

## **Qualificação Profissional, Mercado de Trabalho e Mobilidade Social: Cursos Superiores de Tecnologia<sup>1</sup>**

### **Professional Qualification, Labor Market and Social Mobility: Professional Higher Education**

#### **Bibiana Volkmer Martins**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Período sanduíche na Université Paris-Dauphine (Paris).

Rua Maestro Mendanha, 201/403 – Santana. Porto Alegre/RS

CEP: 90620-160

**E-mail:** bibivolkmer@hotmail.com

#### **Sidinei Rocha-de-Oliveira**

Doutor em administração pela Université Pierre Mendès-France (Grenoble) e Escola de Administração – PPGA-EA/UFRGS

Professor Adjunto do Departamento de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Rua Washington Luiz, 855 - Centro Histórico. Porto Alegre/RS

CEP: 90010-460

**E-mail:** sidroliveira@hotmail.com ou sroliveira@ea.ufrgs.br

#### **Resumo**

Este estudo partiu da reflexão acerca da complexidade criada com a expansão e a profissionalização do ensino superior no Brasil, com o objetivo de analisar como os coordenadores de curso percebem os desafios e as possibilidades de empregabilidade e mobilidade social dos estudantes e egressos de cursos superiores de tecnologia (CST's) na região metropolitana de Porto Alegre/RS, Brasil. Para tanto, além da consulta a dados secundários, este artigo valeu-se de 13 entrevistas semiestruturadas com coordenadores de CST's. Os resultados apontam que a expansão e profissionalização do ensino superior possibilitou acesso a esse nível de ensino a pessoas que dificilmente o teriam. Ademais, se percebeu os CST's como cursos mais focados em atividade operacionais da área, que vêm atender uma demanda do mercado de trabalho, formando profissionais especialistas, em tempo reduzido e a custos baixos. Contudo, verificou-se que o ensino superior acaba servindo como máquina de triagem, formando profissionais para atender às necessidades do mercado de trabalho, mas não possibilitando maior mobilidade social. São diplomas que fornecem acesso fácil ao mercado de trabalho, mas que são limitados nas chances que disponibilizam de evolução na carreira, posteriormente. Por fim, aventa-se a necessidade de estudos empíricos com alunos e egressos para que se tenha maior compreensão da expansão e profissionalização do ensino superior e suas repercussões para o mercado de trabalho e para a mobilidade social no Brasil.

**Palavras-chave:** mercado de trabalho; empregabilidade; mobilidade social; ensino superior; cursos superiores de tecnologia.

#### **Abstract**

*Artigo submetido em agosto de 2016 e aceito em julho pela editora Fernanda Sauerbronn, após processo de double blind review.*

This study was originated by a reflection on the complexity created by the expansion and professionalization of higher education in Brazil. Based on that, we aim to analyze how the course coordinators realize the employment challenges and opportunities, as also the social mobility of students and graduated of professional courses in the metropolitan region of Porto Alegre/RS, Brazil. Therefore, in addition to secondary data researches, this article is also based in 13 semi-structured interviews with professional courses coordinators. The results indicate that the expansion and professionalization of higher education allowed the access on under graduation level to people who would hardly have this opportunity. Furthermore, it also indicates that professional courses are more specific, focusing on operational activities, what meet labor market demands. These courses are preparing specialized professionals in a short period of time and not demanding high costs for that. However, it was found that higher education also ends up acting like a sorting machine, in the moment that it prepares professionals to meet the labor market needs but not provide a greater social mobility. They are diplomas that provide easy access to the labor market, but are limited in the chances that provide career development later. Finally, it is considered the necessity of empirical studies conducted with students and under graduates in order to have a deeper understanding of the expansion and professionalization of higher education in Brazil and their impact on labor market and social mobility.

**Keywords:** labor market; employability; social mobility; higher education; professional higher education.

## **1 Introdução**

A virada do século XX para o século XXI ficou marcada por diversas mudanças no mundo do trabalho, a saber, inovações tecnológicas, novas formas de organização, e a crescente internacionalização e desterritorialização dos mercados (SCALON, 2009). No Brasil, dentre as transformações que repercutiram no mercado de trabalho, podemos citar a flexibilização dos contratos, a precarização e uma significativa desindustrialização dos empregos, a qual derivou no crescimento de setores como o de serviços, o informal e o por conta própria (SCALON, 2009). Ocorreram demissões em massa e se passou a exigir uma polivalência funcional (PICCININI; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2011), de modo a acompanhar as modificações constantes no mundo do trabalho. Além disso, apesar de se registrar um crescimento no número de ocupações ao longo dos primeiros 14 anos do século XXI, com saldo líquido 44% superior ao verificado no período entre 1980 e 1990, os novos postos de trabalho se concentraram, em sua maioria, na base da pirâmide social, já que 95% das vagas abertas apresentaram remuneração de até 1,5 salários mínimos (POCHMANN, 2012).

Para Guimarães dos Santos (2013), grande parte dos empregos que surgiram foram de curta duração, sem muitas garantias sociais e habitualmente de baixa remuneração. Situação que reverbera a conjuntura mundial do mercado de trabalho, o qual não apresenta iguais possibilidades de ascensão social ou até mesmo de trabalho decente que ofereceu nas três décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial (GUIMARÃES DOS SANTOS, 2013).

Somado a isso, a partir de 2014 a política econômica nacional mudou de rumo, invertendo assim a trajetória do desemprego. As políticas de ajuste econômico realizadas em 2015 resultaram no reaparecimento da recessão, que teve efeitos sobre o mercado de trabalho e, sobretudo, sobre as taxas de desemprego, que em julho de 2015 atingiram o marco de 7,5% (POCHMANN, 2016), e continuam a subir desde então<sup>ii</sup>. Além disso, nota-se a redução do rendimento médio real recebido pelos trabalhadores, o que tende a gerar, segundo Pochmann (2016) o acirramento da competição entre os indivíduos, tanto para os que perdem o emprego, quanto para aqueles que estão buscando se inserir no mercado de trabalho.

Nesse contexto, ao longo das últimas décadas, um importante desafio tem se apresentado aos que buscam se inserir no mercado de trabalho, a questão da qualificação profissional, compreendida como requisito para a empregabilidade (LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009). O que está havendo, segundo Guimarães dos Santos (2013) é o aumento da necessidade de aproximação entre ensino e trabalho. Tal visão encontra suporte na ressignificação da teoria do Capital Humano da década de 1960 (SCHULTZ, 1973), que enfatiza o papel das capacidades e competências individuais a serem adquiridas “[...] no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2011, p. 81).

Assim, paralelamente a esse contexto e imbricado a ele, os primeiros 15 anos do século XXI foram palco de uma expansão sem precedentes do ensino superior brasileiro, marcada por diferentes políticas públicas de educação. O Censo do ensino superior de 2015 registrou um total de 8.027.297 matrículas, contra um pouco mais de 3 milhões registradas em 2001. Dentre as mudanças ocorridas no ensino superior, além do aumento de matrículas – com ênfase para as instituições privadas –, destacam-se a inserção da modalidade de ensino à distância e a profissionalização deste nível de ensino com o crescimento de cursos superiores de tecnologia (CSTs). O número de matrículas nos CSTs passou de 42.852 em 2004, para 1.010.142, em 2015, perfazendo 12,6% do total de matrículas em ensino superior no Brasil (INEP, 2004; INEP, 2015).

O aumento da oferta de cursos superiores de tecnologia pode ser entendido como uma tentativa de atender à demanda por maior qualificação advinda do mundo do trabalho. Todavia, em que pese o discurso de necessidade de maior qualificação profissional, Lemos, Dubeux e Pinto (2009) postulam que há um número significativo de brasileiros mais escolarizados que não conseguem obter colocações correspondentes às suas qualificações. Tal fator instiga que se aprofundem os estudos acerca do processo de transição entre a formação e a entrada no mercado de trabalho. Assim, este estudo parte da reflexão acerca da complexidade criada com a expansão do ensino superior e a crescente profissionalização dos cursos, com o objetivo de analisar os desafios e as possibilidades de empregabilidade e mobilidade social dos estudantes e egressos de cursos superiores de tecnologia, com base na visão dos coordenadores de curso.

Por se tratar de um fenômeno recente, a expansão dos CSTs e suas repercussões ainda são foco de estudos de poucos pesquisadores no Brasil, a maioria deles provenientes da área da educação. Dentre os enfoques que vêm sendo trabalhados, alguns merecem destaque. Alguns autores têm se preocupado com a qualidade dos CSTs (GARIBA JÚNIOR, 2005; CAMPELLO *et al.*, 2009), outros com os processos de transformação dos CEFETs em IFES (PIRES, 2006; CIAVATTA, 2006, ALMEIDA JUNIOR e PILATTI, 2007). Existem ainda estudiosos que se focam na expansão dos CSTs como um processo de privatização contínua do ensino superior (SEGENREICH e CASTANHEIRA, 2009), outros que questionam o entendimento da proliferação dos CSTs como um processo de democratização do ensino superior (BRANDÃO, 2006). Um grupo mais reduzido tem se debruçado sobre a repercussão do aumento da oferta de CSTs para o mercado de trabalho, (NETO, MODESTO e ARGOLLO, 2009<sup>iii</sup>; ALMEIRA JUNIOR e PILATTI, 2007). Na área de administração, Takahashi (2010) e Coraiola, Baratter e Takahashi (2013) têm realizado pesquisas acerca da repercussão do aumento dos CSTs para o ensino superior brasileiro, bem como trabalhos sobre os processos de aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em IES para a oferta de CSTs.

