
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
Independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 26 Número 96

30 de julho de 2018

ISSN 1068-2341

Empregabilidade e Formação Profissional: O que Acontece Depois da Formatura?

Márcia Roseli da Costa



Cássia Ferri

Universidade do vale do Itajaí
Brasil

Citação: Costa, M. R., & Ferri, C. (2018). Empregabilidade e formação profissional: O que acontece depois da formatura? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(96).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2949>

Resumo: O presente artigo centra a discussão no sentido da formação universitária que se almeja nos dias atuais, identificando seu papel e princípios norteadores. Tomando como referenciais de análise as diretrizes das políticas públicas para o ensino superior, reflexões de autores e pesquisa realizada com 1.798 egressos de 61 cursos de graduação de uma Universidade no Sul do Brasil, busca-se indagar o papel da universidade hoje em face do dilema que se coloca como sua responsabilidade: empregabilidade e formação profissional, direcionado para a análise das congruências e incongruências entre formação profissional universitária e as expectativas de atuação no mercado de trabalho. As reflexões aqui empreendidas fundamentam-se na crença de que cabe à universidade o papel ativo da crítica acerca dos seus processos de formação, sobretudo pela oferta de ensino de qualidade que permita ao estudante refletir sobre a sociedade que aí está e seu papel no mundo enquanto sujeito da, e na história.

Palavras-chave: Egressos; Empregabilidade; Ensino Superior; Formação Profissional

Employability and professional development: What happens after graduation?

Abstract: This paper discusses and analyzes current university formation, identifying its role and the principles that guide it. Taking as analytical reference the public policy guidelines for higher education, author reflections, and research conducted with 1798 graduates from 61 college courses at a University in southern Brazil, this work questions the role of the university today, in the face of its assumed responsibilities: employability and professional formation. The authors specifically direct their analysis toward the congruences and incongruences between university professional formation and the expectations of work in the job market. Still today, the university is assigned the role of active debater in discussions through creative reflection and criticism over its own formation processes, over and above the provision of quality education that allows students to think about society and about their role in the world as a subject of, and in, history.

Keywords: Graduates; Employability; Higher Education; Professional formation

Empleabilidad y formación profesional: ¿Qué sucede después de la graduación?

Resumen: El presente artículo centra la discusión sobre la formación universitaria que se anhela en los tiempos actuales, identificando su papel y principios orientadores. Tomando como referencias de análisis las directrices de las políticas públicas para la enseñanza superior, reflexiones de autores e investigación realizada con 1.798 egresados de 61 carreras de graduación de una Universidad en el Sur de Brasil. Se busca indagar el papel que cumple la universidad hoy, en base al dilema que se coloca como su responsabilidad: empleabilidad y formación profesional, direccionando al análisis las congruencias e incongruencias entre formación profesional universitaria y las expectativas de actuación en el mercado de trabajo. Las reflexiones aquí emprendidas se fundamentan en la creencia de que cabe a la universidad el papel activo de crítica sobre sus procesos de formación, sobre todo por la oferta de aprendizaje de calidad que permite al estudiante reflexionar sobre la sociedad que está ahí y su papel en el mundo como sujeto de ella y de la historia.

Palabras-clave: Egresados; Empleabilidad; Enseñanza Superior; Formación Profesional

Introdução

Uma das maiores preocupações das instituições universitárias, na atualidade, está centrada na relação entre as atividades produtivas, o mercado de trabalho e os processos de formação dos cidadãos/trabalhadores, ou seja, a problemática da relação entre a formação universitária e as formas de inserção profissional dos seus estudantes e egressos.

Neste artigo trouxemos para a discussão essa temática, pensando sobre a relação entre a formação profissional e as expectativas de atuação no mundo do trabalho, numa reflexão sobre a formação que se almeja para a educação superior no cenário atual.

