equilíbrio da balança entre a oferta e a demanda fosse real.

Então, nada mais justo que, em meio a tantas incertezas, uma nova preocupação tenha se fixado, ou seja, sob que condições estaria ocorrendo a inserção dos tecnólogos no mercado de trabalho, considerando sua aceitação no meio de trabalho, a valorização, a remuneração e a articulação entre escola e empresa.

Dentre as possibilidades empíricas para o desenvolvimento do estudo, afigurou-se, como um campo bastante promissor para a pesquisa, a investigação no CEFET-AL, por ter sido a primeira instituição de ensino superior, em Alagoas, a oferecer cursos tecnológicos.

Assim, era de se esperar que os egressos dos cursos tecnológicos do CEFET-AL, por estarem no mercado de trabalho há mais tempo, deveriam melhor responder a todas as questões ávidas de esclarecimento. No entanto, deparamo-nos com dificuldades na obtenção de um cadastro de egressos atualizado, que permitisse contato para início da investigação.

Para superar o impasse, optamos por abordar os egressos da FAT-AL, instituição de âmbito privado, tomando como base os egressos do Curso Superior de Gestão Financeira. Como os cursos tecnológicos ofertados pela Faculdade não passavam, até 2005, de sete no total,

levantamos junto à Secretaria Acadêmica o total de alunos efetivamente formados e enviamos questionários a todos, com base no cadastro daquele setor. Após recolhermos os questionários, o curso que apresentou maior número de egressos trabalhando na área foi Gestão Financeira, fato que motivou sua escolha, se comparado com os egressos dos demais cursos pesquisados.

A fim de avaliar a inserção do tecnólogo nas empresas localizadas no município de Maceió, principalmente no que se refere à relação educativa existente e as conseqüências disso para os profissionais formados no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira, âmbito do estudo, definimos três estratos representativos: ex-alunos, gestores na instituição de ensino e gestores nas empresas pesquisadas.

⇒ **As categorias de análise da pesquisa**

As categorias de análise tomadas para este estudo abrangem três segmentos: os egressos ou ex-alunos, a IES e as empresas. Em cada segmento procurou-se perseguir categorias total ou parcialmente comuns. São elas:

Ensino com as seguintes variáveis:

- qualidade da formação obtida na instituição de ensino em estudo;
- currículo do curso;
- perspectiva pessoal do nível de conhecimento;
- continuidade dos estudos.

Relação de trabalho, com as variáveis:

- tempo de trabalho na profissão;
- tempo de trabalho na empresa;
- vínculo empregatício existente.

Valorização, com as variáveis:

- reestruturação organizacional que a empresa fez para incorporar em seu quadro funcional profissionais com a formação de tecnólogo;
- participação em capacitações ofertadas pela empresa;

- origem dessa capacitação;
- ocupação de cargo;
- decorrência do cargo;
- valorização da empresa na perspectiva do egresso;
- contribuição em projetos de inovação na empresa.

Remuneração; as variáveis investigadas foram:

- faixa de remuneração;
- compatibilidade da remuneração com as atividades na empresa;
- escala diferenciada de ganhos para tecnólogos;
- posição da remuneração em relação aos demais profissionais de nível superior.

Articulação; as variáveis importantes ao estudo foram:

- existência de articulação entre instituição de ensino e empresa em que trabalha;
- promoção de melhores condições de trabalho em função da articulação;
- promoção de aumento de renda em função da articulação.

Ressalta-se a importância destas categorias e as respectivas variáveis, cuja construção pautou-se nos pontos de destaque da Teoria da Regulação, no que se refere, especificamente, à relação educativa, embora pequenas pinceladas foram dadas na relação salarial quando do questionamento da remuneração. Sem este questionamento, ficaria difícil avaliar a valorização dos profissionais (egressos) nas empresas, concomitantemente à análise do contexto local.

⇒ **Coleta e análise de dados**

O trabalho de campo pressupôs o recolhimento de dados pertinentes ao objeto da pesquisa, tendo em vista a diversidade inicial dos egressos. Como o objetivo do estudo envolvia diretamente aqueles que estivessem trabalhando na área profissional, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira apresentou maior número (23) de profissionais

inseridos no mercado de trabalho dentro da área de formação, correspondendo a 35,9% em relação aos demais cursos, fato que motivou sua escolha, se comparado com os egressos dos demais cursos pesquisados.