Embora alguns estudos já estejam em andamento, a maioria deles apresenta inúmeros questionamentos acerca do papel que vêm assumindo os CSTs na sociedade brasileira, mas há poucas respostas que ajudem a entender esse modelo que vem gradativamente crescendo dentro do ensino superior, bem como a repercussão que a entrada dos jovens provenientes desses cursos tem provocado no mercado de trabalho. Assim, para além dos motivos que fomentaram o aumento de instituições, cursos e matrículas no ensino superior tecnológico, o que se tem é a

inserção de novos atores no campo mercado de trabalho, sobre os quais ainda não existem muitas informações. Ademais, nesse cenário, em que pesa a mudança na composição da força de trabalho no país, surgem novos desafios para a análise das relações que se estabelecem entre formação e trabalho. A expansão e a crescente profissionalização do ensino superior cria uma nova complexidade aos estudos de empregabilidade e mobilidade social dos indivíduos, a qual precisa ser desvelada. Este estudo visa, portanto, contribuir com esta lacuna.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, valeu-se de consulta a dados secundários e entrevistas semiestruturadas com 13 coordenadores de cursos superiores de tecnologia da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (2004). Dito isso, além desta introdução, este trabalho divide-se em mais 7 seções. A primeira reflete sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho na virada dos séculos XX para o XXI. A segunda aborda a relação entre qualificação e empregabilidade. A terceira seção traz o construto mobilidade social na sua relação com o mundo do trabalho. Na sequência é apresentado um breve histórico dos cursos superiores de tecnologia. No quinto tópico são apresentados os procedimentos metodológicos mobilizados na construção deste artigo. A sexta seção apresenta a análise dos dados, de modo a refletir sobre os desafios e possibilidades de empregabilidade e mobilidade social dos estudantes e egressos de CSTs. Por fim, são trazidas as considerações finais.

## **2 Mercado de Trabalho**

Desde a década de 1990, diversas mudanças resultantes do projeto de reestruturação produtiva puderam ser notadas no mundo do trabalho. Tal projeto integrou à esfera do trabalho inovações tecnológicas, novas formas de organização do trabalho como a produção enxuta, a crescente internacionalização e desterritorialização dos mercados. Ademais, dentre as transformações que repercutiram no mercado de trabalho, podem ser citadas ainda a flexibilização dos contratos de trabalho, a precarização e uma significativa desindustrialização dos empregos, que derivou no crescimento de setores como o de serviços, o informal e o por conta própria. (SCALON, 2009).

Conforme Pochmann (2011), as relações de trabalho no Brasil foram marcadas por características próprias que não podem ser menosprezadas e que contribuíram para a reprodução das disparidades na produtividade setorial e regional, e da precariedade das condições de trabalho de parcela significativa da população, a saber: (i) longa transição da sociedade agrária e a incompleta passagem pela sociedade urbano-industrial; (ii) predomínio de regimes políticos não democráticos e herança escravocrata; (iii) precariedade do movimento migratório campocidade, que não foi acompanhado de mobilidade social. Tais características específicas tornaram também peculiares as modificações ocorridas em função da reestruturação produtiva nas relações de trabalho no país.

A industrialização incompleta do país - a qual já vinha apontando sinais de esgotamento desde a década de 1980 -, contribuiu com o avanço dos postos de trabalho no setor terciário da economia, que passou a ser o setor responsável pela maior parte das ocupações no Brasil (POCHMANN, 2011). Contudo, apesar da importância assumida por tal setor na economia brasileira, a regulação das relações de trabalho seguiu marcada por lentidão e legislação pontual e gradual, seguindo “[...] à margem de regulação nas relações de trabalho adequada à nova fase de dinamismo do trabalho no setor terciário (terceirização e demais formas de exercício do trabalho imaterial)” (POCHMANN, 2011, p. 131).

Segundo Guimarães dos Santos (2013), hoje, grande parte dos empregos existentes é de curta duração, sem muitas garantias sociais e habitualmente de baixa remuneração. O mercado de trabalho, na maioria dos países, não apresenta iguais possibilidades de ascensão social ou até mesmo de trabalho decente que ofereceu nas três décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial (GUIMARÃES DOS SANTOS, 2013).

Em âmbito mundial, dificuldades como a de expandir a demanda por mão de obra em ritmo correspondente à absorção dos que entram no mercado de trabalho começaram a ser notadas (ROCHA, 2008). Nesse cenário, tanto jovens como adultos têm competido de modo desigual pelos escassos empregos existentes (GUIMARÃES DOS SANTOS, 2013). Apesar de o desemprego atingir a todos, são os jovens que mais padecem, haja vista a sua vulnerabilidade às adversidades do mercado de trabalho, em virtude de características como a falta de experiência e a busca por experimentação (ROCHA, 2008).

Paralelamente, ao longo das últimas décadas a qualificação profissional tem aparecido como requisito aos que buscam se inserir no mercado de trabalho (LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009), reforçando a necessidade de aproximação entre ensino e trabalho (GUIMARÃES DOS SANTOS, 2013). Tal valorização da formação profissional que se difunde no Brasil é reflexo, em grande parte, do debate existente em âmbito internacional acerca da crise do mercado de trabalho, o qual é reverberado por organismos como a Organização Internacional do Trabalho e o Banco Mundial. Debate esse que tem sido pautado pela ênfase na necessidade de novos perfis profissionais que passam a ser demandados no novo contexto de céleres avanços tecnológicos (LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009).

Contudo, apesar de haver um discurso de necessidade de qualificação profissional, Lemos, Dubeux e Pinto (2009) com base em pesquisa realizada por Ramos (2006, *apud* LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009) postulam que há um número significativo de brasileiros mais escolarizados que não conseguem obter colocações correspondentes às suas qualificações. No mesmo sentido, Silva *et. al.* (2014) em estudo realizado em Feira de Santana/BA, constatam que os egressos de cursos superiores de administração da cidade não conseguem acessar as vagas gerenciais das grandes empresas da região, e que os capitais econômico, cultural e social de Bourdieu (2009) são explicativos das expectativas de inserção profissional dos estudantes. Além disso, Sposito (2005) acrescenta que a escolaridade já não se apresenta como elemento garantidor à entrada no mundo do trabalho. Isso ocorre, segundo a autora, especialmente se for considerado o ingresso em uma vaga no mercado formal de ocupações e “[...] as posições dos estratos menos privilegiados da sociedade, exatamente aqueles que têm acesso tardio aos degraus mais elevados do sistema de ensino” (SPOSITO, 2005, p. 90).

Tal cenário, conforme postulam Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012), instiga aprofundar os estudos desse processo de transição entre a formação e a entrada no mercado de trabalho. Refletir sobre a complexidade que se cria com a expansão do ensino superior e a crescente profissionalização desse nível de ensino é fundamental para se compreender os movimentos do mercado de trabalho hoje no Brasil e os fatores que influenciam na empregabilidade e na mobilidade social dos indivíduos.

### **3 Qualificação e Empregabilidade**

Takahashi (2010) entende que o fomento à educação profissional de nível superior, pelo qual tem passado o país nos últimos dez anos, é resultado: (i) da busca de continuidade dos estudos por formandos do ensino médio; (ii) da pressão da intitulada Economia do Conhecimento sobre os sistemas educacionais, com o intuito de formar e qualificar os trabalhadores para que as organizações insiram-se na economia globalizada; além (iii) da existência de uma tendência mundial de investimentos em educação profissional. Dentre os países que têm desenvolvido iniciativas de educação superior – com foco na aproximação de educação profissional e acadêmica – pode-se citar Inglaterra, Estados Unidos, Japão, França, Alemanha, Suécia e Nova Zelândia (CORAIOLA; BARATTER; TAKAHASHI, 2013).

A mudança nas modalidades de formação insere-se em um contexto maior, decorrente da reestruturação produtiva e das modificações nas formas de organização do trabalho, entre elas a resignificação da teoria do capital humano de Theodore Schultz (1973). Tal visão entende que o aumento da formação é responsável pelo aumento de salário, e que o investimento

em formação cabe ao próprio trabalhador (CATTANI, 2011). Outros trabalhos como os de Soares e Gonzaga (1997), e Ferreira (2000), também buscaram reforçar a relação entre capital humano, empregabilidade e renda.

Segundo Pochmann (2013), a elevação das competências laborais, aliada ao aumento da expectativa de vida para algo em torno dos cem anos, faz com que seja expandida a demanda pela formação por toda a vida, rompendo a lógica educacional do século passado no Brasil, a qual se voltava somente às fases mais precoces da vida humana. Atrelado a isso, o avanço da sociedade pós-industrial expande os postos de trabalho nos setores terciários da economia - nos quais se encontra o trabalho imaterial -, cuja natureza da formação “[...] diverge da inserção e trajetória laboral contínua no interior das atividades primárias e secundárias da produção (trabalho material)” (POCHMANN, 2013, p. 46).

Assim, no atual contexto de modificações no mundo do trabalho, o papel da educação estaria sendo revalorizado, apesar de apresentar bases diversas das da década de 1960, quando era associada ao crescimento econômico e à integração social dos indivíduos. A crise do capitalismo avançado possibilitou que a educação assumisse um novo papel, não mais o de promover o desenvolvimento econômico, mas sim de aumentar as chances individuais de inserção no mercado de trabalho (LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009).

Nesse cenário, questões relativas à educação e às políticas públicas de formação técnico-profissional têm sido tratadas, no Brasil, diante da crise estrutural do desemprego e do desenvolvimento desigual como intrinsecamente atreladas às mudanças no processo produtivo (FRIGOTTO, 2011). Conforme Gentili (2011), para além de pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, as políticas educacionais começaram a voltar-se para a garantia da transmissão diferenciada de competências flexíveis, de modo a habilitarem os indivíduos a lutarem nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis.

Nesse contexto a noção de empregabilidade, entendida como capacidade individual de disputar as possibilidades limitadas de inserção oferecidas pelo mercado de trabalho e de se ajustar a ele<sup>iv</sup>, ganha espaço e toma o lugar da garantia de emprego como direito social (NÁDER; OLIVEIRA, 2007; GENTILI, 2011). A empregabilidade passa, assim, a ser a propagada como a nova alternativa dos indivíduos e, na era do fim do trabalho, a competência empregatícia flexível torna-se a possível garantia de sucesso no mundo laboral. Contudo, com um custo social que evidencia a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos (GENTILI, 2011).

O discurso que vincula a educação à realidade mercadológica domina o sistema de ensino brasileiro e faz com que aumente a demanda das classes populares por formação. Esse quadro encontra sustentação nas novas tecnologias e na globalização da economia, que tendem a estabelecer exigências mais elevadas de escolaridade tanto para o ingresso no mercado de trabalho, quanto para a permanência neste. Ademais, os índices de desemprego e exclusão social apontam que as populações menos escolarizadas são afetadas primeiramente, o que reforça a previsão de que as desigualdades escolares irão cada vez mais repercutir nas oportunidades de emprego disponíveis ao trabalhador, fundamentalmente entre os jovens pobres (OLIVEIRA; SOUSA, 2013).