À discussão, acrescentamos excertos da pesquisa do tipo *Survey* que buscou analisar a percepção de egressos de uma Universidade Comunitária do Sul do Brasil sobre sua formação universitária. A Instituição foi escolhida por ser a Universidade de origem das pesquisadoras, por se tratar de instituição de grande importância e representatividade no Estado e que conta com uma diversidade de cursos de graduação de todas as áreas do conhecimento. Atualmente a IES tem, em oferta ativa, 65 cursos de graduação, sendo: 43 bacharelados, 10 cursos de licenciatura e 12 cursos de formação superior de tecnologia.

O período escolhido para a pesquisa foi, propositadamente, coincidente com o ano de implantação do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, até a aplicação da pesquisa, portanto, abrangendo egressos formados de 2004 a 2013.

Do universo de 28.697 egressos, de todos os cursos ativos na IES, noticiados sobre a pesquisa, 1.798 egressos, de 61 cursos de graduação diferentes, responderam o questionário. Os cursos dos respondentes correspondem às áreas de Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Sociais e Jurídicas; Ciências da Saúde e Licenciaturas.

O questionário, instrumento da pesquisa, foi elaborado a partir da análise de um outro questionário que foi utilizado para a pesquisa e elaboração do Relatório Final do Projeto de Cooperação Técnica BRA/04/049 – do MEC/INEP: Egressos e empregabilidade: análise da relação do egresso dos cursos de graduação avaliados no ENADE 2005 e 2008 e sua inserção no mercado de trabalho (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2015).

Para a elaboração do questionário desta pesquisa foram analisados os perfis profissionais traçados nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação da IES pesquisada, o que permitiu agrupar as 15 questões nos seguintes temas:

1. A situação de empregabilidade dos egressos;
2. A contribuição do Curso de graduação para sua atuação e desenvolvimento profissional;
3. O investimento dos egressos na própria formação profissional;
4. A caracterização das ações para a construção da carreira profissional pelos próprios egressos e,
5. As sugestões dos egressos para a melhoria do seu Curso.

As respostas obtidas por meio dos questionários, em especial a questão que se refere às sugestões dos egressos para a melhoria do Curso – identificadas em notas de rodapé: Egresso 1, Egresso 2, etc. – foram utilizadas como contribuição na realização de análises sobre a educação superior como espaço de formação profissional e, por consequência, da construção da situação de empregabilidade.

Assim, para os propósitos do presente artigo buscamos debater questões centrais para a universidade no contexto da contemporaneidade: qual formação profissional e para qual mercado? Esse trabalho pretende, então, centrar a discussão na análise da formação profissional universitária, identificando seu papel nas condições de empregabilidade de seus egressos.

As Políticas Públicas para a Educação Superior

As mudanças que ocorreram nos últimos anos na universidade brasileira são fruto de medidas globais para a implantação de um tipo de desenvolvimento e crescimento econômico que tiveram sua origem marcada pelo Consenso de *Washington* em 1989, notadamente caracterizado como medidas econômicas, de caráter neoliberal, que se tornaram recomendações do FMI (Fundo Monetário Internacional) e do Banco Mundial para a aceleração do desenvolvimento econômico nos países da América Latina.

A partir desse marco, a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia em 1990, o Fórum Mundial de Educação para Todos, em Dakar, no ano 2000, bem como a incorporação da missão do desenvolvimento por organismos internacionais, tais como, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), tornaram-se princípios fundantes das políticas públicas para a educação brasileira.

