

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA EM  
ESCOLAS TÉCNICAS:  
AS VISÕES DE CONTRATADOS E CONTRATANTES

*THE DEVELOPMENT OF COMPETENCE IN  
TECHNICAL SCHOOLS: MARKET PERCEPTIONS*

Recebido em: 18/09/2013 • Aprovado em: 06/12/2013  
Avaliado pelo sistema *double blind review*  
Editora Científica: Manolita Correia Lima

**SANDRA REGINA DA ROCHA-PINTO** *sanpin@iag.puc-rio.br*

**KÁTIA REGINA BEZERRA**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar e analisar como o desenvolvimento de competências técnicas nas escolas atende às necessidades e demandas do mercado de trabalho. Qualitativa em sua natureza, a metodologia consistiu em pesquisa de campo, de outubro de 2010 a junho de 2011. Por meio de entrevistas semiestruturadas, catorze profissionais de diferentes escolas técnicas localizadas no estado do Rio de Janeiro expuseram suas percepções. Essas impressões foram essenciais para identificar as lacunas em competências demandadas pelo mercado de trabalho. Além disso, foram entrevistados: quatro líderes de equipe, profissionais formados em escolas técnicas, que relataram expectativas e dificuldades no desenvolvimento de novos profissionais (técnicos) face às exigências dos negócios no dia-a-dia e; três profissionais de recursos humanos expostos às dificuldades em atrair e reter técnicos. Os resultados obtidos geraram uma série de proposições, sugestivas de possíveis ações para construir conhecimentos, habilidades e formação de profissionais, contribuindo, assim, para melhorar o currículo das escolas de formação técnicas no Rio de Janeiro. Em função da perspectiva fenomenográfica da pesquisa, as declarações dos depoentes foram analisadas, interpretadas e agrupadas de acordo com os seus significados. Tal procedimento tornou possível a geração de categorias e temas de acordo com dois tipos de perspectivas profissionais: a) contratados: egressos de escolas técnicas e, b) contratantes: responsáveis pela contratação ou pelo gerenciamento de profissionais egressos das escolas técnicas.

**Palavras-chave:** formação de competências; pedagogia por competências; ensino técnico profissionalizante.

ABSTRACT

*The present study aims to identify and analyze how the development of technical skills in schools meets the needs and demands of the labor market. Essentially qualitative in nature, the research methodology comprised field research carried out from October 2010 to June 2011. Semi structured interviews were held with fourteen professionals from technical schools located in the state of Rio de Janeiro to gauge their perceptions, which were essential in identifying the gaps in skills required by the market. In addition, interviews were conducted with: four team leaders who graduated from technical schools, to discover their expectations and the difficulties in developing new professionals to meet daily business demands; and three HR professionals to investigate the difficulties in attracting and retaining employees. The results presented in this study generated a series of propositions that suggest possible actions to further the knowledge, skills and training of professionals, thus contributing to improving the curricula of technical training schools in Rio de Janeiro. The phenomenographic nature of the research led to the interviews being analyzed, interpreted and grouped according to meaning. This procedure allowed for categories and themes to be generated from two perspectives: that of employees graduating from technical schools, and their employers.*

**Keywords:** training in competencies; education related to competencies; technical vocational education.

## INTRODUÇÃO

A crise do emprego é um tema recorrente na maior parte das formulações contemporâneas acerca do mercado de trabalho. Contudo, não se observa convergência na indicação das causas e, conseqüentemente, tampouco no apontamento das saídas para o problema. Contudo, algumas proposições sugerem (BALASSIANO; SEABRA; LEMOS, 2005) que:

- A reestruturação produtiva (RIFKIN, 1995; CASTEL, 1998) é a principal responsável pelo decréscimo da oferta de postos de trabalho, à medida que permite que se produza mais, com menos mão de obra;
- A associação entre reestruturação produtiva e globalização econômica é a principal causa do desemprego, notadamente nos países periféricos (POCHMANN, 2001);
- A conjugação da reestruturação produtiva com o despreparo dos trabalhadores para assumir os novos postos de trabalho (AMADEO, 1998; BARROS; COSSIO; TELES, 2001; CAMARGO; NERI; REIS, 1999).

A despeito dessa controvérsia, observa-se, no caso brasileiro, uma vertente que vem se constituindo como uma importante orientadora da discussão pública sobre o desemprego: aquela que responsabiliza a inadequada qualificação da mão de obra para os novos postos de trabalho. Essa é a versão com mais visibilidade na mídia, além de ser orientadora da política pública de maior abrangência, elaborada nos últimos anos pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) para enfrentar essa situação: o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) (BALASSIANO; SEABRA; LEMOS, 2005). Além disso, as transformações a partir da virada do século têm gerado discussão sobre o perfil dos profissionais e as competências exigidas para criar um diferencial competitivo tanto para as organizações quanto para o indivíduo. Diante desse quadro, o investimento no ensino técnico profissionalizante passa a ser julgado como uma alternativa para solução de problemas de desemprego existentes no país. Dessa forma, existiriam pessoas mais qualificadas para atender ao mercado de trabalho, possibilitando uma maior competitividade e produtividade para enfrentar os desafios postos pela modernização tecnológica (CRUZ, 1999).

Diante desse cenário, julgou-se relevante investigar, com base na perspectiva do egresso, em que medida o desenvolvimento de competências em escolas técnicas corresponde às necessidades e aos anseios do mercado de trabalho. Para tanto, o estudo encontra-se organizado em cinco seções, incluindo essa introdução. A segunda expõe o referencial teórico, a terceira descreve os procedimentos metodológicos, a quarta ilustra os resultados encontrados e, por fim, a última tece as considerações finais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção contempla o arcabouço teórico e encontra-se organizada em três tópicos: Breve Histórico do Ensino Técnico no Brasil; O conceito de competências e; As matrizes de competência no ensino técnico.

### ***BREVE HISTÓRICO DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL***

De uma maneira geral, se considera que a educação técnica no Brasil iniciou-se em 1909 com o decreto de Nilo Peçanha. Entretanto, Garcia (2000) ensina que a história do ensino técnico se remete à chegada da família real portuguesa em 1808. Àquela época ocorreu a revogação do Alvará de proibição da existência de fábricas datado de 1785 por D. João VI, e a consequente criação do Colégio das Fábricas que objetivava ensinar e educar artistas e aprendizes oriundos de Portugal. Apesar dessa pré-existência, as escolas técnicas, efetivamente, se originam em 1906 quando, por intermédio do Decreto nº 787, Nilo Peçanha (então Presidente do Estado do Rio de Janeiro), criou a Escola de Artífices e Aprendizes destinada ao ensino dos artesãos que, posteriormente, trabalhariam nas oficinas de trabalho da época. Criaram-se quatro escolas: Campos, Petrópolis e Niterói, voltadas para o ensino de ofícios, e a de Paraíba do Sul, para aprendizagem agrícola (GARCIA, 2000).

Com o falecimento do presidente Afonso Penna, em 1909, o Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, assume a presidência do Brasil, e assina, no mesmo ano, o decreto nº 7.566, criando, simultaneamente, em diferentes Unidades da Federação, as chamadas “Escolas de Aprendizes e Artífices”, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Essas instituições foram destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (MEC, 2009). A partir desse momento, diversas ações foram tomadas de forma a estender, modificar, ou obrigar o oferecimento de ensino profissional gratuito no país; exemplos a esse respeito são a Constituição de 1927 e o Projeto Fidelis.