Tal discurso tem embasado a expansão e profissionalização sem precedentes do ensino superior no Brasil, principalmente nos últimos dez anos. A significativa expansão do ensino superior não só deveria contribuir para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, mas também diminuir as desigualdades de oportunidade educacional e promover a mobilidade social intergeracional. Contudo, apesar das transformações em termos de educação no país, atualmente há um cenário marcado pelo desemprego juvenil, ao mesmo tempo em que se destaca a falta de mão de obra qualificada (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012).

Pochmann (2013) destaca que a expansão das vagas e a facilitação do acesso ao ensino superior que tem emergido como necessária à formação para o trabalho imaterial tem, também,

postergado o ingresso de um maior número de jovens no mercado de trabalho. Diante da ampliação no tempo de estudos, os jovens, ao mesmo tempo que elevam o seu nível de escolaridade, aumentando conforme o discurso da teoria do capital humano, sua empregabilidade, por outro lado, enfrenta a não garantia de emprego imediato, diante da vulnerabilidade que apresentam face à diversificação das relações de emprego (GUIMARÃES, 2013).

Assim, ao mesmo tempo em que reverbera o discurso de necessidade de qualificação da mão de obra diante das mudanças no mundo do trabalho, o desemprego juvenil tem assumido relevância cada vez maior entre os estudos acadêmicos. A passagem da escola para o mercado de trabalho é apontada por Hasenbalg (2003) como fundamental diante do processo de autonomização - transição da dependência dos pais à assunção plena dos papéis sociais na vida adulta. Contudo, tal processo não ocorre de modo homogêneo entre os países. No Brasil e em outros países latino americanos, a transição escola-trabalho possui características como o ingresso precoce no mercado de trabalho e a conciliação entre estudo e trabalho, que não permitem que se reflita sobre a relação qualificação educacional e a entrada no mundo do trabalho, sem que outros elementos sociais sejam levados em conta (HASENBALG, 2003). Além disso, Castro e Andrade (2013) postulam que, para além das diferenças entre países, as questões que afetam a juventude são vividas de forma diversificada e desigual, variando de acordo com a origem social, a raça, o sexo, as disparidades socioeconômicas entre o campo e a cidade e entre as regiões do Brasil.

#### **4 Mobilidade Social**

O termo mobilidade social pode ser entendido, segundo Valle Silva (1999, p. 57) como:

[...] o movimento, normalmente de indivíduos (mas, por vezes, de grupos sociais), entre posições diferentes dentro de um sistema de estratificação social em uma sociedade qualquer. Assim, o estudo de mobilidade social enfoca um *processo*, um *movimento* que reflete a distribuição de oportunidades.

No mesmo sentido, Oliveira (2010) postula que a mobilidade social indica o movimento dos indivíduos - ou das unidades familiares - no interior do sistema de classes sociais ou de categorias socioprofissionais. A mobilidade social pode ser ascensional - mudança positiva ou hierárquica na estrutura de ocupação -, ou descensional - que representa perda de status e prestígio. Pode ser classificada ainda como intergeracional, quando se tratar de mobilidade de uma geração para outra da família; ou intrageracional, quando ocorre ao longo da carreira do indivíduo, ou seja, entre a primeira ocupação e a atual (PERO, 2008; OLIVEIRA, 2010).

É importante referir que não há consenso sobre a melhor forma de medir a mobilidade social, de modo que permanecem alguns impasses metodológicos. Há aqueles que favorecem a abordagem de classes, os que defendem uma abordagem hierárquica para estratificação ocupacional e os que se preocupam com estudos sobre mobilidades de renda e educação (GANZEBOOM; DE GRAFF; TREIMAN, 1992; SCALON, 1999). Conforme Scalon (1999, p. 18), qualquer que seja o caso, o intuito é mensurar o grau de fluidez da estrutura social, além de “[...] identificar os padrões e a movimentação envolvidos na distribuição e redistribuição de atributos específicos”.

Os estudos sobre mobilidade social são fundamentais para que se compreenda melhor o processo de geração e de reprodução da desigualdade, bem como a capacidade de uma sociedade de erradicar a pobreza. Consequentemente, é necessário também o desenvolvimento de métodos para analisar a mobilidade social. Nesse sentido, dois trabalhos têm sido fundamentais para os estudos de mobilidade no Brasil, um com foco em classe e outro que

utiliza a estratificação ocupacional: Goldthorpe e Erickson (1982) e Ganzeboom, De Graaf e Treiman (1992) (SCALON, 1999).

Goldthorpe, juntamente com Erickson, formulou o sistema intitulado CASMIN (*Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations*), o qual foi proposto para o estudo comparativo de mobilidade social em países industrializados. Com base em Marx e Weber, os autores formularam o esquema que se apoia na distinção entre dois tipos de relação de emprego: proprietários (empregadores e autônomos) e empregados (distintos segundo contratos de trabalho restritos e contratos que delegam ampla responsabilidade aos empregados). A preocupação dos pesquisadores consiste em distinguir grupos de classe com posições de emprego e de mercado distintas (SCALON, 1999).

Além disso, o esquema ainda segue a divisão entre trabalho não manual urbano, manual urbano e trabalho rural. Tais distinções levam em conta a ocupação das pessoas envolvidas, entretanto, não incluem variáveis como educação e renda (RIBEIRO, 2006), o esquema é largamente utilizado no Brasil (RIBEIRO; SCALON, 2001; PERO, 2008; RIBEIRO, 2006; 2012), por permitir comparações internacionais. Todavia, é tido como insuficiente neste estudo, pois somente a posição ocupada no mercado de trabalho não é considerada como satisfatória para constituir o esquema de classes.

Outro estudo considerado relevante neste trabalho é o realizado por Ganzeboom, De Graaf e Treiman (1992), os quais desenvolveram a escala ISEI (*International socioeconomic index of occupational status*) de status socioeconômico das ocupações, com base nos códigos ocupacionais da *International Standard Classification of Occupations* (ISCO 88), na qual os autores atribuíram notas para 271 categorias distintas de ocupação. Segundo Flor, Laguardia e Campos (2014) tal escala é constituída pela ponderação de características socioeconômicas – em geral, educação e renda – das pessoas inseridas em uma determinada ocupação. Para os autores, essa classificação “[...] permite a análise de trajetória para determinar o peso das características sociais e dos fatores de estratificação no processo de obtenção de status” (FLOR; LAGUARDIA; CAMPOS, 2014, p. 1871). Dessa forma, a escala amplia o leque de elementos sociais analisados, em relação à CASMIN, para indicar a posição social dos sujeitos ou grupos.

Segundo Pero (2008, p.164), a construção dos estratos ocupacionais é um ponto crucial sobre mobilidade social, “[...] pois representa fazer escolhas conceituais e teóricas sobre posição social e, portanto, determina as possibilidades de análise do tema”. Neste artigo nos alinhamos à visão de que a construção dos estratos ocupacionais deve levar em conta a reflexão acerca de classes sociais, o que nos conduz a trazer nosso entendimento do conceito, o qual vai além da condição de emprego e mercado em que os trabalhadores se encontram. Portanto, cabe dizer que a mobilidade social é compreendida neste artigo como o fluxo entre as classes sociais.

Aderimos à compreensão de Souza (2012, p. 45), para o qual as classes sociais não são determinadas pela renda, nem pelo simples lugar na produção, mas “[...] por uma visão de mundo ‘prática’ que se mostra em todos os comportamentos e atitudes”. Poder-se-ia dizer, nos termos de Bourdieu (2009), que a posição ocupada pelos sujeitos na sociedade se relaciona com suas disposições (*habitus*), e será essa posição ocupada que irá determinar quais capitais esse agente possui (cultural, político, econômico, etc). Além disso, a posição ocupada se relaciona com a origem social dos indivíduos, a qual, segundo postulam Chan e Boliver (2013) é forte delimitadora dos destinos sociais.

Portanto, se entende que para pensar classe social na perspectiva de Souza (2012) é preciso trazer à tona uma variedade de elementos sociais, a saber: tipo de instituição de formação (pública/privada), se concilia estudo e trabalho, gênero, idade, região de origem, hábitos de comportamento e de consumo, formas de lazer, diferentes capitais e comportamento religioso. Segundo Masson e Suteau (2010), existe uma conjunção de elementos variados, que combinados, determinam a utilização da formação sobre as trajetórias profissionais. Ademais, associado a esses componentes, Beaud (2014) chama atenção para a importância de considerar



o contexto histórico e político no qual se analisa a mobilidade social, pois eles modificam, por exemplo, a relação entre as instituições de formação e o mercado de trabalho (MASSON; SUTEAU, 2010).

Desvelar a existência de outros elementos sociais que, além da formação, podem influenciar a empregabilidade e a mobilidade social dos estudantes e egressos de CSTs se mostra relevante, pois pode permitir a compreensão da expansão e da diversificação do ensino superior como um movimento que ocorre atrelado a diversos outros aspectos da sociedade, o que é fundamental para pensar políticas públicas de ensino que levem em conta a diversidade existente entre os estudantes e que permitam uma maior aproximação entre formação e mercado de trabalho.

## **5 Desafios e Possibilidades de Empregabilidade e Mobilidade Social dos Estudantes e egressos de Cursos Superiores de Tecnologia**

Os cursos superiores profissionais no Brasil não são algo recente, pois datam da década de 1960 (BRASIL, 1968). Para Takahashi (2010) os CSTs começaram a ser ofertados no contexto de industrialização e modernização promovido no país em meados do século XX, mediante a necessidade de formar e qualificar trabalhadores para atender à demanda das empresas que se instalavam. Durante a década de 1970 houve grande incentivo à ampliação dos CSTs, sendo que as primeiras experiências foram de instituições privadas. Entretanto, a essa época a educação profissional superior permaneceu atrelada à formação de classes menos favorecidas, absorvendo o preconceito nutrido pelas elites em relação à educação profissional de nível médio (TAKAHASHI, 2010).