Nesse movimento, as políticas públicas educacionais brasileiras passaram a ser regidas pelas políticas supranacionais, em que o Estado se submete às novas formas de relações internacionais e suas orientações são focadas no atendimento a uma educação superior baseada na produtividade e crescimento econômico, prestação de serviços, domínio da ciência e da tecnologia e da tecnocracia

industrial, obviamente, fruto de orientação de ordem capitalista (Goergen, 2000) e, ainda como destacado por Garcia com “a promessa de inclusão, progresso e desenvolvimento, riqueza, democracia, igualdade e qualidade de vida para todos os que se inserirem no mercado e na cultura globais” (Garcia, 2010, p. 447).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (Lei 9.394, 1996), ao incorporar em seu texto a educação superior, destaca a importância que ganha esse nível de ensino na configuração das políticas públicas para a educação e reforça a possibilidade de aumento de sua oferta. No mesmo sentido, o Plano de Desenvolvimento da Educação, aprovado em 2007, teve como base para a educação superior a adoção de medidas e programas com os objetivos de expansão da oferta de vagas, garantia de qualidade e promoção da inclusão social pela via da educação.

É possível dizer que a agenda da reforma da educação superior brasileira, o que inclui o novo Plano Nacional de Educação, aprovado em 25 de junho de 2014¹, não se restringe somente à demanda e à oferta de vaga. Ela se traduz no modo de compreender a essência da universidade e se revela em alterações nos currículos dos cursos, nos seus objetivos e modos de funcionamento, especialmente quando se compromete com o ensino superior de qualidade, que prioriza a formação profissional. Isso ocorre à medida que a reforma se dá em meio a crises econômicas mundiais, acentuadas por problemas sociais e educacionais, que vão desde a pobreza extrema, a má distribuição de renda, até o desaparecimento de formas tradicionais de trabalho e o desemprego estrutural.

Assim, na lógica funcionalista, mais do que aumentar o número de vagas, a reforma pretendeu servir às transformações sociais emergentes, no sentido de causar “mudanças nos padrões de regulação social e nos regimes éticos que capacitam os sujeitos para as relações sociais” (Garcia, 2010, p.446), ou seja, preparar os sujeitos para performances de alta produtividade e resultados para o mercado de trabalho e para o regime da meritocracia, por consequência.

Dentre as políticas públicas adotadas após a LDB 9.394/96, o Ministério da Educação passa a definir Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação presenciais e a distância (Parecer CNE/CES n. 776, 1997; Parecer CNE/CES n. 583, 2001 e Parecer CNE/CES n. 67, 2003), em que são delineados os perfis profissionais que serão, necessariamente, incorporados aos Projetos Pedagógicos dos Cursos, sendo esperado que estes perfis correspondam às demandas das áreas de atuação profissional dos egressos e, na mesma medida, sejam norteadores das práticas docentes dos cursos.

Os textos dos Pareceres que nortearam a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais² com as expressões “evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas” e “permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas” indicam alguma flexibilidade curricular na formatação de cursos e na definição do conteúdo da formação. Contudo, a leitura dos princípios e dos componentes das diretrizes curriculares, permite inferir que as orientações propostas pelo CNE trazem destaque ao conteúdo profissional da formação, destacado nas expressões “possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional”; “experiência profissional julgada relevante”; “perfil profissional desejado”; “competências/habilidades/attitudes”.

Nesse sentido, destacamos a fala de Barcelos e Trevisan sobre formação de professores, mas, que tomaremos aqui pela pertinência ao contexto da reforma universitária para todos os cursos de graduação:

¹ Cf. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 – Metas 12 e 13 e respectivas estratégias (Lei 13.005, 2014)

² Pareceres CNE/CES nº 776/1997, 583/2001 e 67/2003.

[...] o desenvolvimento das competências tornou-se o centro da atual reforma curricular dos cursos de licenciatura no Brasil, sendo os conteúdos vistos não mais como um fim, ou eixo norteador da formação profissional do professor, para se tornar, na verdade, um meio para alcançá-las” (Barcelos & Trevisan, 2011, p. 236).

Para os autores, a adoção das competências nos princípios da reforma da educação superior visa atender o interesse dos organismos internacionais, tais como, a UNESCO, o FMI e o Banco Mundial, em “formar o indivíduo competente para atender a visões liberalistas ou eurocentristas” (Barcelos & Trevisan, 2011, p. 237).