Os contatos mantidos com os egressos no decorrer da primeira etapa da pesquisa, através da aplicação de questionários quantitativos e qualitativos, abriram caminho para a definição da amostra (egressos do curso de Gestão Financeira) e, conseqüentemente, para a identificação das empresas nas quais trabalhavam. Nesta etapa, a IES solicitou parceria para a inclusão de algumas questões que validariam ou não a qualidade de seus serviços, motivo pelo qual essas questões não fizeram parte do estudo, mas estão listadas no questionário. Nessa oportunidade, foi possível verificar os egressos que trabalham na área e as respectivas empresas, além dos gerentes ou responsáveis para contato. Foi desenvolvido um trabalho paralelo de telemarketing, objetivando estimular os egressos a responder ao questionário, para posterior recolhimento destes pela IES.

Numa segunda etapa, contatamos as pessoas indicadas pelos egressos, oportunidade particularmente rica, em que, além de verificar o campo de atuação dos egressos no cotidiano do trabalho, puderam-se realizar as entrevistas qualitativas com a finalidade de aprofundar os dados do questionário anteriormente aplicado. Vale ressaltar que a acolhida em todas as empresas visitadas revelou, além da cordialidade, a expectativa do contato e a ampliação da parceria.

A última etapa foi voltada aos responsáveis na IES pela construção curricular do curso de Gestão Financeira, buscando, na medida do possível, contrapor as variáveis abordadas nas etapas anteriores e, para coleta de dados e informações sobre cursos e treinamentos dos operadores das unidades estudadas.

⇒ Fontes documentais

Fontes documentais importantes, a seguir indicadas, foram colhidas no decorrer do período de trabalho de campo, permitindo um maior conhecimento das formas de construção do currículo do curso de Gestão Financeira, das políticas gerenciais das empresas para a inserção dos tecnólogos e da percepção dos egressos quanto a sua formação e inserção no mercado.

- . Relatório anual da FAT-AL, 2004 e 2005;

. Relatório do IBGE relativo ao censo em 2003.

⇒ **Questionário**

Foi aplicado a 162 (cento e sessenta e dois) egressos, equivalente a 94,7% da população total de egressos do curso selecionado, durante os meses de maio a julho de 2006. Cabe salientar que da amostra final resultante, quatro egressos não foram incluídos, visto que ocupavam cargos e eram os responsáveis pelas informações como representantes da empresa, o que possibilitaria mascarar as respostas. Constituído de 37 perguntas, visou a obtenção de dados que pudessem fornecer algumas características sociais mais relevantes dos egressos, bem como informar a sua trajetória educacional e profissional.

A aplicação do instrumento, precedida da devida testagem, foi realizada com relativa dificuldade, haja vista que os questionários foram remetidos para o endereço residencial dos egressos, ficando na dependência de seu preenchimento e da disponibilidade dos egressos, motivo pelo qual foi introduzido o telemarketing.

⇒ **Entrevistas semi-estruturadas**

Como um meio de aprofundar os dados obtidos no questionário e aprofundar as respostas dos egressos sobre as formas de aquisição de conhecimentos, foram entrevistados oito representantes das empresas, algumas com mais de um egresso participante da pesquisa.

APÊNDICE B:
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - EGRESSO

Este questionário é voltado aos ex-alunos da Faculdade de Tecnologia de Alagoas – FAT-AL que efetivamente concluíram seus cursos de graduação. Sua finalidade é avaliar a efetiva contribuição que os serviços educacionais ofertados têm proporcionado aos seus ex-alunos no que se refere a sua inserção e/ou promoção no mundo do trabalho, a fim de buscar meios para tornar a formação do profissional sempre a mais próxima possível da realidade. Este questionário faz parte de uma pesquisa de doutorado que fornecerá importantes informações não só à pesquisadora, como também à FAT-AL.

Assim, é importante a sua colaboração no seu preenchimento.

Este questionário será recolhido no prazo de 3 dias, a partir de seu recebimento.

1. IDENTIFICAÇÃO DO EGRESSO

Nome:.....

Telefone:.....