No final da década de 1970, diante da pressão exercida pelo Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (Crea), que não reconhecia e limitava a atuação dos tecnólogos de engenharia, a procura diminuiu até que esses e outros cursos de curta duração foram abandonados pelo Ministério da Educação (MEC). Outras iniciativas surgiram na década de 1980, mas até o final da dos anos 1990, os CSTs tiveram um crescimento modesto (SMANIOTTO; MERCURI, 2007).

Apesar de em 1994, a Lei Federal nº 8.948 ter instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, é somente a partir de 1996, com a Lei Federal nº 9.394/96 e o Decreto Federal nº 2.208/97 que o ensino tecnológico começa a ganhar nova dimensão na educação superior brasileira (BRASIL, 1994; BRASIL, 1996; BRASIL, 1997). Em 1999, os Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia ofereciam apenas 74 cursos em todo o país, os quais eram exclusividade do setor público federal e estadual. Tal situação viria a se alterar em 2001, com as mudanças no ensino superior resultantes da Lei Federal nº 9.934/96 e com a entrada novamente do setor privado na oferta de cursos - inicialmente com 30. Em 2004, o número total de CSTs oferecidos já havia saltado para 758 – desses, 390 em instituições privadas (INEP, 2004).

De acordo com Campello *et al.* (2009) a expansão dos cursos superiores tecnológicos que passou a ser registrada a partir de 2001 tem como base as reformas educativas do Brasil que começaram a ser implantadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, do final da década de 1990 em diante. O Decreto Federal nº 2.208 de 17 de abril de 1997, que altera a Lei de 1996, em seu artigo 10º, determina que os CSTs são cursos de nível superior, que correspondem à educação profissional de nível tecnológico e deverão focar sua estruturação de modo a “[...] atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo” (BRASIL, 1997, s/p). Assim, os cursos superiores de tecnologia que haviam sido criados em 1970 passam por reformulações com vistas à ampliação do ensino superior e a atender a demanda do sistema produtivo (TAKAHASHI, 2010).

Em 2008, com a Lei Federal nº 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o ensino tecnológico iniciou uma expansão sem precedentes na história do país. Muitos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) foram transformados em Institutos Federais (IF) e habilitados a oferecer cursos de nível superior, além de que, outros tantos foram abertos em diversas localidades do país. Atualmente existem 525 campi de IFs, 18 CEFETs e 11 universidades tecnológicas, espalhados por 26 Estados brasileiros mais o Distrito Federal (BRASIL, 2015). O número de matrículas que em 2008 era de 91.291 na rede pública, passou para 144.876 em 2015, das quais 50.151 são em CSTs (INEP, 2015).

Paralelamente aumentou também o número de cursos e matrículas na rede privada de ensino, fator que podemos atribuir, pelo menos em parte, às políticas públicas de incentivo ao acesso aos cursos superiores nas redes privadas como ProUni<sup>v</sup> e Fies<sup>vi</sup>, juntamente com a valorização do ensino superior profissional suprarreferida. O número de matrículas em instituições privadas passou de 448.405 em 2008, para 860.933 em 2015, ou seja, praticamente dobrou (INEP, 2015).

Tal expansão do ensino superior profissional, tanto público como privado, contribuiu para aumentar o acesso às instituições de ensino superior, pois além de aumentar a oferta de vagas, iniciou uma deslocalização desse nível de ensino, o qual historicamente estava atrelado aos grandes centros urbanos. O catálogo de cursos superiores de tecnologia de 2016 (que atualiza o de 2010), conta com 134 denominações de cursos – 21 a mais que em 2010, que se dividem em 13 áreas (BRASIL, 2016). O último senso da educação superior aponta que o total de matrículas em CSTs chegou a 1.110.142 em 2015, perfazendo 12,6% do total de matrículas nesse nível de ensino (INEP, 2015).

Segundo Takahashi (2010), o novo foco passou a ser a qualificação dos trabalhadores, de modo que possam contribuir com a inserção das organizações na economia globalizada. A autora, com base no parecer CNE/CES nº 436/2001, aponta que os cursos superiores tecnológicos foram criados para “[...] atender a uma demanda do mercado por especialistas dentro de uma área de conhecimento e estão orientados por características como foco, rapidez e flexibilidade, enquanto as outras modalidades de ensino superior visam formar generalistas” (TAKAHASHI, 2010, p. 389). Takahashi (2010) refere ainda que o fomento à educação profissional de nível superior, pelo qual tem passado o país nos últimos dez anos é resultado: (i) da busca de continuidade dos estudos por formandos do ensino médio; (ii) da pressão da intitulada Economia do Conhecimento sobre os sistemas educacionais, com o intuito de formar e qualificar os trabalhadores para que as organizações insiram-se na economia globalizada; além (iii) da existência de uma tendência mundial de investimentos em educação profissional. Posto isso, o tópico seguinte traz os procedimentos metodológicos adotados no estudo.

## **6 Procedimentos Metodológicos**

Este artigo é parte de uma tese de doutorado, portanto, é um estrato da pesquisa exploratória qualitativa mobilizada para conhecer melhor a situação problema de pesquisa. Os dados foram coletados por consulta a dados secundários e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa envolveu a procura por eventuais trabalhos científicos já realizados acerca dos temas: cursos superiores tecnológicos, mercado de trabalho, formação, inserção profissional, estratificação, mobilidade e classe social. Ainda se buscou estudos ou relatórios realizados por institutos especializados (INEP, IBGE, IPEA, CÉREQ) e de órgãos reguladores e governamentais.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 13 coordenadores de CSTs da região metropolitana de Porto Alegre/RS. O roteiro foi estruturado com base em três blocos baseados na revisão da literatura<sup>vii</sup>: (1) opinião do especialista sobre a expansão do ensino

superior no Brasil, com foco nos cursos superiores tecnológicos; (2) opinião do especialista sobre as possibilidades de inserção profissional dos jovens estudantes e de egressos dos cursos superiores tecnológicos; e (3) opinião do especialista sobre a relação entre formação e mobilidade social no país, com ênfase para o momento de inserção profissional. Assim, buscou-se informações mais detalhadas sobre a inserção profissional de jovens estudantes e egressos de cursos superiores tecnológicos, de modo a atrelar a inserção à problemática da mobilidade social. O roteiro referente a esta parte da pesquisa encontra-se no APÊNDICE A.

**Quadro 1** – Especialistas entrevistados

<b>Mês e Ano</b>	<b>Número de profissionais entrevistados e descrição da função ocupada</b>	<b>Curso</b>	<b>Tipo de Instituição de Ensino</b>
Janeiro a Março de 2015	(2) coordenadores de curso	(1) Redes de Computadores e Sistemas para Internet (1) Comércio Exterior, Gestão Comercial, Gestão da Qualidade, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Gestão Hospitalar, Gestão Pública, Logística, Marketing e Processos Gerenciais	(2) Faculdades
	(3) coordenadores de curso	(1) Gestão de Recursos Humanos, (1) Redes de Computadores e Sistemas para Internet, (1) Design de Produto e Design Gráfico.	(2) Centros Universitários
	(5) coordenadores de curso	(1) Logística, (2) Estética e Cosmética, (1) Gestão de Recursos Humanos, (1) Gastronomia.	(3) Universidades
	(3) coordenadores de curso	(1) Processos Gerenciais, (1) Logística, (1) Análise e Desenvolvimento de Sistemas.	(2) Institutos Federais

**Fonte:** dados de pesquisa

A região metropolitana de Porto Alegre é composta por 34 municípios e possui uma população de 3.958.985 habitantes, dos quais 22,43% são de jovens na faixa dos 17 a 29 anos. (IBGE, 2010). No momento da pesquisa, contava com 31 instituições que ofereciam cursos superiores de tecnologia presencial. O ponto de partida para selecionar os coordenadores dos CSTs foi enviar uma solicitação por *e-mail* para todas as instituições de ensino de nível superior que possuem cursos superiores de tecnologia na região pesquisada. Dessa forma, foram entrevistados todos os coordenadores que responderam à solicitação e tinham datas disponíveis entre os meses de janeiro e março de 2015, resultando na seguinte composição de cursos: área de gestão, estética e cosmética, design, tecnologia da informação (TI) e gastronomia. Não houve escolha de instituições, cursos ou entrevistados, dado que a pesquisa tinha o objetivo de cobrir a maior diversidade possível, de modo a buscar um panorama geral acerca dos estudantes e egressos de CSTs. As entrevistas tiveram duração média de uma hora e foram realizadas nas

respectivas instituições de ensino dos entrevistados, de modo que foram gravadas e posteriormente transcritas pela própria pesquisadora.

Os dados foram analisados utilizando a análise de conteúdo por categorização, sendo o critério empregado o semântico, isto é, categorias temáticas (BARDIN, 2004), a saber: (i) perfil dos estudantes; (ii) expansão e diversificação do ensino superior no Brasil; (iii) possibilidades de inserção profissional dos estudantes e egressos de CSTs; e (iv) relação entre formação e mobilidade social. O perfil dos estudantes foi a única categoria adicionada após a realização das entrevistas, por ter sido uma questão que surgiu de forma recorrente nas entrevistas, principalmente derivada das questões propostas acerca da expansão e diversificação do ensino superior no Brasil, as demais categorias seguiram o proposto pelo roteiro pré-estruturado.

## **6.1 Perfil dos Estudantes**

Conforme suprarreferido, este artigo é parte de uma pesquisa maior<sup>viii</sup> acerca da inserção profissional e da mobilidade social dos estudantes e egressos de cursos superiores de tecnologia da região metropolitana de Porto Alegre/RS. O perfil dos estudantes expressos aqui foi montado conforme o relato dos entrevistados, de forma que não foi aplicado um questionário específico aos estudantes nesta etapa da pesquisa<sup>ix</sup>. A análise dos dados apontou, em primeiro lugar, que os alunos e egressos de cursos superiores de tecnologia formam um grupo heterogêneo no que diz respeito à idade e gênero, atrelando tais elementos ao curso escolhido, como predominância do gênero masculino, com idade entre 18 e 25 anos em cursos ligados à área de TI; e gênero feminino entre 25 e 30 anos de idade à área de estética e cosmética, por exemplo. Contudo, todos os coordenadores relataram que nos últimos 3 anos nota-se a diminuição da idade dos alunos que ingressam nos CSTs, o que pode ser entendido como reflexo de que parte da demanda reprimida por ensino superior existente no Brasil até o início dos anos 2000 começa a ser suprida. A citação abaixo, referente ao coordenador L reflete essa realidade:

Logo que eu comecei a ministrar eu percebia pessoas de mais idade, mas hoje nós temos vários alunos mais novos que vem para cá, mas que estão como auxiliares administrativos, enfim. Os alunos do tecnológico que eu estou recebendo em início de curso, a grande maioria está atuando na área que está buscando graduação.