Acrescenta-se à história do ensino profissional no país que: a) a Constituição de 1937 foi a primeira a tratar diretamente do assunto por intermédio da

lei 378, artigo 129 do mesmo ano, que renomeou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais (destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus) e; b) a chamada “Reforma Capanema”, em 1941, passou a considerar o ensino profissional como nível médio, e condicionou o ingresso por meio da aplicação de exames de admissão. Além disso, dividiu o ensino em curso básico industrial e artesanal, e em estágio supervisionado (BRASIL, 2009).

Adicionalmente, durante o governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), ocorreu no Brasil um aprofundamento da relação economia e Estado. Durante os cinco anos do Plano Metas do governo Juscelino, realizaram-se investimentos expressivos em infraestrutura (energia e transporte representaram 73% dos investimentos segundo o PND). Pela primeira vez, em toda a história do país, o setor de educação foi contemplado com 3,4% do total de investimentos previstos para o desenvolvimento de profissionais orientados às metas de evolução industrial do país (MEC, 2009). Em 1959, as Escolas Técnicas foram transformadas em autarquias, entidades autônomas, tanto didática quanto financeiramente falando, chamadas “Escolas Técnicas Federais”. A transformação das Escolas Técnicas em autarquias aumentou e acelerou a formação técnica no país, mão de obra indispensável no desenvolvimento da indústria brasileira (BRASIL 2009).

Em 1971, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (nº. 5.692), cujo objetivo de transformar a escola técnico-profissional em currículo de segundo grau. Em 1978, foi sancionada a Lei nº 6.545, cujo objetivo era a transformação das Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica, mais conhecidos como CEFETS, conferindo a essas instituições a formação de engenheiros, além da formação técnica (BRASIL, 2009).

As diretrizes da grade curricular em nível de ensino técnico foram definidas por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais que surgiram baseadas nas discussões entre os representantes do Conselho Nacional da Educação e do secretário de Educação Média e Tecnologia do MEC. O resultado final foi o Parecer 16/99 e a Resolução 4/99 que instituem essas diretrizes que se compõem de um núcleo de competências comuns,

caracterizando o conceito de área profissional, e, para cada uma das áreas, competências profissionais gerais, formando um conjunto de matrizes de referência (BRASIL, 2009).

### **O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS**

O conceito de competência apresenta diversas interpretações e tem em sua aplicação uma elevada complexidade. A justificativa para tal fenômeno pode se dá na observação da abrangência e multidisciplinaridade acerca do tema (RUAS *et al.*, 2005). Segundo esses estudiosos, não há um tratamento homogêneo e unidimensional na aplicação do conceito de competência: ao contrário, tal conceito apresenta diversas perspectivas: Economia e Estratégia (PORTER, 1985, 1996; PRAHALAD; HAMEL, 1990; CORIAT, 1994; TEECE; PISANO; SHUEN, 1997), Educação (PERRENOUD, 1999), Sociologia do Trabalho (HIRATA, 1994; ROPÉ; TANGUY, 1997), Direito (FERREIRA, 1997).

Ao traçar uma breve história do conceito, Fleury e Fleury (2000) apontam que o debate francês sobre competências emerge nos anos 70, baseado na insatisfação a respeito da capacitação dos trabalhadores, não mais condizente com as demandas do mercado empregador, prioritariamente as indústrias. Dessa forma, iniciou-se uma reflexão a respeito da formação profissional, principalmente técnica, por meio da correlação entre as competências e o saber agir no referencial do diploma e do emprego, com vistas à melhoria da formação dos trabalhadores e conseqüentemente de sua empregabilidade (FLEURY; FLEURY, 2000). Nos anos 90, o debate sobre competências, ultrapassou a discussão no nível da qualificação. A esse respeito, Zarifian (2001) destacou três mudanças no mercado de trabalho, que justificavam a emergência do modelo de competência para a gestão das organizações:

- A noção de incidente, aquilo que ocorre de forma imprevista, não programada, vindo a perturbar o desenrolar “normal” do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar sua autorregulação; (p. 20) isto implica que a competência não pode estar contida nas pré-definições da tarefa; a pessoa precisa estar sempre mobilizando recursos para resolver as novas situações de trabalho;

- Comunicação: comunicar implica em compreender o outro e a si mesmo; significa entrar em acordo sobre objetivos organizacionais, partilhar normas comuns para sua gestão;
- Serviços: a noção de serviço, de atender a um cliente externo ou interno à organização precisa ser central e estar presente em todas as atividades; para tanto, a comunicação é fundamental (ZARIFIAN, 2001).

Dessa forma, a competência mobilizada se torna inerente ao trabalho desenvolvido por um indivíduo que cada vez mais enfrenta situações complexas e imprevistas (FLEURY; FLEURY, 2000). Assim, o trabalho meramente associado às descrições das funções desempenhadas por cargos passa a ser ultrapassado. Inspirados em Le Boterf (1995), Fleury e Fleury (2000) definem competência de um profissional como: “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Por sua vez, Dutra (2000) considera que, refletir sobre competências significa adicionar aos conhecimentos, habilidades e atitudes (*inputs*), a entrega efetiva (*outputs*) que um indivíduo oferece à organização. Nesse sentido, as competências somente serão úteis, às empresas se contiverem as entregas (ações). Por sua vez, o conceito de entrega está associado à efetiva ação do indivíduo no exercício de suas atividades de trabalho. A entrega traduz a real contribuição do profissional no cumprimento de uma determinada competência (RUAS *et al.*, 2005).

No que diz respeito aos tipos de competências, Markert (2000) identifica, as categorias centrais do conceito integral de competências: a competência técnica (trabalho), “voltada para o domínio do processo de trabalho” e a competência comunicativa, “direcionada para as relações humanas sem restrições, que são incompatíveis com as estruturas de classe” (MARKET, 2000, p.1). Enquanto isso, Zarifian (2001) diferencia as seguintes competências em uma organização:

- Sobre processos: os conhecimentos sobre o processo de trabalho;
- Técnicas: conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado;
- Sobre a organização: saber organizar os fluxos de trabalho;

- De serviço: aliar à competência técnica, a pergunta: qual o impacto que este produto ou serviço terá sobre o consumidor final?;
- Sociais: saber ser, incluindo atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas;

Zarifian (2002) ocupa-se em associar competência à iniciativa e à responsabilidade profissional. No que se refere à iniciativa, o autor ressalta a preocupação com os outros: ao se antecipar a uma ação, o indivíduo revela a preocupação com os outros. No que concerne à responsabilidade profissional, essa vem embutida de uma interiorização do “responder por”, tendo uma base explicitamente jurídica – cada indivíduo tem a consciência de seus atos ou da falta desses e das suas respectivas consequências. Dessa forma, Zarifian (2002) converge o trabalho ao indivíduo, sendo o primeiro a condição subjetiva à ação do segundo, ao contrário do Taylorismo e do Fordismo que distanciavam subjetivamente o indivíduo das tarefas que lhes eram impostas.