Idade: () 18 a 25 () 26 a 34 () 35 a 42 () 43 a 50 () acima
de 50

Estado Civil: () Solteiro () Casado () Divorciado () Outros

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1. Assinale o curso que fez na FAT-AL:

- () COMÉRCIO EXTERIOR
- () GESTÃO DE COOPERATIVAS
- () GESTÃO DE MARKETING DE VAREJO
- () GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS
- () GESTÃO FINANCEIRA
- () SISTEMAS DE INFORMAÇÃO
- () TURISMO

2.2. Fez ou está fazendo algum curso de pós-graduação: () SIM.....
() NÃO

2.3. O curso foi/é na mesma área de sua formação: () SIM.....
() NÃO

2.4. Caso não tenha feito, pretende fazer: () SIM.....
() NÃO

2.5. Como classifica a formação obtida no curso que concluiu na FAT-AL:
() muito boa () boa () regular () deficiente

3. CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DA FAT-AL**3.1. Assinale os serviços oferecidos pela FAT-AL que você conhece:**

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> estágio supervisionado | <input type="checkbox"/> oferta de emprego |
| <input type="checkbox"/> consulta bibliográfica | <input type="checkbox"/> treinamento e capacitação de pessoal |
| <input type="checkbox"/> prestação de serviços | <input type="checkbox"/> serviços comunitários |
| <input type="checkbox"/> nenhum deles | |

3.2. Assinale os serviços que utilizou:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> estágio supervisionado | <input type="checkbox"/> oferta de emprego |
| <input type="checkbox"/> consulta bibliográfica | <input type="checkbox"/> treinamento e capacitação de pessoal |
| <input type="checkbox"/> prestação de serviços | <input type="checkbox"/> serviços comunitários |
| <input type="checkbox"/> nenhum deles | |

3.3. Como considera a qualidade dos serviços oferecidos:

- excelente boa regular insuficiente

COMENTÁRIOS:.....
.....

3.4. Assinale as dificuldades encontradas durante a utilização dos serviços:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> falta de divulgação dos serviços | <input type="checkbox"/> falta de credibilidade |
| <input type="checkbox"/> pessoal de treinamento não qualificado | <input type="checkbox"/> demora no atendimento |

OUTROS:.....
.....

3.5. Avalie seu nível de conhecimento técnico/tecnológico:

- excelente bom regular insuficiente

COMENTÁRIOS:.....
.....
.....

3.6. Avalie os cursos da FAT-AL:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Currículos adequados às necessidades empresariais | <input type="checkbox"/> Currículos necessitando de atualização na área de formação profissional |
|--|--|

Outras
Necessidades:.....
.....

COMENTÁRIOS:.....
.....

4. IDENTIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO E AMBIENTE PROFISSIONAL

4.1 Trabalha? Sim Não

4.2 Há quanto tempo trabalha na atual empresa?

- menos de 1 ano de 1 até 3 anos
 de 3 até 7 anos de 7 até 12 anos
 acima de 12 anos

4.3 Qual sua relação de trabalho? (classificação segundo IBGE):

- empregado com carteira de trabalho assinada
 conta própria
 empregador
 trabalhador não remunerado
 trabalhador doméstico

4.4 Trabalha na área de formação profissional?

- Sim Não

4.5 Há quanto tempo trabalha na profissão?

- menos de 1 ano
 de 1 até 3 anos
 de 3 até 7 anos
 de 7 até 12 anos
 acima de 12 anos

4.6 Nome da empresa onde trabalha atualmente:

_____ Tel. Contato: _____

Pessoa de contato/ cargo: _____

4.7 Participa de capacitações ofertadas pela empresa onde trabalha? Sim Não

4.8 Essa capacitação:

- foi parte integrante do processo de contratação
 faz parte do planejamento da empresa