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, que é um importante documento da reforma da educação superior no Brasil e em diversos outros países, dimensiona bem a importância que deve ser dada à formação profissional, apresentando como primeira missão da educação superior:

- a) Educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade; (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO]/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras [CRUB], 1998, p. 20).

Também no Art. 7º (UNESCO/CRUB, 1998, p. 24), com a visão de “Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade”, a Declaração reitera a ênfase na formação profissional, indicando os caminhos para a universidade.

[...] aponta as mudanças na economia e o ‘aparecimento de novos paradigmas baseados no conhecimento e sua aplicação’ como indicativos da necessidade de reforço aos vínculos com o mundo do trabalho e orienta para as formas pelas quais pode ocorrer essa aproximação: ‘aproveitamento mais intensificado de oportunidades de aprendizagem e estágios e estudo para estudantes e professores’ [...], ‘intercâmbio de pessoal’, ‘Desenvolver habilidades empresariais e o senso de iniciativa’, ‘contribuir para a criação de novos trabalhos’, etc. Todo esse movimento viria acompanhado de reforma curricular mais voltada às práticas de trabalho, cujas discussões se dariam entre a universidade e o mundo do trabalho, considerando que as consequências de melhoria, convergiriam para ele próprio (UNESCO/CRUB, 1998, p. 24).

Os documentos que norteiam as políticas públicas para a educação superior brasileira, nesse contexto da reforma, deixam clara a relevância da educação superior para a solução dos problemas sociais e do mundo do trabalho, e são, portanto, reveladores das políticas de currículo que foram sendo assumidas no decorrer do processo.

Neste sentido, Pereira faz uma análise interessante sobre a forma como se configuram as políticas de currículo na universidade hoje. Para a autora não há possibilidade de um currículo neutro. As ações pedagógicas que escolhermos estarão sempre relacionadas aos contextos culturais, políticos e históricos e trazem implicações ideológicas e intencionalidade definida. Ela afirma, amparada nos estudos de Bernstein (1996), que

[...] o conhecimento passado pelas instituições educacionais, isto é, o conhecimento educacional formal, está estruturalmente organizado segundo princípios de poder e

controle e, por isso, é transmitido por um currículo que define o que é o conhecimento válido, por uma pedagogia que informa qual é a transmissão válida e por uma avaliação que cobra o que conta como apreensão válida desse conhecimento (Pereira, 2011, p. 220).

De todo modo, o fato é que, estando presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação presenciais e a distância (Diretrizes Curriculares Nacionais, 1997, 2001 e 2003), os perfis profissionais são descritos na forma de competências e habilidades e são tomados como base pelas IES para a construção de seus projetos pedagógicos, como norteadores das práticas docentes nos cursos. Ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao definirem as competências e habilidades para os cursos de graduação, se tornaram norteadoras das ações curriculares para a formação profissional, definindo o que deveria ser, *a priori*, o perfil ideal de formação.

Essa rápida análise permite inferir que os padrões de comportamento ditados pelo discurso neoliberal estão presentes nos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais, o que equivale a dizer que a economia e o mercado ditam, como nunca, as normas e modos de fazer da universidade a partir do momento em que esse mercado reconhece o enorme potencial nela contido, especialmente no sentido de formação do trabalhador segundo seus ditames.

Da mesma forma, o imaginário coletivo está impregnado pelo desejo de acesso aos jovens das melhores condições de colocação no mercado de trabalho e segurança de empregabilidade. E esse desejo é legítimo, quando se pensa nas necessidades de sobrevivência material concreta, de busca de melhores oportunidades e realização pessoal dos estudantes e de suas famílias.