### ***AS MATRIZES DE COMPETÊNCIA NO ENSINO TÉCNICO***

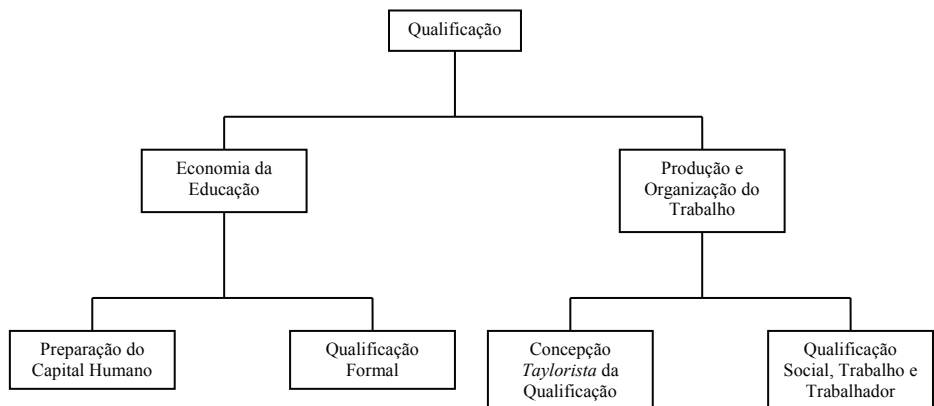
As matrizes de competência objetivavam transformar o, até então, conceito consolidado de qualificação em conhecimento não restrito apenas ao aspecto técnico-operacional. Pretendia-se, assim, depender menos do conhecimento técnico-operacional e mais da atitude, da comunicação. Enquanto alguns acadêmicos consideram que houve um deslocamento na noção de qualificação para a de competências, (RAMOS, 2001), outros, como Manfredi (1999), acreditam na ampliação e substituição do conceito de qualificação pelo conceito de competência. Esse movimento é creditado à necessidade da adaptação das empresas às novas formas de organização, que enfatizam o desenvolvimento de múltiplas habilidades do empregado, assim como sua capacidade de prever problemas e desenvolver soluções alternativas, sugerindo novas linhas de ação no chão de fábrica.

Ademais, o conceito de qualificação pode estar diretamente ligado à preparação do cidadão, à existência de práticas educativas por meio da formação profissional com vistas ao aprimoramento de habilidades e à execução de tarefas.



Complemento da educação formal, a qualificação profissional visa a incorporar conhecimentos teóricos e técnicos voltados à produção de bens e serviços (VIEIRA; LUZ, 2003). Enquanto isso, Manfredi (1999) interpreta as noções de qualificação baseada na Economia da Educação e da Produção e Organização do Trabalho. Portanto, construiu-se um roteiro de entrevistas de forma a seguir uma determinada linha de questionamento até que a) o participante não tivesse mais nada a dizer ou b) as pesquisadoras e o entrevistado(a) tivessem alcançado um tipo de entendimento comum sobre o tema em discussão. A Figura 1 ilustra a proposição da autora acerca do tema.

**Figura 1** Qualificação Formal



**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Manfredi (1999)

Nessa perspectiva, na preparação do capital humano, a qualificação se associa ao desenvolvimento social e econômico, à necessidade do empenho do governo em investir de forma relevante no planejamento, na educação escolar, visando, sobretudo, a atender o mercado de trabalho, na expectativa de garantir o equilíbrio entre demanda e a oferta de mão de obra pelo sistema educacional. Em síntese, o investimento na instrução é considerado como ferramenta essencial para a expansão do sistema produtivo (MANFREDI, 1999).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme ensina Marton (1996), a entrevista é o principal método de coleta de dados em uma pesquisa fenomenográfica, incluindo o que se pergunta, a forma como se pergunta e como se responde. Portanto, construiu-se um roteiro de entrevistas de forma a seguir uma determinada linha de questionamento até que a) o participante não tivesse mais nada a dizer ou b) a pesquisadora e o entrevistado(a) tivessem alcançado um tipo de entendimento comum sobre o tema em discussão. Para o tratamento dos dados obtidos após as entrevistas realizadas, foram adotados os passos sugeridos por Marton (1986): audição, transcrição das entrevistas e diversas leituras. Além disso, os pesquisadores se apoiaram nas anotações realizadas durante as entrevistas. Esses procedimentos facilitam, segundo Marton (1986), a compreensão do contexto geral do conjunto de informações coletadas, permitindo que, posteriormente, sejam identificadas e assinaladas as declarações relevantes à luz dos objetivos de pesquisa.

Os entrevistados foram selecionados, por indicações sucessivas, com base na rede de relacionamento de uma das pesquisadoras que atua em um grupo de discussão de práticas de recursos humanos. Buscaram-se empresas que tinham a prática de recrutamento e seleção de profissionais oriundos de escolas técnicas. O Quadro 1 resume o perfil dos entrevistados, onde M significa o profissional do mercado, contratante e T o contratado, egresso de uma instituição de ensino técnico. Julgou-se apropriado não se declarar a empresa empregadora, nem a instituição de origem do técnico.

Quadro 1 Perfil dos entrevistados

Entrevistados	Formação	Idade	Duração	Cargo
M1	Psicologia	31 - 40	90 minutos	Coordenadora de RH
M2	Administração	31 - 47	40 minutos	Analista de RH
M3	Administração	40 - 50	50 minutos	Analista de RH
M4	Engenharia de Manutenção	31 - 40	180 minutos	Gerente Manutenção
T1	Técnica	25 - 35	60 minutos	Técnico Automação

Entrevistados	Formação	Idade	Duração	Cargo
T2	Técnica	31 - 40	17 minutos	Técnico Mecânico
T3	Técnica	35 - 45	15 minutos	Técnico Mecânico
M5	Técnica	25 - 35	25 minutos	Coord. De Manutenção
T4	Técnica	35 - 45	15 minutos	Técnico Mecânico
T5	Técnica	31 - 40	25 minutos	Eletrotecnico
T6	Técnica	31 - 40	25 minutos	Técnico Mecânico
T7	Técnica	31 - 40	29 minutos	Eletrotecnico
T8	Técnica	31 - 40	30 minutos	Técnico Mecânico
M6	Técnica	40 - 50	32 minutos	Supervisor Manutenção
T9	Técnica	25 - 35	28 minutos	Eletrotecnico
T10	Técnica	31 - 40	44 minutos	Tecnico Segurança
T11	Técnica	31 - 40	24 minutos	Eletrotecnico
T12	Técnica	25 - 35	32 minutos	Tecnico Mecânico
T13	Técnica	31 - 40	31 minutos	Técnico Meio Ambiente
T14	Técnica	31 - 40	18 minutos	Técnico Mecânico
M7	Engenharia Mecânica	40 - 50	20 minutos	Gerente Manutenção

Os resultados emergentes da análise possibilitaram a descrição da percepção de empregadores e profissionais de nível técnico inseridos no mercado de trabalho acerca do alinhamento entre o desenvolvimento de competências em escolas técnicas com as necessidades e anseios das empresas demandantes desse tipo de mão de obra no mercado de trabalho. Esse estudo possibilitou, ainda, a construção de uma série de proposições, sugestões e possíveis soluções para a melhoria dessa relação.