4.9 Exerce algum cargo? Sim Não

Especifique o cargo: _____

Quando assumiu o cargo: _____

4.10 Esse cargo foi decorrente:

- da obtenção de sua formação profissional na FAT-AL

- de seu desempenho profissional
 de sua experiência
- 4.11 Em sua opinião, a empresa, prioritariamente (assinale apenas uma alternativa):
- Valoriza a qualificação profissional
 Valoriza a experiência profissional
 Valoriza o grau cultural demonstrado
 Valoriza as multihabilidades demonstradas
 Não valoriza nenhum dos itens apontados.
- 4.12 Qual sua faixa de remuneração?
- até um salário mínimo de 1 a 3 salários mínimos
 de 3 a 6 salários mínimos de 6 a 10 salários mínimos
 acima de 10 salários mínimos
- 4.13 Sua remuneração é compatível com suas atividades? Sim Não
- 4.14 A empresa efetuou alguma reestruturação organizacional para incorporar em seu quadro funcional profissionais com a sua formação? Sim Não
- 4.15 A empresa implantou ou já possuía alguma escala diferenciada de ganhos para profissionais com sua formação? Sim Não
- 4.16 Em relação aos demais profissionais de nível superior:
- sua remuneração está no mesmo plano
 sua remuneração está abaixo dos demais
 sua remuneração não o caracteriza como profissional de nível superior
- 4.17 Contribuiu ou tem contribuído para a implantação/desenvolvimento de algum projeto de inovação tecnológica na empresa? Sim Não
- 4.18 Em sua opinião, quais os aspectos que aproximam e/ou distanciam a relação entre a formação profissional recebida e a qualificação profissional requerida pela empresa?
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- 4.19 Em sua opinião, existe articulação entre a FAT-AL e a empresa na qual trabalha?
- Sim Não Não sabe
- 4.20 Essa articulação promoveu melhores condições de trabalho para você?
- Sim Não Não sabe
- 4.21 Essa articulação promoveu seu aumento de renda?
- Sim Não Não sabe

4.22 Em sua opinião, como deveria ser a participação das empresas na construção do perfil do tecnólogo compatível com as demandas de mercado e com suas necessidades?

OBSERVAÇÃO:

A inserção das questões 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4 foi solicitada pela Faculdade como permuta por disponibilizar seu cadastro. Por esse motivo elas não foram analisadas ao longo do trabalho.

APÊNDICE C:**ROTEIRO DE ENTREVISTA - EMPRESA****1 – Identificação do entrevistado: nome, experiência na empresa****2 – Da empresa****2.1 - Identificação da empresa:**

- Atividade-fim –
- Localização e área de atuação –
- Tempo de atividade –
- Tipo de capital –

2.2 – A política de recursos humanos

- Existência de uma política de RH –
- Limitações dessa política –
- Estímulos para essa política –
- No plano de progressão funcional da empresa, o tecnólogo está incluído –

3 – Do perfil atual dos funcionários da empresa

- N° total de empregados –.
- Escolaridade média dos empregados –.
- Existência de uma política de rotatividade/ mobilidade e os requisitos de mobilidade entre cargos nas carreiras (indicar as principais mudanças experimentadas pela estrutura de cargos na empresa, descrevendo-as em termos de alterações nos cargos (suas denominações, atribuições e requisitos mínimos de escolaridade) e em que medida o tecnólogo participa dessa mobilidade.
- Em sua opinião, a experiência profissional que o tecnólogo adquire na empresa lhe possibilitará a inserção profissional em outras empresas da mesma área?
- Em que medida o tecnólogo atende às necessidades da empresa e às exigências do mercado?
- Ele tem contribuído para que a empresa alcance melhores índices de qualidade e produtividade e, conseqüentemente, atenda com rapidez à demanda do mercado competitivo?
- Quais as exigências (requisitos) mínimas, em termos de perfil do trabalhador, necessárias para a empresa (escolaridade, experiência anterior, idade, sexo)?

4 – Recrutamento e seleção

- Esse perfil sofreu alteração/mudança?
- As características desse perfil são requisitadas na contratação do tecnólogo?
- Se tivesse hoje de contratar uma pessoa, contrataria um tecnólogo?
- Há alguma articulação entre a empresa e a FAT-AL?
- Quando se deu a inserção dos tecnólogos na empresa?
- Como se deu a aceitação/valorização desses profissionais na empresa?

5 – Das carreiras

- Como é a estrutura da empresa?
- A empresa efetuou uma reestruturação organizacional a fim de incorporar o profissional tecnólogo como ocupação a ser preenchida por profissional de curso superior?
- Em que função ou cargo o tecnólogo está enquadrado? Existe um plano de carreira para seu cargo ou função?
- Quais as formas de recrutamento para os cargos (para quais cargos se recruta no mercado externo e quais os que adotam recrutamento interno)?
- O tecnólogo assume postos de chefia e supervisão?