No que tange à classe social, com exceção do curso de gastronomia<sup>x</sup>, a maioria dos alunos dos demais cursos são provenientes das classes baixa e média baixa e, em muitos casos são os primeiros da família a obterem uma titulação de nível superior. A fala do coordenador B, retrata essa percepção: “Eu percebo também que esses CSTs são os primeiros da família a entrarem numa faculdade e isso tem o papel de inclusão social, um sentimento de orgulho”. A grande maioria dos alunos também, conforme relatado, são advindos do ensino médio público, o que pode ser observado tanto nos institutos federais quanto nas instituições privadas<sup>xi</sup>. Fator que, segundo os coordenadores, pode ser entendido como resultado de programas de incentivo do Governo Federal como o Fies e o ProUni.

Acerca da região de origem, nota-se que varia conforme a instituição e sua localização, mas a grande maioria é proveniente de Porto Alegre e da sua grande região, de modo que foram poucos os coordenadores que relataram ter alunos advindos de regiões mais distantes do Estado. Tal fator pode ser entendido como resultado da expansão do ensino superior como um todo, que acabou levando esse nível de ensino também para regiões mais afastadas dos grandes centros metropolitanos, seja através de novas instituições ou do acesso ao ensino à distância.

No que se refere à etnia, os coordenadores revelaram que possuem a percepção de que a Lei de Cotas (Lei Federal nº 12.711/2012) sancionada em agosto de 2012 (BRASIL, 2012) parece estar aumentando o número de estudantes afrodescendentes, mas que os números ainda são muito pequenos. No que diz respeito às demais etnias, os coordenadores não possuem dados consistentes.

Por fim, é relevante referir que os coordenadores relataram que uma parcela dos alunos que ingressam nos CSTs possui uma base escolar de ensino médio ruim, o que leva algumas instituições a oferecerem em sua grade curricular disciplinas básicas de português e matemática, por exemplo, de modo a auxiliar os alunos no acompanhamento das demais disciplinas do curso. A fala do entrevistado M reflete essa questão:

Eles têm grandes dificuldades de acompanhamento do curso em virtude de a base escolar ser ruim. Eles levam mais tempo pra fazer o curso por causa disso. Eles têm dificuldade de leitura. Eu estou aprendendo a ser professor ainda. No início eu exigia, hoje eu dou ponto extra para algumas tarefas. Faço até um glossário das palavras usadas no mercado em inglês e explico os significados.

Tais apontamentos nos levam a refletir que o perfil apresentado pelos estudantes e egressos de CSTs, em geral, atrela-se ao pouco capital cultural e econômico a ser mobilizado, de modo que a entrada no ensino superior, pode de certa forma ajudar a mudar esse perfil, ou apresentar a reprodução das desigualdades entre classes sociais, a qual pode refletir na entrada no mercado de trabalho.

## **6.2 Expansão e Diversificação do Ensino Superior no Brasil**

No que tange à expansão e à diversificação do ensino superior, a análise dos dados nos permite observar que os CSTs vêm possibilitar, segundo os coordenadores, acesso a esse nível de ensino a pessoas que dificilmente o teriam antes da expansão. Os coordenadores também apontaram que a expansão do ensino superior tem contribuído para qualificar a inserção dessas no mercado de trabalho, de modo a permitir o acesso a vagas que normalmente não alcançariam sem o ensino superior, aumentando assim sua empregabilidade.

Para os coordenadores, apesar de hoje o diploma de graduação não ser mais um diferencial como era há 20 ou 30 anos, ele possui valor no mercado de trabalho, que permite acessar vagas mais qualificadas do que os indivíduos que não o possuem. Ou seja, há uma mudança de patamar nas possibilidades de acesso ao mercado de trabalho. Além disso, os coordenadores relataram que é bastante comum pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho, em vagas menos qualificadas, buscarem um curso tecnológico como forma de galgar postos mais elevados dentro das próprias empresas que atuam. Isso reflete a valorização da qualificação não só para o acesso a vagas no mercado de trabalho, mas também para a manutenção e a ascensão do status ocupacional, o que reforça o argumento de Oliveira e Sousa (2013) de que as novas tecnologias e a globalização da economia tendem a estabelecer exigências mais elevadas de formação. As falas dos coordenadores K, B e L refletem essas questões:

Existe um certo preconceito com quem hoje não tem curso superior, isso influencia muito na questão salarial, inserção no mercado. É muito difícil alguém sem nível superior competir com quem tem. A graduação não é mais um diferencial há tempos. Precisa disso pra se manter num nível médio de formação. O diferencial hoje é o mestrado, doutorado, MBA, enfim. A graduação é obrigatória e o CST vai colaborar pra dar uma graduação mais rápida, não vejo nada além disso.

[...] sobre os CST, eu tenho hoje 2 mil alunos sob minha coordenação em 10 cursos diferentes. Eu vejo que a maioria já está inserida no mercado e estão buscando uma melhoria da sua colocação profissional.

Então esta abertura que nós tivemos nos últimos anos das graduações tecnológicas acabam permitindo, na grande maioria das vezes, para o profissional que já está atuando, ter nível superior, ter uma possibilidade de ascensão na sua carreira profissional, e isso a gente tem muito aqui. [...] Normalmente a grande maioria já chega inserido. [...] Não sei precisar exatamente, mas na minha turma de 3ª feira com 50 alunos, apenas 2 alunos não estavam trabalhando na área. Então, gestão financeira: trabalho na área de finanças da minha empresa, estou fazendo gestão financeira; sou

vendedor, faço gestão comercial. E sempre se percebe assim: professor, eu estou buscando crescimento profissional ou na minha empresa ou para eu crescer, preciso de nível superior.

Assim, de acordo com os coordenadores, os CSTs atraem pelo menos dois grupos distintos de indivíduos, sendo o primeiro deles composto por jovens com saída recente do ensino médio, que ainda não ingressou no mercado de trabalho. Para esse grupo, o ensino superior pode ser entendido como forma de se capacitarem para disputar as vagas existentes no mercado de trabalho, ou seja, aumentar suas chances de empregabilidade (NÁDER; OLIVEIRA, 2007; GENTILI, 2011). O outro grupo é formado por profissionais, normalmente com mais idade<sup>xii</sup>, que já estão atuando no mercado de trabalho e, ou querem trocar de área, ou buscam a formação como forma de ascensão na carreira.

Por fim, é importante ressaltar que dois coordenadores de Institutos Federais relataram que a criação de programas de incentivo, como o Fies e ProUni, por um lado aumentaram as vagas no ensino superior tecnológico privado, mas, por outro lado esse incremento não foi acompanhado de um controle claro da qualidade dos cursos oferecidos<sup>xiii</sup>. A fala do coordenador E reflete essa situação:

Se há 20, 25 anos atrás o acesso era muito restrito, seja nas públicas ou algumas privadas, hoje prolifera até de forma vergonhosa alguns cursos, sem qualidade. Então o crescimento é espantoso, talvez por metas de governo, de ampliação da acessibilidade do ensino superior.

Nesse sentido, o curso superior pode começar a apresentar diferentes status no mercado de trabalho, não só relacionado com a modalidade de curso, mas também com a instituição na qual foi realizado, reproduzindo o que ocorre na França, que é uma hierarquização do ensino superior que se reflete no acesso às vagas no mercado de trabalho (GALLAND, 2012).

### **6.3 Possibilidades de Inserção Profissional**

Para os coordenadores, os CSTs são cursos mais focados, que vêm atender uma demanda do mercado de trabalho, formando profissionais especialistas, em tempo reduzido e a custos mais baixos, o que para eles, resulta em boas taxas de inserção profissional, a qual ocorre durante o curso, por meio de estágios ou de vagas formais. Desse modo, a conciliação entre estudo e trabalho é recorrente nos CSTs, o que reforça o argumento de Hasenbalg (2003), de que outros elementos precisam ser levados em conta na relação entre qualificação educacional e trabalho. Entre eles está o turno de estudo, de forma que nos cursos noturnos existem mais estudantes que trabalham, que já possuem seu núcleo familiar e de idade mais avançada (acima de 29 anos). Além disso, há ainda casos de indivíduos que já ingressam no ensino superior com algum tipo vínculo formal de trabalho, mesmo que não seja na área de formação.

Os coordenadores relataram também que o lugar dos tecnólogos ainda não está claramente definido no mercado de trabalho. Há empresas que entendem que ele forma um profissional mais focado e que vai contribuir para uma área específica, mas também há empresas que confundem a formação com a de técnico, ou então, que compreendem os CSTs como um curso superior inferior aos bacharelados. Segundo os coordenadores isso se deve ao fato de os cursos em sua grande maioria serem novos, e que com o passar do tempo os empresários terão uma definição mais clara do seu lugar no mercado de trabalho. A fala do coordenador F demonstra essa questão: “Acho que com o tempo as coisas irão se ajeitar, mas hoje as empresas estão perdidas, elas têm dificuldade em enxergar o tecnólogo, mas também, tudo é muito novo. Tendo mais alunos formados em CSTs as empresas vão conhecer”. No que tange às vagas para concursos públicos, os coordenadores relataram três situações: (i) ainda são poucos os concursos que aceitam a formação de tecnólogo; (ii) quando há vaga para tecnólogo, muitas vezes a remuneração é inferior ao bacharelado; (iii) muitos tecnólogos acabam prestando concurso para nível médio, o que poderia ser entendido como um “rebaixamento” em termos

de compatibilidade entre formação e vaga acessada no mercado de trabalho<sup>xiv</sup>. Contudo, mesmo assim, eles afirmam que a situação está mudando aos poucos, que hoje os tecnólogos começam a ser reconhecidos e aos poucos as vagas em concurso público estão aumentando.