## REVELAÇÕES DO CAMPO

Em função de sua perspectiva fenomenográfica, as declarações dos depoentes foram analisadas, interpretadas e, agrupadas por semelhança. Esse procedimento permitiu a geração de categorias em dois tipos de perspectiva: a) Avaliação do contratado - o profissional, egresso de escolas técnicas e b) Avaliação do contratante - os responsáveis pela contratação de técnicos oriundos de escolas técnicas.

### *AVALIAÇÃO DO CONTRATADO*

Esse tópico se relaciona a duas categorias de descrição: valoração da formação e avaliação da formação. Esses temas emergiram da análise dos depoimentos dos profissionais egressos de escolas técnicas.

#### **A valoração da formação técnica**

As novas práticas de gestão, contempladoras do modelo de competência no mercado de trabalho, têm levado à valorização da escolaridade nos processos de recrutamento e seleção. Em tal contexto, observa-se, por um lado, a necessidade de formação contínua para profissionais graduados, e, por outro, a busca por uma formação técnica profissionalizante para aqueles que buscam uma inserção profissional “rápida” em postos operacionais. A esse respeito, existe, entre os entrevistados, uma crua consciência acerca da possibilidade de “retorno” da formação recebida no ensino profissionalizante, avaliado em termos de tempo de inserção no mercado. Eis um depoimento a esse respeito.

Normalmente, quem faz um curso técnico está buscando um retorno rápido. É diferente de uma faculdade. Quando você faz uma faculdade, você está se preparando para daqui a algum tempo, assumir alguma função e trabalhar naquela área. Porque, durante o período da faculdade, você já tem ciência de que vai trabalhar naquela área, só após o término. Já o curso técnico não. O curso técnico você já inicia [...] esperando um emprego. Normalmente, o que se tem é isso. E o curso técnico, pelo período ser menor, o tempo que você gasta sendo menor, o retorno é mais rápido. (T1)

A declaração de T1 é reforçada por T9. Em seu relato, o entrevistado identifica o curso técnico profissionalizante como uma forma de empregabilidade.

Foi justamente, em relação ao mercado de trabalho no período em que eu me formei. O mercado de trabalho, naquela época, estava precisando muito da área técnica. E não tinha muita mão de obra qualificada nessa área. (T9)

Essa vocação do curso técnico profissionalizante também foi observada por Cruz (1999) que destaca a relevância da escola profissionalizante em preparar o jovem para ingressar no mercado de trabalho, sujeito, assim, a um mínimo de treinamento. Além disso, nota-se que o esforço investido na formação profissional, pode representar um adicional em termos de tempo investido na qualificação. Eventualmente, esse esforço pode ser explicado pela internalização do discurso que coloca o trabalho e a valorização profissional como elementos centrais e constituintes do indivíduo moderno. Assim, os trabalhadores buscam aumentar seus níveis de educação e de aspirações ao mesmo tempo em que o trabalho passa a ter um papel central em suas vidas. Dessa forma, é possível supor que a educação está dissociada da constituição da força de trabalho. A imposição por superqualificação ou a ênfase demasiada por busca de qualificação pode ser ilustrada no seguinte depoimento:

Na verdade, eu não estacionei; eu fiz as duas coisas ao mesmo tempo. Então, por exemplo, quando eu passei para a UERJ, e comecei o primeiro período; eu estava no segundo período do CEFET, porque foi uma opção minha: começar os dois (cursos) no mesmo período. Mas, como eu não sabia se eu ia aguentar levar o CEFET e a UERJ ao mesmo tempo [...] aí, eu resolvi começar o CEFET no primeiro período e comecei a UERJ no meio do ano. (T10)

As percepções de T10, de que o ensino técnico profissionalizante contribui para o crescimento individual, são corroboradas por Alves e Vieira (1995). Contudo, quando a par de uma política pública, a busca por qualificação, demanda, do indivíduo, a criação de alternativas ou o exercício de sacrifícios para construir a ponte entre a educação e trabalho e, em decorrência, ascensão social. Nessa medida, justifica o ingresso, a busca pela formação profissionalizante.

Como eu te falei, por causa da questão financeira, para me manter dentro da universidade pública. Então, eu achei que investindo numa área técnica

eu ia ter uma facilidade; receber melhor, porque na área técnica você é especialista na coisa e ia poder manter o meu objetivo de continuar na graduação, mestrado, ia conciliar as coisas. (T10)

Porém, nem sempre essa trajetória é traçada ou almejada. Em alguns momentos a determinação da condição social, aparece como dada, determinada. O indivíduo é sujeito e permanece condicionado à sua condição social, encarcerado socialmente. Essa situação encontra-se ilustrada no relato de T5:

Eu optei por técnico, porque eu não ia ter condições de uma faculdade. Pensei: então, eu tenho que pegar um segundo grau técnico para ter uma profissão [...] Eu teria que ter uma profissão [...] particularmente eu não teria condições de entrar numa faculdade. [...] tudo bem, eu poderia encarar, mas não teria certeza se eu ia conseguir entrar em particular; eu não poderia pagar. Eu tinha certeza de que eu não teria condições de pagar [...] Foi quando eu optei por eletrônica. (T5)

Os entrevistados T4 e T1 compartilham a percepção de que, diferentemente da educação básica, a educação profissional exige foco na empregabilidade, entendida não apenas como capacidade de obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação. O entrevistado T1 também contribui com a percepção sobre a importância da qualificação para atender as exigências das empresas. Essa visão é reforçada por Leite (1990). Para esse autor, não há sentido em ministrar educação profissional, por exemplo, a título de “ajudar os pobres ou retirar menores da rua”. Para o autor, “mais agonizante que estar desempregado, é ser desempregado qualificado”. Os entrevistados T5 e T3, por sua vez, entendem que a vantagem da formação profissional técnica reside na rapidez em se converter a formação em empregabilidade, por meio de conhecimento útil.

[...] contribuiu, ajudou muito... Se não fosse... Essa escola técnica, no caso... Eu não teria me formado, entendeu? (T5)

A princípio seria... Curso técnico, mas nós temos sonhos, não é? De ser um engenheiro no futuro, não se sabe... Todos nós, acredito eu, nossos colegas. Nós temos... Como é que se diz... Vontade. Só que, no momento, o que foi possível foi o técnico. (T3)

Porém, existe a percepção de certa degradação da condição profissionalizante.

Até pelo volume de técnico que nós temos no mercado. Hoje, qualquer instituição forma um técnico. Qualquer instituição. Com isso, a quantidade de técnico que nós temos no mercado hoje, com diploma, no mercado hoje, é muito grande. Então, os técnicos, antigamente, eram poucos, bem estruturados e sabiam o que faziam. Então, eles ganhavam bem. Hoje, pela quantidade, virou concorrência. Com isso, cada vez mais são desvalorizados, os técnicos. (T9)

A despeito de, também, existir a percepção de que a formação técnica como oportunidade de desenvolvimento profissional é um fato. Eis uma declaração a esse respeito:

Porque, às vezes, você tem muita prática no trabalho que executa e não tem aquela teoria. Aí, então, cálculos de engrenagem, cálculos de deformação de eixos, essas coisas. Aí, no caso, você passa a ser uma pessoa mais técnica. (T3)  
[...] você imagina se colocar no mercado de trabalho, primeiramente, tendo assim um bom salário e um bom ambiente de trabalho; tendo os colegas bacanas de trabalho. Uma expectativa de melhoria e de crescimento dentro do setor de trabalho. (T4)

A percepção dos entrevistados acerca das oportunidades apresentadas pelo mercado de trabalho se revelou, de uma maneira geral, bastante positiva.