O termo competências tem sido amplamente utilizado, com especial destaque, no mundo corporativo, e é facilmente identificado como parte dos processos de formação para o trabalho. Sacristán defende que a educação é atividade por demais complexa e que as competências só podem ser utilizadas no campo educacional se forem convertidas em objetivos ou finalidades da educação (Sacristán, 2013). No escopo deste trabalho entendemos competências como saberes que se convertem em ações, não somente restritas ao saber-fazer, mas a processo de tomada de decisão, de reação a demandas e ao uso criativo do que foi aprendido. No dizer de Sacristán:

O distintivo da competência e do sujeito competente é a atuação, o conhecimento dinâmico que exige educação, experiência e atitudes apropriadas para colocar tudo isso oportunamente no desencadeamento da ação (Sacristán, 2013, p. 279).

É comum ler nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos mais variados cursos/áreas o reforço à vocação para o empreendedorismo, para a responsabilização, para o compromisso, para a alta produtividade e liderança, ao lado de enunciados sobre os grandes temas transversais da humanidade, como o respeito às diferenças, sejam elas, sociais, raciais ou de gênero, a ética pessoal e profissional, o respeito ao meio ambiente, enfim, a um perfil de cidadania como definida por Garcia (2010, p.451) “em termos de habilidades necessárias a uma economia global e a uma sociedade do conhecimento, que se fundamenta na produção flexível, no uso da tecnologia (...)”.

Ball (2010) aponta que os textos produzidos pela e para a educação hoje fornecem novos modos de descrição e possibilidades de ação para o homem, criando ou “fabricando” novas identidades sociais e determinando o que significa “ser educado”.

As falas dos egressos, nesta pesquisa, são carregadas da frustração de quem tem dificuldades de se inserir no mercado de trabalho, com o sucesso que lhe foi prometido, com a conclusão do ensino superior, quando afirmam que a universidade deveria não somente preparar os estudantes

para o mercado de trabalho, mas, também, buscar formas de sua inserção, “garantindo parcerias”³, organizando “banco de talentos para cada curso, facilitando contato de alunos com empresas da área”⁴.

Nas falas dos egressos transparece o predomínio da ideia da formação profissional e do preparo instrumental para a atuação profissional como função principal da universidade. Na Tabela 1, apresentamos as sugestões dos egressos participantes da pesquisa, que estão relacionadas ao mercado de trabalho, e fica claro que a preocupação está no sentido de prepará-los melhor para sua colocação nesse mercado, ou seja, garantir-lhes empregabilidade. Destacamos a crescente discussão acerca da empregabilidade, entendida aqui como um conjunto de atributos que dá aos estudantes e egressos os diferenciais necessários para sua atuação na vida profissional. Cabe aqui dizer que não entendemos a questão da empregabilidade como a simples possibilidade de adaptação às exigências do mercado de forma a garantir melhores colocações profissionais e garantia de trabalho. Entendemos que a empregabilidade está inserida num determinado contexto social, econômico e político mais amplo, que precisa ser analisado. Damos destaque para a sugestão “Curso mais alinhado ao mercado de trabalho”, que foi expressa por 413 egressos:

Tabela 1

Sugestões dos Egressos quanto à vinculação do Curso ao mercado de trabalho

Sugestões	Frequência
Fazer mais parcerias com as empresas para oportunidades aos alunos	72
Mais viagens/visitas técnicas às empresas	35
Seminários com a participação de egressos já colocados no mercado de trabalho	18
Orientação profissional antes do ingresso no curso	5
Curso mais alinhado ao mercado de trabalho	413
Oferta de programas de trainee e formação de líderes	68
Orientação para ingresso no mercado de trabalho	54
Cursos sobre comportamentos e atitudes exigidas pelo mercado de trabalho	47
Criar empresas-modelo e incubadoras	17
Preparar para o empreendedorismo	160

Nota. Fonte: Questionários aplicados pela autora (2017).

Segundo a lógica neoliberal, uma vez atendidos os princípios de performance ditados pelo mercado e quase-mercado⁵, o egresso de curso superior estaria apto para nele atuar, não só

³ Egresso 1. Para fins deste artigo, reorganizamos a identificação dos participantes da pesquisa para facilitar a inserção dos depoimentos.