Além disso, precisam ser levadas em conta as especificidades de cada curso. O de estética e cosmética, por exemplo, possui a peculiaridade de não ter regulamentação profissional, de modo que a inserção dos tecnólogos vai depender, conforme os coordenadores, da região na qual se situam. Assim, existem localidades onde é concedida maior importância à educação formal e outros nos quais os tecnólogos acabam não conseguindo colocação justamente pela qualificação que encarece sua contratação. A fala do coordenador G demonstra essa realidade acerca do curso:

Aqui na nossa região, como já há um histórico do curso, há procura pelos alunos para atuar, pelo perfil e pela conduta do aluno. Tive uma aluna que foi tentar trabalhar em Teresina e explicaram pra ela que o fato de ter um CST não a diferenciaria em nada. Mas aqui na região é diferente, existe a procura pelo profissional. E dificilmente o aluno conclui o curso e não se insere.

Já o curso de gastronomia, apesar de apresentar altas taxas de empregabilidade, reflete uma realidade salarial precária. Conforme os coordenadores, a expansão desse curso se deu muito pela venda da gastronomia como produto interessante em programas de televisão e revistas especializadas, de forma que ocorreu uma mudança no status do cozinheiro, a qual não é acompanhada, na sua maioria, pelo aumento salarial. A fala do entrevistado A reflete essa realidade:

A gente tem uma taxa muito boa de empregabilidade, a gente também tem uma taxa muito boa de empreendedorismo dentro do curso, porque tem muita gente que faz o curso com o objetivo de abrir seu próprio negócio, tem também essa questão. Mas tem também uma parte que se depara com a realidade dura da profissão e que migra para outro tipo de atividade também, mas em termos de empregabilidade, emprego não falta. Mas a faixa salarial ela é muito baixa, principalmente a inicial. Então isso desestimula um pouco o profissional que fez uma universidade privada, pagou uma mensalidade.

Outra peculiaridade importante é que de acordo com os coordenadores, a inserção dos alunos e egressos ocorre em geral em pequenas e médias empresas, de maneira que as vagas nas grandes empresas, ou vagas como as de *trainee* parecem reservadas aos alunos de bacharelado, e isto, fundamentalmente quando se fala em cursos vinculados à área de administração. O entrevistado M retrata esse aspecto quando questionado acerca do lugar que ocupam os tecnólogos:

Principalmente pequena e média empresa que não tem capacidade de pagamento para um sujeito bem formado, com uma formação longa. Também tem tecnólogo bom e ruim. Os bons conseguem se inserir no mercado com a metade do salário que pagaria para um administrador.

No que se refere aos perfis com maior e menor dificuldade de inserção, percebe-se que de modo geral, os que possuem maior dificuldade são os estudantes mais novos, entre 17 e 19 anos de idade, que sucederam ensino médio e curso superior, devido à falta de experiência. Isso reforça o argumento de Rocha (2008) de que os jovens são os que mais padecem com as adversidades do mercado de trabalho. Além disso, os alunos tidos como com dificuldades cognitivas ou que não se comunicam de modo adequado também possuem maior dificuldade de inserção. Em profissões como a de esteticista, as mulheres possuem mais facilidade para se inserirem. Já na área de TI o que importa é o conhecimento técnico, independente do gênero, e na logística os homens se inserem maior facilidade. Tais dados reforçam o argumento da importância de considerar outros elementos como capital cultural, gênero, idade, entre outros, na análise da empregabilidade dos estudantes e egressos de CSTs.

Acerca do perfil com maior facilidade de inserção, há uma ampla variação de um curso para o outro. Para a área de TI, além do conhecimento técnico, insere-se mais facilmente o estudante que domina mais tecnologias, que seja fluente em inglês, que tenha conhecimento prévio (autodidata), que não possua família e que não concilia estudo com trabalho em outra área. Já para a logística é mais fácil para quem tem flexibilidade de horários e mobilidade para viagens. Na área de recursos humanos, as mulheres inserem-se mais facilmente. De forma geral, aqueles estudantes e egressos provenientes de classes sociais mais favorecidas, que circularam por diferentes redes de relacionamentos e que possuem uma base de formação mais sólida, também conseguem se inserir com mais facilidade. Além disso, os coordenadores citaram competências individuais como: estudantes mais centrados, proativos, com boas notas e comportamento adequado. As falas dos coordenadores E, F e K retratam alguns pontos acerca do perfil de inserção:

O aluno que já chega com perfil desenvolvido (habilidades, atitude, postura, que solucionem problemas) consegue se inserir mais fácil. Os alunos com boas notas, idioma, perfil comportamental, desinibido, com mobilidade. Os que têm mais dificuldade são os com problemas cognitivos, de escrever, se comunicar, calcular. Esses com mais dificuldade normalmente são os primeiros da família a se formar. Em geral são pequenas e médias empresas que contratam. O aluno que é mais focado, com uma carreira mais planejada, pode ir para empresas maiores.

É difícil categorizar, mas acho que o gênero masculino ainda tem mais facilidade na logística. Os mais velhos têm mais dificuldade, mas esses geralmente já estão trabalhando e procuram o curso pelo diploma, para uma promoção. As mulheres sofrem um pouco, tanto nos estágios quanto nos empregos, elas não conseguem mudar de setor às vezes. Ainda há essa barreira, talvez por historicamente o curso estar ligado às engenharias. Etnia não sei diferenciar.

Na nossa área (TI) o que importa é o conhecimento técnico. Não vejo, por exemplo, a empresa deixar de contratar porque saiu da instituição tal. Gênero também não tem influência.

#### **6.4 Relação entre formação e mobilidade social**

Como ocorre na França<sup>xv</sup> (GALLAND, 2012), parece que o ensino superior de tecnologia no Brasil, contribui para a hierarquização do ensino superior, de modo a atrelar a maioria de seus cursos e instituições às classes média e média baixa, as quais irão acessar, posteriormente, posições específicas no mercado de trabalho, que não estão vinculadas aos postos mais altos no status ocupacional. Um exemplo disso são os cursos ligados à área de gestão, que apesar de apresentarem bons resultados em termos de inserção profissional, permitindo galgar postos formais ainda durante o curso, em sua maioria, não possibilitam o acesso a vagas de gestão propriamente ditas, as quais são destinadas a alunos provenientes de cursos de bacharelado, evidenciando uma mobilidade limitada a partir das possibilidades do curso. A fala do coordenador F retrata essa ocorrência:

É uma contribuição mais prática. Vejo que numa empresa o bacharel ficaria mais num cargo de gestão e o tecnólogo de operação. Até pode ser gestor, mas nessas áreas operacionais. Há uma hierarquização. Espero que os alunos bons mudem isso, pois é uma questão histórica muito forte.

Conforme relato dos coordenadores, um gestor de recursos humanos estará apto a trabalhar especificamente nessa área, mas não terá formação voltada para entender toda a empresa, assim como os programadores do campo da informática, que serão especialistas em algumas linguagens, mas não terão a visão do todo. Esse foco de especialista pode acabar por limitar as oportunidades de ingresso e promoção no mercado de trabalho. Os CSTs são cursos superiores, mas não possuem o mesmo status no mercado de trabalho que um bacharelado. A fala do entrevistado H retrata essa diferença de status: “Existe um preconceito da sociedade em



relação aos CSTs, pois eles são procurados para fazer uma formação mais rápida. Sempre tem a questão de que quem faz um bacharelado é mais valorizado”. O coordenado K apresenta a visão acerca dos cursos da área de TI:

A gente atende às empresas no foco que elas precisam. Acaba sendo mais difícil até mesmo para o bacharel, porque, digamos que os dois estejam no 3º semestre, o tecnólogo, nesse ponto, já tem muita carga técnica, e o outro tem muita carga básica ainda. Depois que o curso terminar não tenho dúvidas que o bacharelado estará muito mais preparado. [...] Eu entendo que há uma preferência por bacharelados para cargos sênior, mas seria num momento mais adiante na carreira. Mas daí fecha com o que acho que é o perfil do tecnólogo. Ele está aí pra cobrir uma situação pontual. [...] eu falo bastante com os alunos, se quiser fazer um investimento na carreira, faz bacharelado, se quiser crescer rapidamente, faz tecnólogo. Cada um tem seu perfil e necessidade.

Claro que este resultado pode estar atrelado ao próprio formato dos cursos, que segundo os coordenadores, são mais focados que os bacharelados, pois os egressos não são generalistas, se diplomam sabendo realizar com mais profundidade algumas tarefas específicas, o que os ligaria mais à execução do que à reflexão acerca das atividades. Contudo, quando pensamos em termos de formação e mobilidade social, levando em conta o status ocupacional, o ensino superior acaba servindo como máquina de triagem (GALLAND, 2012), formando profissionais para atender as necessidades do mercado de trabalho, mas não possibilitando maior mobilidade social. Assim, os diplomas de CSTs parecem fornecer acesso fácil ao mercado de trabalho, mas que são limitados nas chances que disponibilizam de evolução na carreira, posteriormente.

Por outro lado, pode-se perceber que os CSTs na região metropolitana de Porto Alegre parecem ainda não refletir a ideia de “rebaixamento” dos diplomados - ocupar um posto inferior à titulação adquirida (com exceção dos concursos públicos já relatados). Esse fenômeno se acentua nos países europeus desde o início da década de 1990, para todos os níveis de diplomação, e que atinge, sobretudo, mulheres, jovens e minorias étnicas (COHEN, 2007). Contudo, devemos levar em consideração que a expansão do ensino superior no Brasil é muito recente e a grande parte dos cursos que integram esta pesquisa formarão suas primeiras turmas no ano de 2015, de modo que talvez ainda não tenham suprido a demanda do mercado de trabalho por maior qualificação nas áreas estudadas. Além disso, é relevante ressaltar que essa é a percepção dos coordenadores, de modo que é importante que futuramente analisemos como tal questão tem se refletido para os alunos e egressos.

Ademais, percebe-se ainda pelo relato dos coordenadores que o ingresso em um curso de ensino superior possibilita que os alunos circulem por ambientes que não estavam acostumados, que ampliem suas redes de relacionamentos, seu conhecimento de mundo, lhes possibilita acesso a leituras em nível mais elevado. Contudo, para muitos estudantes, o fato de estar cursando ou concluir o ensino superior ainda restringe-se à possibilidade de aumento de renda e acesso a bens materiais que antes não possuíam.