A indústria, o polo petroquímico, está requisitando muito técnico... Eu acho que aumentou muito... Os estaleiros também estão voltando. É uma boa também para quem é eletricitista, eletrônico, ou mecânico... Acho que aumentou bastante para quem tem o nível técnico. (T5)

Mais precisamente, a percepção quanto à importância de um curso técnico no que se refere tanto à oportunidade quanto à inserção no mercado de trabalho é ratificada por T12 e T1:

[...] o mercado vê hoje você técnico, ele está aberto; Ele acha que você é técnico, você é competente para realizar aquilo; você tem que mostrar que é... E ele vai abrir as portas por que está registrado ali que você tem um técnico. (T12)

[...] Você tem um profissional que atua forte na parte elétrica e tem uma vivência, tem uma experiência boa para trabalhar na parte mecânica. Esse

profissional é o que o mercado quer. Porque, ao invés de você pagar duas pessoas para fazer o serviço, você tem uma só. Você paga um profissional que é mais completo e bota um ajudante. Perfeito. A maioria das empresas está tendendo para esse mercado. Nas indústrias farmacêuticas, o que entra é isso. (T1)

### **Avaliação da formação recebida**

Esta categoria revela as percepções dos profissionais a respeito da formação recebida, avaliada em termos pedagógicos e de infraestrutura.

Escola técnica federal é uma escola boa, passam um ensino bom. [...] Lá, na instituição, a gente não é aluno; lá a gente está sendo treinado para ser profissional. Então, tem toda aquela responsabilidade, aquela pressão. Você já sai de lá acostumado com trabalhar corrido, sob pressão. Tem semana que tem prova, relatório, seminário. Você tem que fazer tudo correndo e tem que ficar tudo bom, porque senão não tem um aproveitamento bom; não tem a nota para passar também. Então, acho que um cara com a formação técnica, ele está capacitado para bastante coisa no mercado. (T13)

Dessa maneira, as entrevistas indicaram a importância da credibilidade da instituição de ensino e dos profissionais envolvidos na formação. Contudo, algumas deficiências foram apontadas.

Na época, a escola não era grande coisa porque faltava laboratório, no ano em que eu fiz; faltava laboratório; às vezes, faltava professor. Mas, com a teoria, deu para ir levando e, no estágio; meu maior aproveitamento; foi o estágio mesmo, que eu fiz um ano e meio de estágio e tal. Carga horária de oficina para quem não conhece a área de mecânica igual, nós conhecemos, realmente é deficiente. [...] E a pessoa que nunca viu mecânica nunca vai sair técnico em mecânica se ele não conhece mecânica com um laboratório uma vez por semana. Acho que o ensino nessa parte técnica ainda está um pouco a desejar. Nós poderíamos ter mais informações vindas de países de primeiro mundo. (T5)

As percepções de T5 são compartilhadas com T12 acerca de lacunas no modelo pedagógico adotado pelas instituições de ensino técnico profissionalizante.



[...] foram tiradas algumas coisas da grade que fez falta e, assim, eu achei que a gente poderia ter mais contato com a realidade. No caso, assim, elemento de máquina, que é uma matéria que seria importantíssima para área de mecânica e eu não tive. Tem muita coisa eu deveria ter tido que eu senti falta aqui. (T12)

Além disso, acrescentam-se os depoimentos dos entrevistados T1 e T9 sobre a defasagem entre a teoria e a prática tanto na grade curricular quanto na infraestrutura oferecida nas instituições técnicas.

No SENAI, a formação da grade não foi 100% do que o mercado... do que eu ia precisar no mercado. Aí eu tive que fazer vários outros cursos de aperfeiçoamento em outras unidades. (T1)

Uma escola, hoje, técnica, para você colocar, justamente, laboratórios com esse avanço da tecnologia, custa um pouco caro. E a indústria, hoje, se tiver o profissional que ele tem teoria e tem a prática, ele também vai custar caro. Então, por um fato, eu acredito muito, social com relação. A gente não tem esse link, porque o empresário não quer pagar muito e a escola não quer investir muito no aluno. (T9)

A esse respeito, Cruz (1999) afirma que, para que o projeto do elemento humano seja realizado, é fundamental que a escola profissionalizante seja dinâmica. Em outras palavras, para o autor, há que se interpretar o contexto empresarial e se colocar em prática os recursos necessários para qualificar o indivíduo em seu período de formação. Por sua vez, Cordão (2002) argumenta que a “profissionalização improvisada e de má qualidade confundiu-se, no imaginário das camadas mais populares, com a empregabilidade de seus filhos, passando a ser estimulada como resposta política local às pressões da população”.

No que diz respeito ao significado de ser competente, em linha como Zarifian (1999), para quem, a competência é a inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais complexidade das situações, têm-se alguns depoimentos:

[...] é ter um trabalho eficaz que não comprometa a integridade das outras pessoas do meu setor... De todo setor industrial e de manutenção;

é desenvolver um trabalho consciente e um trabalho aproveitável para produção dentro da empresa (T9).

[...] Hoje a gente vê que nós temos que ter um link entre experiência profissional e qualificação. Ou seja, a parte teórica. Então, como eu vejo que a questão de ter uma pessoa totalmente profissional, é um profissional que ele consegue adequar os dois aspectos. É justamente, você vai poder juntar experiência com a parte teórica. Isso é um bom técnico. É um técnico, que ele sabe os termos técnicos junto com a prática. (T5)

Contudo, há de se concordar com Sander (1996), a respeito do fato de que a construção e reconstrução do conhecimento técnico na educação profissionalizante implicam em um grande esforço. E, essa demanda aparece com bastante incidência nos depoimentos dos entrevistados.

### ***AVALIAÇÃO DO CONTRATANTE***

Esse tópico diz respeito a duas categorias de descrição: A Relação com a IES e A formação de competências técnica. Esses temas emergiram da análise dos depoimentos dos profissionais egressos de escolas técnicas.