⁴ Egresso 2.

⁵ Souza e Oliveira apontam que a ideia de quase mercado surge quando o Estado utiliza como alternativa de privatização para a gestão pública, a introdução de “concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas”. As autoras trazem como exemplo as *charter schools* nos Estados Unidos: “organizações destinadas a melhorar o controle social sobre a oferta dos serviços escolares por parte dos usuários, criando um controle externo indutor de melhorias sem, no entanto, privatizá-los, ao mesmo tempo em que propiciam mais participação da comunidade na conformação de seu perfil” (Souza & Oliveira, 2003, pp. 876-877).

atendendo suas demandas de modo eficiente e eficaz (expressões bastante comuns nos textos das Diretrizes), mas, também, preparado para garantir qualidade de vida. Conseqüentemente, esse egresso estaria preparado, também, para transformar a sociedade, com acesso às técnicas, às tecnologias e conhecimentos necessários, assim como para encontrar emprego remunerado satisfatório e participar ativamente da sociedade. Evidentemente, a boa performance garantiria o mérito necessário para a ascensão individual, característica do modelo neoliberal que se pretende fortalecer.

Essa lógica estimula a competitividade e pouco contribui para a melhoria das funções sociais da universidade, ou mesmo para a redefinição da sua essência. Pelo contrário, reforça a performance individual nas instituições e nos sujeitos, como destaca Ball

Dentro dessa economia da educação, interesses materiais e pessoais estão entrelaçados na competição por recursos, segurança e estima e na intensificação do trabalho profissional público – da transformação das condições e dos sentidos do trabalho. O ponto aqui é primariamente sobre a performance em si mesma, como um sistema de medidas e indicadores (signos) e jogo de relações, mais do que sobre suas funções para o sistema social e para a economia. (Ball, 2010, p. 14)

Resta saber: os perfis profissionais definidos atendem às expectativas dos egressos? Garantem empregabilidade? Atendem à necessidade de formação no sentido da construção da cidadania/sujeito e da formação profissional? Atendem às demandas do mercado de trabalho? Quais as reais demandas do mercado de trabalho – formação de mão de obra especializada ou a formação de sujeitos autônomos e criativos?

Nesse sentido, a fala de Severino nos aponta duas exigências oriundas da responsabilidade da universidade no processo de formação dos sujeitos:

Uma lida rigorosa com o conhecimento, donde a necessidade do investimento na prática da pesquisa, no domínio de metodologias especializadas de investigação, [...] no compromisso com a competência técnica.

Um compromisso ético-político: o profissional a ser formado é antes de tudo um ser humano, que precisa tornar-se sensível à dignidade humana bem como um cidadão que precisa se comprometer com a democratização das relações sociais, dotando-se de uma nova consciência social (Severino, 2009, p. 10).

O movimento proposto por Severino, longe de se tornar realidade no ensino superior brasileiro, depara-se com uma infinidade de polêmicas geradas no seu interior e impulsionadas por fatores externos, tais como, os ditados pelo mercado de trabalho e a economia, de que falamos anteriormente, o que nos remete para a urgência em trazer à discussão as funções da universidade.

O Contexto do Ensino Superior e a Formação Profissional

A discussão acerca da função da educação superior se torna cada dia mais necessária e pode ser situada em dois polos principais: de um lado os que afirmam que a universidade é responsável pela produção do conhecimento, oferecendo destaque à pesquisa, tanto no ensino de graduação quanto no de pós-graduação, e, de outro lado, identifica-se uma corrente que afirma que a educação superior precisa se focar no preparo de mão de obra especializada.

A pesquisa realizada revela uma forte tendência dos egressos em se filiar a essa última tese e as falas se repetem em coro por mais prática, menos teoria:

- “Acho que os cursos deveriam focar muito mais no mercado de trabalho, no que o mercado precisa, menos teoria e mais prática”⁶,
- “Priorizar a prática, com atividades acadêmicas de simulação da realidade, focando em tomada de decisões e resolução de problemas”⁷,
- “Mais conhecimento e vivência de prática do mercado de trabalho”⁸.