## **7 Considerações Finais**

Este artigo teve por objetivo analisar o entendimento de coordenadores de CSTs sobre os desafios e possibilidades de empregabilidade e mobilidade social de estudantes e egressos dessa modalidade de ensino superior. Verificou-se que a expansão do ensino superior tem se mostrado como uma possibilidade de ingresso nesse nível de ensino para pessoas que historicamente não a tinham. Ademais, a formação tecnológica tem possibilitado a inserção profissional mais qualificada, permitindo o acesso a vagas que esses indivíduos não teriam sem o ensino superior, aumentando assim, sua empregabilidade.

Verificou-se ainda que os CSTs vêm atender uma demanda por especialistas do mercado de trabalho, com uma formação rápida e a custos mais baixos que um bacharelado. Além disso, *Qualificação Profissional, Mercado de Trabalho e Mobilidade Social: Cursos Superiores de Tecnologia*

os coordenadores apontaram que os CSTs possuem boas taxas de inserção profissional, a qual ocorre ainda durante o curso, por meio de estágios ou de vagas formais.

Por outro lado, pôde-se perceber também, que não apenas a formação interfere na empregabilidade dos jovens, mas outros elementos como idade, gênero, região de origem, competências individuais e diferentes capitais como o social (redes de relacionamentos) e o cultural (língua inglesa, outros cursos e conhecimentos) também são responsáveis por determinar o tipo de inserção profissional desses estudantes e egressos.

Outrossim, a análise dos dados nos permitiu refletir sobre o papel dos CSTs no ensino superior e para o mercado de trabalho. É preciso entender se de fato está acontecendo uma hierarquização do ensino superior, pois essa poderá resultar na reprodução das relações de classes na sociedade (BOURDIEU, 2012) e assim, na reprodução das desigualdades sociais de modo a dificultar a mobilidade social ascensional dos indivíduos.

É relevante reforçar que este trabalho é derivado de uma pesquisa exploratória, de modo que analisar somente a percepção dos coordenadores não é suficiente para que se aprofunde o entendimento acerca da empregabilidade e mobilidade social dos estudantes e egressos de CSTs, o que se configura como uma limitação deste estudo. Para estudos futuros se sugere realizar pesquisas quantitativas e qualitativas diretamente com os estudantes e egressos dos CSTs, de modo a averiguar se a percepção dos coordenadores se confirma.

No que tange à contribuição deste trabalho para os estudos de administração, ressalta-se que há uma carência de dados, conforme relatado na introdução, no que diz respeito ao lugar ocupado pelos estudantes e egressos de CSTs no mercado de trabalho, bem como teorizações que levem em conta o contexto brasileiro, acerca do processo entre a formação e o mercado de trabalho. Esta pesquisa buscou, assim, contribuir com esta lacuna, trazendo a percepção dos coordenadores de CSTs e levantando questões que inspirem futuras pesquisas sobre a temática. Ademais, em um cenário em que pesa a mudança na composição da força de trabalho no país, surgem novos desafios para a análise das relações que se estabelecem entre formação e trabalho. Nesse sentido, trabalhos empíricos podem contribuir com dados para embasar políticas públicas que articulem o ensino superior profissional e o mercado de trabalho.

Por fim, é importante ressaltar que muito resta ainda a ser feito para que tenhamos uma maior compreensão da expansão e diversificação do ensino superior e suas repercussões para o mercado de trabalho e para a mobilidade social no Brasil. Estudos empíricos precisam ser realizados e dados consistentes precisam ser produzidos, para que juntamente com o aumento do número de titulados em ensino superior, possam ser pensadas políticas de inserção profissional e mobilidade social, de modo a combater a desigualdade social no país. Com vistas a contribuir para o avanço desse campo de estudos, propõem-se algumas possibilidades de pesquisa:

- a) Analisar como ocorre o processo de inserção profissional dos estudantes e egressos de CSTs;
- b) Analisar o impacto do crescimento dos CSTs para o mercado de trabalho brasileiro;
- c) Analisar se o aumento dos investimentos em formação profissional de nível superior tem aumentado a empregabilidade dos jovens;
- d) Analisar se a expansão do ensino superior tem resultado na segregação e hierarquização desse nível de ensino;
- e) Analisar se a formação profissional de nível superior é capaz de eliminar diferenças de origem econômico-social no momento da inserção profissional;
- f) Analisar quais elementos sociais, além da formação superior profissional podem influenciar a entrada dos jovens no mercado de trabalho

## **Referências**

ALMEIDA JUNIOR, E. P.; PILATTI, L. A. Empregabilidade do Profissional Formado nos Cursos Superiores de Tecnologia do CEFET-PR: estudo de caso em médias e grandes empresas da região norte do Paraná. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 429-446, jul./set/, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BEAUD, S. *Les Trois Sœurs et le Sociologue: notes ethnographiques sur la mobilité sociale dans une fratrie d'enfants d'immigrés algériens*. **Idées Economiques et Sociales**, n. 175, mar. 2014, p. 36-48.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BOURDIEU, P. **La Distinction: critique sociale du jugement**. Les Éditions de Minuit, 2012.

BRANDÃO, M. Cursos Superiores de Tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior? 29ª Reunião Anual da ANPEd, 15 a 18 outubro, Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-2018--Int.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

BRASIL. Planalto. Presidência da República. **Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm)>. Acesso em 01 jul. 2014.

BRASIL. Planalto. Presidência da República. **Lei nº 8.948/94, de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)>. Acesso em: 05 jul. 2014.

BRASIL. Planalto. Presidência da República. **Lei nº 9.934/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9934.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9934.htm)>. Acesso em: 01 jul. 2014.

BRASIL. Planalto. Presidência da República. **Decreto de Lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 01 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Cotas. **Perguntas Frequentes 2012**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf). Acesso em: 6 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: < <http://redefederal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia – 2016. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category\\_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CAMPELLO *et. al.* O Ensino como negócio: a expansão da oferta dos cursos de formação de tecnólogos em saúde no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 175-190, 2009.

CASTRO, J. A.; ANDRADE, C. C.. Juventude, Educação e Trabalho: avanços e desafios. In: MACAMBIRA, Jr.; ANDRADE, F. R. B. **Trabalho e Formação Profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 155-168.

CATTANI, A. D. Teoria do Capital Humano. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011, p. 74-78.

CHAN, T. W.; BOLIVER, V. *The Grandparents Effect in Social Mobility: Evidence from British Birth Cohort Studies*. **American Sociological Review**, n. 78, v.4, 2013, p. 662 –678.

COHEN, D. *Introduction*. In: COHEN, D. *Une Jeunesse Difficile: portrait économique et social de la jeunesse française*. CEPREMAP: **Centre pour la Recherche Économique et ses Applications**. Editions: Rue d'Ulm/Presses de l'École normale supérieure, 2007, p. 13-22.

CIAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o Ensino Superior: duas lógicas em confronto. **Revista de Educação Social**, Campinas, vol. 27, n. 96, Especial, p. 911-934, out. 2006.

CORAIOLA, D. M.; BARATTER, M. A.; TAKAHASHI, A. R. W. A Institucionalização dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST's) da OPET: a adoção pioneira e a recursividade do processo. **Revista de Administração da UNIMEP**. São Paulo: v.11, n.1, Janeiro/Abril, p. 104-133, 2013.

FERREIRA, F. **Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional?** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000. (Texto para Discussão, n.415).

FLOR, L. S.; LAGUARDIA, J.; CAMPOS, M. R. Mobilidade social intergeracional e saúde no Brasil: uma análise do survey “Pesquisa dimensões sociais das desigualdades (PDSD)”, 2008. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 6, 2014, p. 1869-1880.

FRIGOTTO, G. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 25-54.

GALLAND, O. *Une Jeunesse Française Divisée. Entretien avec Olivier Galland*. **Études**, 2012/1. Tome 416, p. 33-43.

GANZEBOOM, H. B. G; DE GRAAF, P. M.; TREIMAN, Donald J. *A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status*. University of California at Los Angeles. **Social Science Research**, 21, 1992, p. 1-56.

GARIBA JÚNIOR, M. **Um Modelo de Avaliação de Cursos Superiores de Tecnologia Baseado na Ferramenta Benchmarking**. 2005. 304 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

GENTILI, P. Educar para o Desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 76-92.

GUIMARÃES, N. A. Trajetórias Juvenis: um novo nicho em meio à expansão das oportunidades de trabalho? In: MACAMBIRA, Jr.; ANDRADE, F. R. B. **Trabalho e Formação Profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 57-72.

GUIMARÃES DOS SANTOS, G. P. Juventude, Trabalho e educação: uma agenda pública recente e necessária. Por quê? In: MACAMBIRA, Jr.; ANDRADE, F. R. B. **Trabalho e Formação Profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 73-88.

HASENBALG, C. Introdução. In: HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. (Orgs.). **Origens e Destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003, p. 9-35.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE (2010). **Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico**. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores\\_sociais\\_municipais/default\\_indicadores\\_sociais\\_municipais.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/default_indicadores_sociais_municipais.shtm)>. Acesso em: 22 abr. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE (2016). **Pesquisa Mensal de Emprego (PME)**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet2.shtml>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. (2004). **Resumo Técnico Senso 2004**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo\\_tecnico-Censo\\_2004.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnico-Censo_2004.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação** (2014). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 24 fev. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. IPEA. (2013). **PNAD mostra aumento da escolaridade média do brasileiro**. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20012](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20012)>. Acesso em: 14 ago. 2014.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEMO, A. H. C.; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 7, n. 2, artigo 8, Rio de Janeiro, Jun. 2009, p. 368-384.

MASSON, P. ; SUTEAU, M. *Réinterroger la relation entre école et mobilité sociale. Le cas des enfants d'agriculteurs et d'ouvriers dans l'Ouest*. **Sociologie du travail**, n. 52, 2010, p. 40–54.

NÁDER, F. M.; OLIVEIRA, L. B. Empregabilidade: Uma Análise Histórica e Crítica. In: Anais do XXXI Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. Rio de Janeiro: **EnANPAD, 2007**, p. 1-15.