#### **A Relação com a IES**

A relação entre educação e trabalho é algo que gera discussão e interesse tanto na arena acadêmica quanto no meio empresarial (CUNHA, 2000; CRUZ, 1999; PEREIRA *et al.*, 1999;), com destaques para o ensino profissionalizante (DELUIZ, 1993, 1996). Na percepção do entrevistado M1, existe um expressivo distanciamento entre as instituições formadoras de profissionais de nível técnico e as empresas que absorvem boa parte desses recursos. Assim, a extinção desse hiato, com o conseqüente estreitamento do relacionamento, representa uma grande oportunidade de melhoria na inserção dos formados no mercado de trabalho. Eis o depoimento do entrevistado a esse respeito:

A Faetec tem um sentido de aproximação de outras formas [...] Todos os cursos que eles têm, quase todos normalmente nos ligam pedindo visita técnica. Então, os professores, alguns professores trazem grupos de alunos. Então, eu já tive gente trazendo grupo de alunos de mecânica, de eletrônica. Até técnico de segurança. Eles ligam para gente perguntando, trazem 30 a

40 alunos, se podem fazer uma visita técnica. E aí a gente recebe. A gente mostra a fábrica e aí a pessoa da área específica atende junto comigo. Eu falo da empresa, do produto e a pessoa da área fala da questão da área mesmo. Então, como que o que eles estão vendo lá se aplica aqui e faz essa ponte. Então, existe a procura deles por essa visita técnica, não existe a procura deles no sentido, assim: “posso indicar meus alunos para o banco de currículo de vocês? Tá se formando uma turma de 30 esse ano, você tem interesse em receber esses currículos?”. (M1)

A visão de M1 apresenta-se em consonância com a afirmação de Cruz (1999) que julga necessário o desenvolvimento de convênios com empresas. Dessa forma, haveria chance de que o estudante, em contato com a atividade e, pudesse exibir um desempenho de ordem suficiente para contratado. Porém, de maneira geral, as percepções dos entrevistados ressaltam uma distância, tanto geográfica quanto conceitual, das escolas técnicas com as empresas e suas demandas.

O entrevistado M3, por exemplo, reforça a existência de uma distância expressiva entre as necessidades do mercado e o ensino oferecido (grade escolar). Em sua opinião, não existe pró-atividade das instituições de ensino na busca pela colaboração das empresas. Por esse motivo, existe a lacuna entre a matriz de competências e as necessidades do mercado. Essa visão foi compartilhada pelo entrevistado M2 que afirma que as empresas poderiam contribuir com a visão do mercado de trabalho para a formação do profissional. Eis sua opinião a esse respeito:

[...] A gente teve uma época de uma escassez muito grande de alunos [...] e a gente foi para as escolas mostrar o que é o trabalho, as oportunidades, Enfim e a gente conseguiu montar um banco grande de pessoas interessadas. Os próprios alunos comentam entre eles e vira um caminho natural algumas pessoas caminharem para indústria de televisão. Mas a gente [...] faz o movimento, talvez, não sistemático. (M3)

[...] Eu acho que poderia estar ouvindo as empresas e talvez estar pegando um pouco desse *know-how*, que não é técnico, mas dá uma visão da nossa realidade. A pessoa sairia com uma visão mais ampla de mercado de trabalho. (M2)

A visão dos entrevistados condiz com a opinião de Cruz (1999). Para o autor, é importante que a escola profissionalizante seja dinâmica, interprete o contexto empresarial e suas necessidades, para, assim, garantir a qualificação. Por outro lado, a declaração de M<sub>3</sub> mostra que, por falta de ação das instituições de ensino, na prática, ocorre um caminho inverso àquele apontado por Cruz (1999). Nessa perspectiva, nota-se que tem partido das empresas privadas a iniciativa de procurar as instituições de ensino a fim de apresentar suas atividades e construir um banco de interessados que possa vir a ser absorvido.

Apesar de M<sub>1</sub> afirmar que existe procura de algumas instituições de ensino com vistas a informar-se sobre as carências das empresas quanto ao tipo de profissional, parece não haver uma atitude sistemática no sentido do aprofundamento das competências necessárias a desenvolver nos técnicos, para, assim, estruturar a matriz curricular. A esse respeito, Pereira *et al.* (1999) lembram que, como solução para suprir a deficiência de formação, as grandes empresas, por exemplo, têm montado centros de treinamento e universidades corporativas para moldar e criar hábitos de conduta e qualificar profissionalmente, no próprio serviço, os seus trabalhadores. Essa forma de treinamento encontrar-se mais em linha com as proposições de Zarifian (2001).

Segundo os entrevistados, a localização geográfica da escola e sua proximidade com a empresa são fatores importantes para o sucesso da absorção dos profissionais técnicos. Para o entrevistado M<sub>4</sub>, trata-se de uma restrição à ETE já que o deslocamento é difícil e demorado.

[...] Principalmente nessa região de Jacarepaguá. Porque a Faetec é que nos atende até hoje, 2010, mas com a restrição de que, muitas vezes, esse aluno mora distante da empresa, então o deslocamento dele, principalmente no trânsito do Rio, fica complicado. [...] Então, nós temos pessoas hoje que estão trabalhando aqui que vieram de indicação da Fatec e moram em Mesquita, Nova Iguaçu, Duque de Caxias, ou para lá em Magé. Então, tem essa distância física, levam 2 horas e meia, ou até 3 horas para chegar à fábrica, aqui. Então, se eu tivesse uma escola, como agora eu vou ter, que é o SENAI, tendo mão de obra da região, qualificada teria me atendendo muito mais. (M<sub>4</sub>)

No transcurso da análise das entrevistas, foi verificado que algumas empresas gostariam de contar com mão de obra local, com profissionais residentes nos arredores da empresa. Contudo, se deparam com a dificuldade de ter essa condição atendida.

### **A formação de competências técnicas**

No que diz respeito às questões técnicas, as percepções dos entrevistados estão alinhadas com a visão de Cruz (1999): as disciplinas técnicas das escolas profissionalizantes deveriam estar alinhadas às necessidades das indústrias, mas o alinhamento não ocorre:

[...] Porque as pessoas que saem da escola, elas saem com uma formação muito pequena, muito pouca. Não é qualquer escola que tem dinheiro, que tem condição de montar um laboratório. Antigamente a gente aprendia a instalar uma chave estrela triângulo, por exemplo. Para eu montar uma chave estrela triângulo hoje eu gasto 300 reais, 200 reais. É fácil de uma escola ter essas peças. Agora um laboratório, que custa três mil reais, ou um BLC que custa ro mil reais. Qual é a escola que vai ter isso? Não é qualquer escola. (M4)

Dessa maneira, é possível inferir que formação de competências técnicas fica comprometida em função da falta da prática laboratorial. Segundo o entrevistado, esse fato associa-se à escassez de investimentos em face aos custos inerentes à implantação e ao desenvolvimento de laboratórios que requerem mais tecnologia.

As declarações mostram que, em muitos casos, os técnicos saem da escola técnica despreparados, incapazes de executar as tarefas mais simples. Essa realidade obriga as empresas a investirem em nova capacitação. Essa constatação encontra eco em Cordão (2002) que pondera que o ensino técnico no Brasil “padece de falta de financiamento há décadas com cursos profissionalizantes concentrando-se quase em sua totalidade em cursos de menor custo, sem levar em conta as demandas sociais e de mercado, bem como as transformações tecnológicas”.

No que se refere às expectativas do mercado de trabalho em termos das competências dos técnicos oriundos das escolas técnicas profissionalizantes, a visão do entrevistado M6 também é compartilhada com a percepção de

M4 de que existem lacunas de algumas competências, como, por exemplo, o alinhamento entre teoria e prática. Além disso, segundo os depoentes, parece não haver a sincronia entre as grades escolares e a realidade do mundo do trabalho.