6 – Da remuneração

- A empresa implantou alguma escala diferenciada de ganhos para os tecnólogos?
- Qual a compatibilidade de remuneração para os tecnólogos na empresa em relação a outros profissionais de nível superior?
- Em que patamar se encontra a remuneração do tecnólogo em relação aos demais profissionais de nível superior (acima, abaixo ou no mesmo plano)?
- Qual a média de ganhos desse profissional na empresa?

7 – Das formas de qualificação

- Houve necessidade de complementação de formação para esses profissionais? Por quê?
- Qual a natureza dessa complementação? (na contratação ou após sua efetivação, ao longo do tempo)
- Existe uma política de treinamento? Como ocorre?
- Existe receptividade do trabalhador às ações de treinamento? Há algum fator limitante a sua participação?

8 – Das formas de articulação com outros agentes

- Em sua opinião, como deveria ser a participação das empresas na construção do perfil do tecnólogo compatível com as demandas de mercado e com suas necessidades?
- Em sua opinião, a demanda e a oferta de tecnólogos têm se apresentado em equilíbrio?
- Em sua opinião, o que mudou na educação profissional? De que forma?
- Como definiria os tecnólogos?

APÊNDICE D:**ROTEIRO DE ENTREVISTA – INSTITUIÇÃO DE ENSINO****1 – Identificação do entrevistado: nome, experiência na instituição de ensino****2 – Características gerais da instituição de ensino**

- Número total de funcionários;
- Escolaridade média;
- Quais as características do perfil do trabalhador?
- Em que medida a especialização do tecnólogo atende às necessidades da produção nos tempos atuais e sua adequabilidade às exigências do mercado? Existe algum mecanismo de averiguação?
- Em que medida o tecnólogo tem contribuído para que a empresa alcance melhores índices de qualidade e produtividade e, conseqüentemente, atenda com rapidez à demanda do mercado competitivo?
- Como se deu a inserção dos tecnólogos no atual sistema produtivo em que está inserida a instituição de ensino?
- De que forma a rotatividade/ mobilidade é disseminada entre os alunos da Faculdade?
- A Faculdade efetuou alguma ação a fim de promover a inserção do tecnólogo como ocupação a ser preenchida por profissional de curso superior?

3 – Construção curricular

- De que forma foi construído o perfil do tecnólogo? Que aspectos foram levados em consideração? Esse perfil levou em consideração os aspectos próprios da área profissional em questão?
- De que mecanismo foi lançado mão que servisse de base para a construção curricular e os objetivos principais do curso?
- Houve mudança desse perfil nos últimos tempos? Quando? Por que motivos?
- Há alguma articulação entre os procedimentos adotados pela Faculdade e as empresas para a construção desse currículo?
- Que fatores são levados em consideração no processo de construção?
- De que formas podem ser confrontados o perfil ideal e o perfil real do trabalhador na empresa? Esse perfil atende às necessidades das empresas?
- A formação dos tecnólogos é contemplada com conhecimentos voltados ao desenvolvimento e inovação tecnológica do sistema produtivo no qual possa estar inserido?

4 – Formas de avaliação e valorização

- As empresas têm demonstrado necessidade de treinamento (especificando natureza do treinamento requerido e os principais destinatários)?
- Existe demanda de treinamento formulada pelo tecnólogo?
- Em que medida a demanda e a oferta da educação profissional são avaliadas?
- Em sua opinião, há valorização desses profissionais no mercado de trabalho? Como percebe a aceitação/valorização desses profissionais pelo mercado?

5 – Formas de articulação com empresas

- Em sua opinião, como deveria ser a participação das empresas na construção do perfil do tecnólogo compatível com as demandas de mercado e com suas necessidades?
- Em sua opinião, a demanda e a oferta de tecnólogos têm se apresentado em equilíbrio?
- Em sua opinião, o que mudou na educação profissional? De que forma?
- Qual a relação existente entre a instituição e o setor produtivo?
- Em sua opinião, qual o papel dos cursos tecnológicos ante os diversos níveis educacionais e a formação profissional existente?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)