NETO, A. C. A.; MODESTO, M. A. S.; ARGOLLO, R. S. N. Curso Superior de Tecnologia: trajetória, controvérsias e voz dos alunos de uma IES. **XXIV Simpósio da Associação Nacional**

[de Política e Administração da Educação. ANAPAE, 2009.](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/42.pdf) Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/42.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/42.pdf)>. Acesso em: 13 mai. 2014.

OLIVEIRA, D. A. Mobilidade Social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M.C.; VIEIRA, L.M.F (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, v.1.

OLIVEIRA, E. G.; SOUSA, A. A. Trabalho, Juventude e Educação no Contexto do Capitalismo Atual. In: MACAMBIRA, Jr; ANDRADE, F. R. B. **Trabalho e Formação Profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 91-104.

PERO, Valéria. Mobilidade Social no Rio de Janeiro. In: GUIMARÃES, N. A. *et al.* **Mercados de Trabalho e Oportunidades: Reestruturação econômica, mudança ocupacional e desigualdade na Inglaterra e no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008, p. 163-180.

PICCININI, V. C.; ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. Organização do trabalho num contexto de liberalização. In: CACCIAMALI, M. C.; RIBEIRO, MACAMBIRA, Jr. (Orgs.). **Século XXI: transformações e continuidades nas relações de trabalho**. Fortaleza: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho/Banco do Nordeste do Brasil/Universidade de São Paulo, 2011, p. 309-340.

PIRES, L. L. A. A Expansão dos Cursos de Tecnologia e a Criação de Universidades Tecnológicas no Brasil. **V Simpósio de Educação do Sudoeste Goiano**. Jataí, 06 a 11 nov., 2006.

POCHMANN, M.. Perspectivas das Relações de Trabalho no Brasil no Começo do Século 21. In: CACCIAMALI, M. C.; RIBEIRO, R.; MACAMBIRA, Jr. **Século XXI: transformações e continuidades nas relações de trabalho**. Fortaleza: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho, Banco do Nordeste do Brasil, Universidade de São Paulo, 2011, p. 127-144.

POCHMANN, Marcio. **Nova Classe Média?** O trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.

POCHMANN, M. Juventudes na Transição para a Sociedade Pós-Industrial. In: MACAMBIRA, Jr.; ANDRADE, F. R. B. **Trabalho e Formação Profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 37-55.

POCHMANN, Marcio. Políticas de Ajuste Econômico e Desemprego no Brasil Metropolitano nos Últimos 35 Anos. In: **Mercado de trabalho: qualificação, emprego e políticas sociais**. MACAMBIRA, Júnior; ARAÚJO, Tarcisio Patricio de; LIMA, Roberto Alves de (Orgs.). Fortaleza: IDT, 2016, p. 11-26.

RIBEIRO, C. A. C. Classe, Raça e Mobilidade Social no Brasil. **DADOS, Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.49, n. 4, 2006, p.833-873.

RIBEIRO, C. A. C. Quatro Décadas de Mobilidade Social no Brasil. **DADOS, Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.55, n.3, 2012, p.641-679.

RIBEIRO, C. A. C.; SCALON, M. C. Mobilidade de Classe no Brasil em Perspectiva Comparada. **DADOS, Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, 2001 s/p. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582001000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582001000100004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 07 set. 2014.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. **Estágios para Universitários: representações e implicações na inserção profissional dos jovens brasileiros e franceses**. 2009. 397 f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ROCHA DE OLIVEIRA, Sidinei; PICCININI, Valmíria Carolina. Contribuições das abordagens francesas para o estudo da inserção profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Jan./Jun., vol. 13, n. 1, 2012, p. 63-73.

ROCHA, S. A inserção dos Jovens no mercado de Trabalho. **Cadernos CRH**. 2008, v.21, n.54, p. 533-550.

SCALON, M. C. **Mobilidade Social no Brasil: padrões e tendências**. Rio de Janeiro: Revan: IUPERJ-UCAM, 1999, 192p.

SCALON, M. C. **Ensaio de Estratificação**. Com colaboração de ARAÚJO, Clara; MARQUES, Maria Aparecida Oliveira. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, 152p.

SCHULTZ, T. W. **O Valor Econômico da Educação**. Tradução: Werneck, P. S. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973, 101p.

SEGENREICH, S. C. D.; CASTANHEIRA, A. M. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 55-86, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a04v1762.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

SILVA, L. P. *et al.* Educação Superior, Mobilidade Social e Expectativa Profissional: uma análise à luz da sociologia da educação. **Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 16, n. 1, jan./abr. 2015, p. 58-75.

SMANIOTTO, S. R. U.; MERCURI, E. Cursos Superiores de Tecnologia: um estudo do impacto provocado em seus estudantes. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 33, n.2, maio/ago. 2007, p. 71-79. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/332/artigo-6.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

SOARES, R. R.; GONZAGA, G. **Determinação de salários no Brasil: dualidade ou não-linearidade no retorno à educação?** Rio de Janeiro: Ipea, dez. 1997. (Texto para Discussão, n.38).

SOUZA, J. Os Batalhadores e a Transformação do Brasil. In: SOUZA, Jessé (Org). **Os Batalhadores Brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 9-57.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-127.

TAKAHASHI, A. R. W. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. **Revista de Administração Pública**. RAP. Rio de Janeiro: v. 44, n. 2, mar./abr. 2010, p.385-41.

VALLE SILVA, N. Mobilidade Social. In: Sergio Miceli. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. 1 ed.São Paulo: ANPOCS, 1999, v. 2, p. 57-94.

VOLKMER MARTINS, B. Expansão e diversificação do ensino superior no Brasil: a mobilidade social e a inserção profissional dos jovens estudantes e egressos de cursos superiores tecnológicos na região metropolitana de Porto Alegre-RS. 2016. 435f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

---

<sup>i</sup> O presente trabalho foi realizado com o apoio CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.

<sup>ii</sup> Chegou a 11,9% em novembro de 2016 (IBGE, 2016).

<sup>iii</sup> Colocam o foco na aceitação desse tipo de profissional no mercado de trabalho.

<sup>iv</sup> Importante ressaltar que apesar de esta ser a noção hegemônica, ela não é a única de existe. Mais sobre empregabilidade em Náder e Oliveria (2007).

<sup>v</sup> Programa Universidade para Todos: criado em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005 objetiva a concessão de bolsas integrais e parciais para estudantes de graduação e de cursos superiores sequenciais de formação específica, em instituições privadas.

<sup>vi</sup> Fundo de Financiamento estudantil: é um programa destinado a financiar, prioritariamente, estudantes de cursos de graduação. É operacionalizado pelo Fundo Nacional de Educação (FNDE).

<sup>vii</sup> Os principais autores que embasaram a construção do roteiro foram, conforme os blocos: (1) Takahashi (2010); (2) Rocha-de-Oliveira (2009), Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012); (3) Valle Silva (1999), Bourdieu (2009; 2012) e Souza (2012).

<sup>viii</sup> Tese de doutorado, de autoria de Volkmer Martins, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA-EA/UFRGS), em novembro de 2016.

<sup>ix</sup> Dados acerca do perfil dos estudantes, com base em questionário respondido por eles, podem ser obtidos junto ao documento final da tese de Volkmer Martins (2016).

<sup>x</sup> Alunos provenientes de classes médias e médias altas, muitos em segunda formação e buscando o curso como hobby e/ou realização pessoal.

<sup>xi</sup> Contudo, é interessante notar que os alunos de instituições públicas de ensino médio são maioria em faculdades menos renomadas, situação que se modifica em universidades de maior prestígio, que possuem os CSTs há mais tempo.

<sup>xii</sup> A exceção dos cursos de tecnologia da informação, que tem a característica de ingresso precoce de jovens autoditadas no mercado de trabalho.

<sup>xiii</sup> Situação que começa a ser repensada com a diminuição de bolsas em 2015 e as novas exigências do MEC para concessão.

<sup>xiv</sup> O *déclassement* ocorrido na França (COHEN, 2007).

<sup>xv</sup> Cujas expansão do ensino superior começou já na década de 1960 e a intensificação da profissionalização desse nível de ensino nos anos 80 e 90.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ESPECIALISTAS DO SETOR**

Prezado entrevistado,

Estamos realizando uma pesquisa na área de relações do trabalho. Este estudo refere-se a uma tese de doutorado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFRGS, e tem como objetivo *Compreender como ocorrem os processos de inserção profissional e mobilidade social de jovens egressos de cursos superiores tecnológicos na região metropolitana de Porto Alegre/RS, diante do atual contexto de expansão e diversificação do ensino superior no Brasil*. Para tanto, inicialmente precisamos obter suas percepções sobre esse tema, a partir de algumas questões que estão elaboradas a seguir:

### **Bloco 1 - expansão do ensino superior no Brasil, com foco nos cursos superiores tecnológicos:**

1. Na sua percepção qual a importância da expansão do ensino superior no Brasil?
2. Qual lugar você acredita que ocupam os cursos superiores tecnológicos dentro do ensino superior brasileiro?



3. Como você descreveria o perfil dos estudantes de cursam os CSTs na sua instituição?
4. Como o tecnólogo e bacharelados são diferenciados dentro da instituição?

**Bloco 2 - possibilidades de inserção profissional dos jovens estudantes e de egressos dos cursos superiores tecnológicos:**

1. Como a expansão e diversificação do ensino superior no Brasil tem influenciado a inserção profissional dos jovens?
2. Como vocês acompanham o processo de inserção profissional dos egressos?
3. Qual o perfil do aluno com maior facilidade de inserção? E com maior dificuldade? (idade, região de origem, gênero, instituição de formação)
4. Como o empresariado tem visto os cursos tecnológicos? Há algum tipo de preconceito?
5. Como o tecnólogo se insere/contribui na empresa?

**Bloco 3 - relação entre formação e mobilidade social no país, com ênfase para o momento de inserção profissional:**

1. Qual papel você atribui ao ensino superior tecnológico no processo de transformação social do país?
2. Como você enxerga a relação entre formação de ensino superior e ascensão social?
4. Como você entende que os CSTs podem contribuir com a ascensão social?