Hoje, o que eu vejo do pessoal técnico e das outras empresas onde eu trabalhei é que não tem esse conhecimento específico de determinado processo que a gente executa dentro da empresa. Então, uma empresa que tem um processo hoje, não tem essa formação do técnico especificamente para esse processo. A dificuldade é essa... A dificuldade que a gente tem aqui é essa. Mecanicamente, ou eletricamente, ou eletronicamente a pessoa tem conhecimento teórico e prático. Dentro do contexto geral, não o ideal, [aquele] que a gente necessita por falta de experiência. Mas, especificamente, por processo. Ainda existe uma falha com relação ao conhecimento da própria formação dele. (M6)

Tinha que ter aula prática. Tá faltando muita aula prática nas escolas. Tem, tem que ter laboratórios, assim, divididos, não tem que ter um laboratório. Tem que ter um laboratório para determinadas tarefas que são separadas de outros laboratórios. Ter mais de um tipo de laboratório, com investimentos diferentes.. Inclusive no SENAI tinha no final do curso [...] tinha uma casa, uma oficina, uma casa. Uma casa em tamanho real onde tem toda a instalação de uma casa. Aí a gente ficava um mês dentro de uma sala de aula estudando a instalação da casa. E aí depois ia para lá e fazia realmente a fiação e passava os cabos, instalava os interruptores, instalava as lâmpadas, instalava chuveiro elétrico, instalava bomba d'água, o PC da light... Tudo isso era realizado por, mais ou menos, 11 ou 12 alunos. Então, não tinha como o camarada sair dali sem saber como se fazia. (M4)

Além das disfunções técnicas, assim conforme descoberto por Antunes (2009), a percepção do entrevistado M1 ressalta a importância da competência social como diferencial competitivo na organização. Dessa forma, nota-se que a expectativa do mercado de trabalho atravessa as fronteiras do estritamente técnico demandando daquele que se forma em uma escola do tipo profissionalizante, competências/habilidades interpessoais.

[...] o relacionamento hoje é tudo. Saber se relacionar com pessoas, mesmo num trabalho técnico, é tudo. Porque em qualquer empresa hoje você tem

uma equipe menor, com uma demanda grande de trabalho. Eu e você num projeto, não é o trabalho de duas, acaba sendo o trabalho de três, porque é eu e você mais a energia entre mim e você. [...] A gente vê isso na prática: a minha ideia junto com tua, eu começo a ideia e você agrega depois, eu vou e agrego, agrego. Vira uma coisa muito maior do que se eu ficar na minha caixinha e você na sua... Só que isso [desenvolvimento de competências interpessoais] eles não veem no curso técnico. É uma demanda de mercado atual, e eles não têm isso. Alguns trazem de si mesmo, dos momentos sociais fora do curso, das suas famílias. Mas a gente vê que isso não é desenvolvido no curso. (M1)

Esse depoimento, em parte, reforça a opinião de que não se deve imputar, integralmente à escola, a formação do indivíduo (LIMA, 2010).

Le Boterf (2003, p. 13) considera que “[...] a competência-chave de uma empresa é o resultado da combinação das competências dos indivíduos, de seu profissionalismo e das competências coletivas das unidades e equipes”. Neste sentido, o desafio das empresas é alinhar as competências individuais com as organizacionais. Assim, para o sucesso desta empreitada, cabe às organizações enfrentar um novo desafio: a retenção do profissional que atento às demandas do mercado de trabalho, busca (ou é assediado por), sistematicamente, novas oportunidades. Eis alguns depoimentos a esse respeito:

[...] eles conseguiram uma oportunidade melhor no mercado, e eles pediram desligamento. Inclusive durante, enquanto estavam aqui, além de ter o técnico acabaram fazendo faculdade de Engenharia Mecânica, ou outra faculdade... Um deles foi para área de informática, mudou-se mesmo de área e aí eles se formaram e aqui não teriam oportunidade de imediato e então saíram por isso, pediram demissão. (M1)

Aí, uma empresa está tirando de outra [o profissional qualificado]. Eu vim para cá tirado da Coca Cola. Eu trabalhava na Coca Cola. [as escolas] Não estão formando o profissional. Aqui [a empresa] estava precisando de técnico de automação, ficou a vaga aberta, eu acho que, uns quatro meses. Eu vim para cá três vezes para poder acertar tudo para poder trabalhar aqui. (T1)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que a presente pesquisa cumpriu seu objetivo principal na medida em que a análise das entrevistas revelou a percepção dos profissionais entrevistados acerca dos fatores facilitadores, assim como das barreiras existentes tanto na formação quanto na construção de competências técnicas. Além disso, o estudo desvelou as dificuldades enfrentadas em duas perspectivas: contratado - profissionais egressos das escolas técnicas, que se depara com a demanda/expectativa do mercado de trabalho - e contratantes – selecionadores / gestores que buscam tanto suprir as lacunas de formação profissional de seus técnicos quanto reter esses profissionais, em função do assédio de outras empresas.

Na percepção do contratante, a escola situa-se física e conceitualmente distante do mercado profissional. Em decorrência, tanto a compreensão das necessidades empresariais quanto o ajuste da matriz pedagógica a essas necessidades ficam comprometidas. Segundo os entrevistados, as IES não procuram as empresas para oferecer, de forma sistemática, os profissionais formados pela instituição. Tampouco buscam estreitar as relações, a fim de construir uma matriz curricular compatível com a demanda em termos de práticas e competências técnicas. Diante disso, considera-se que seria importante a formação de convênios de cooperação entre as partes (IES e empresas) a fim de ampliar a capacitação já promovida pelas empresas. As opções poderiam passar por construção de centros de treinamento, compartilhamento de conhecimentos, construção de laboratórios. Por essa via, poder-se-ia expandir a ligação teoria-prática. Além disso, essas ações poderiam mitigar a necessidade de investimentos por parte das IES para a construção de instalações e a aquisição de equipamentos que, em função da evolução tecnológica, tornam-se obsoletos, ou, por conta da restrição de recursos, tornam-se escassos.

Por sua vez, o contratado revela que o ingresso em escolas de ensino profissionalizante é justificado em função de tratar-se de uma formação profissional rápida. Vislumbra-se, então, o fator tempo de ingresso no mercado de trabalho como um dos determinantes da escolha. Além disso,



em vista da condição financeira familiar, impeditiva do financiamento do terceiro grau, o ensino técnico apresenta-se como alternativa real e possível de desenvolvimento profissional para o jovem. Ademais, foi possível observar, em diversos relatos, que a família incentiva os postulantes a cursar o ensino técnico, baseada na percepção da existência de diversas oportunidades de carreira no mercado de trabalho para o profissional de nível técnico. Em muitos casos, os profissionais entrevistados, quando adolescentes, sequer sabiam a razão por terem ingressado em determinado curso; desconheciam, assim, o que lhes aguardava durante o curso. Em outros, a formação técnica apresentou-se como uma solução para a escalada social. Diante desse quadro, é possível afirmar que alguns indivíduos iniciam o curso técnico sem conhecimento específico sobre que tipo de conhecimentos/competências desenvolverão. Além disso, não têm plena consciência a respeito do fato de possuir uma real vocação para aquela profissão. Em parte, essa constatação pode explicar as defasagens apontadas pelos contratantes: os hiatos existentes tanto em termos da qualidade da qualificação quanto do perfil do egresso. A percepção do mercado é a de que algumas vagas ociosas, em determinadas carreiras, aguardam profissionais capacitados.

Julga-se possível considerar que essa pesquisa traz contribuições quando destaca a relevância da compreensão de alguns aspectos na formação de competência e prática profissional. Contudo, ressalva-se que outros atores precisam ser ouvidos: os formadores, por exemplo. Dessa forma, seria possível verificar, sistemicamente, os agentes facilitadores e as barreiras na formação e construção de competências em três dimensões: a visão das Instituições de Ensino Técnico, o Mercado (empresas demandantes) o Profissional Técnico. Cabe considerar, também, que não foi feito qualquer tipo de avaliação acerca das competências declaradas pelos contratantes. Em outras palavras, estão as empresas certas a respeito das competências técnicas que necessitam? Em que medida os contratantes, são capazes de discernir o conjunto das competências funcionais necessárias aos seus processos de negócios para assim, poder recrutar, selecionar e estabelecer políticas de manutenção de funcionários qualificados?

## REFERÊNCIAS

- ALVES, E.L.G.; VIEIRA, C.A. dos S. Qualificação profissional: uma proposta de política pública. *Revista Planejamento e Políticas Públicas*, v. 12, n.1, p. 117-144, 1995.
- AMADEO, E. *Dez pontos sobre a situação recente do mercado de trabalho*. Brasília: Ministério do Trabalho, ago. 1998. (Notas sobre o mercado de trabalho, n. 5).
- ANTUNES, F. S. *Desenvolvimento de Competências em Instituições de Ensino de Nível Técnico*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Departamento de Administração. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- BALASSIANO, M.; SEABRA, A.A.; LEMOS, A.H. Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano? *Revista de Administração Contemporânea*, v. 9, n. 4, p. 31-52, 2005.
- BARROS, R.P. de; COSSIO, M.B.; TELES, J.L. A eficácia das políticas de trabalho e renda no combate à pobreza. In: VELLOSO, J.P.R. (Coord.). *Soluções para a questão do emprego* – Fórum Nacional. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*, 2009.
- CAMARGO, J.M.; NERI, M.; REIS, M.C. *Emprego e produtividade no Brasil na década de 90*. Rio de Janeiro: PUC, 1999. (Texto para discussão, n. 405).
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998
- CORDÃO, F. A LDB e a Nova Formação Profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 28, n.1, 2002.
- CORIAT, B. *Pensar pelo Averso: O Modelo Japonês de Trabalho e Organização*. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.
- CRUZ, P.N. A Importância do Papel do Ensino Profissionalizante em Juiz de Fora Face ao Desenvolvimento Industrial In: EnANPAD, 23., 1999, Foz do Iguaçu/PR. *Anais... Foz do Iguaçu/PR: Anpad*, 1999.
- CUNHA, L.A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000.
- DELUIZ, N. Formação Profissional no Brasil: Enfoques e Perspectivas. *Boletim Técnico do Senac*, v. 19, n. 1, 1993.
- \_\_\_\_\_. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. *Boletim Técnico Senac*, v. 22, n. 2, 1996.
- DUTRA, J.S.; HIPÓLITO, J.A.M.; SILVA, C.M. Gestão de Pessoas por Competência: O caso de uma empresa de telecomunicações. *RAC*, v. 4, n. 1, p. 161-172, 2000.
- FERREIRA, M.G. *Comentários à Constituição Brasileira de 1988*. São Paulo: Saraiva, 1997.

- FLEURY, M.T. L.; FLEURY, A. Em busca da competência. In: EnEO, 1., 2000, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Anpad, 2000.
- GARCIA, S.R. de O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: *Trabalho e Crítica*. São Leopoldo: UNISINOS, 2000.
- HIRATA, H. Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos. In: Seminário Internacional Educação Profissional, Trabalho e Competência, 1996, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CIET/SENAI/CNI, 1996.
- LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEMOS, A.H. da C.; DUBEUX, V.; PINTO, M.S.C. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. *Cadernos EBAPE.BR*, v.7, n.2, p. 368-384, 2009.
- LEITE, E. M. *Inovação tecnológica, emprego e qualificação: um estudo sobre os impactos da MFCN em indústrias de bens de capital*. SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Departamento Nacional, Diretoria Técnica, Divisão de Pesquisas, Estudos e Avaliação. Rio de Janeiro, 1990.
- LIMA, L.C.V. da S. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, v.15, n.1, p.41-54, 2010. MANFREDI, S.M. As metamorfoses da qualificação: três décadas de um conceito. In: Encontro Anual da ANPOCS, 13., 1999, Caxambu/SP. *Anais...* Caxambu/SP: ANPOCS, 1999.
- MARKERT, W. Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador. In: *Trabalho & Crítica: anuário do GT Trabalho e Educação da Anped*. São Leopoldo: Unisinos, n. 2, 2000.
- MARTON, F. Phenomenography: A research approach investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, v.21, n.2, p.28-49, 1986.
- PEREIRA, R. da S.; PALMISANO, A.; FARIA, A.C.; WIDMER, G.M.; GONÇALVES, A.P. Ensino Técnico Profissionalizante: Formação Profissional e Cidadania. In: EnEPQ, 2., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Anpad, 2009.
- PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n.12, p. 5-21, 1999.
- POCHMANN, M. *O emprego na globalização*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.
- PORTER, M. E. *Competitive advantage: creating and sustaining competitive performance*. New York: Free Press, 1985.
- \_\_\_\_\_ What is strategy? *Harvard Business Review*, v.74, n.6, p.61-78, 1996.
- PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, v. 68, n. 3, p. 79-91, 1990.
- RAMOS, M. N. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo:

Cortez, 2001.

RUAS, R.; GHEDINE, T.; DUTRA, J.S.; BECKER, G.V.; DIAS, G.B. O Conceito de Competência de A à Z – análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004. In: EnANPAD, 29., 2005, Brasília. *Anais...* Brasília: Anpad, 2005.

RIFKIN, J. *O fim dos empregos*. São Paulo: Makron Books, 1995.

ROPÉ, F.; TANGY, L. (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

SANDER, B. Centralização e descentralização na administração da educação na América Latina. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.6, n.1, p.53-64, 1988.

TEECE, D. J.; PISANO, G.; SHUEN, A. Dynamic Capabilities and Strategic Management. *Strategic Management Journal*, v. 18, n.7, p. 509-533, 1997.

VIEIRA, A.; LUZ, T. R. Do saber aos saberes: confrontando as noções de qualificação e competência. In: EnANPAD, 27., 2003, Atibaia. *Anais...* Atibaia: Anpad, 2003.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Senac, 2003.

\* Este estudo foi financiado pela FAPERJ - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

## DADOS DOS AUTORES

**SANDRA REGINA DA ROCHA-PINTO\*** *sanpin@iag.puc-rio.br*

**Doutora em Educação pela PUC-Rio**

Professora do Departamento de Administração da PRC-Rio.

Instituição de vinculação: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Conhecimento e Aprendizado Organizacional;  
Estruturas, processos e rotinas organizacionais.

\* *Rua Marques de São Vicente, 225 Gávea Rio de Janeiro/RJ 22453-900*

**KÁTIA REGINA BEZERRA** *bkatia@uol.com.br*

**Mestre em Administração pela PUC-Rio**

Instituição de vinculação: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Conhecimento e Aprendizado Organizacional;  
Estruturas, processos e rotinas organizacionais.