A pesquisa mostrou 750 sugestões de egressos que reivindicaram mais prática na formação universitária. Canário ao discutir a relação educação e trabalho, defende que

A existência de uma forte dimensão formativa das situações e contextos de trabalho representa, atualmente, uma das mais fecundas hipóteses, para orientar quer a produção de novas práticas formativas quer a sua elucidação a partir da produção de novos conhecimentos (Canário, 2003, p. 10).

Correia (2003, p.28) lembra que “A formação não visa, pois, transformar os indivíduos para os adaptar ao trabalho, mas a transformação do próprio contexto de trabalho”. Essa parece ser uma constatação de 83 egressos que indicaram a necessidade de processos formativos que garantam interação da teoria com a prática e que garantam maior aprofundamento do currículo universitário, como se pode ler na Tabela 2, na sequência:

Tabela 2

Sugestões dos Egressos quanto ao aprofundamento do currículo universitário

Sugestões	Frequência
Maior interação teoria e prática	83
Estimular senso crítico, ética e reflexão	84
Mais pesquisa científica	58
Cursos mais focados em fundamentos/objetivos	23
Conteúdos mais atualizados	19
Intercâmbio de universitários para mais oportunidades de aprendizagem	17
Exigir que os alunos leiam mais	13
Melhorar a qualidade do curso	11
Incentivar e orientar trabalho em equipe	10
Domínio da língua portuguesa e matemática	7
Interação entre cursos e disciplinas	7
Melhor aproveitamento do tempo da aula	6
Incentivar a continuação dos estudos	5
Diminuir número de alunos por sala	3

Nota. Fonte: Questionários aplicados pela autora (2017).

As posições apontadas pelos egressos e registradas na Tabela 1 e na Tabela 2 não são antagônicas, mas sim, complementares e interdependentes, pois a formação profissional não

⁶ Egresso 3

⁷ Egresso 4

⁸ Egresso 5

prescinde do conhecimento e o conhecimento só acontece por meio da construção, que vai além do ensinar e do aprender, como reforça Severino

Na Universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando, construindo conhecimento; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa. Impõe-se partir de uma equação de acordo com a qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar (Severino, 2009, p. 9).

Destacamos as falas de 58 egressos que apontam para a vontade de que a universidade invista em mais pesquisa. Trazemos a fala de um egresso que pontua de forma muito pertinente a questão: “Teria que se investir mais em pesquisas, aonde o futuro profissional pode desenvolver várias habilidades como a criatividade, trabalho em grupo, resolvendo problemas decorrentes da pesquisa, buscando soluções”⁹.

Não se trata de a Universidade abrir mão da formação profissional, nem esquecer a necessidade do preparo técnico, característica do ensino superior na sociedade atual, menos ainda de esquecer que sociedade é essa e quais as demandas atuais, mas de buscar uma formação que assegure a formação integral dos estudantes, pela via do desenvolvimento do pensamento reflexivo, com foco na responsabilidade social que está circunscrita nos processos formativos que executa.

Nesse sentido, Goergen (2000, p. 145) lembra que a universidade deve manter “atos de interpretação reflexiva”, que é sua tarefa acadêmica e que permitirá a reintegração da ciência crítica na *práxis* social, o que, talvez, impeça a universidade de inscrever-se em um “quadro da performatividade” em que “[...] acadêmicos e professores são representados e encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos, que agregam valor a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma existência de cálculo” (Ball, 2010, p. 51).

Fazendo uma paráfrase de Foucault, Ball afirma que “fabricações são versões de uma organização (ou pessoa) que não existe – elas não estão “fora da verdade”, mas também não tratam de uma simples verdade ou de descrições diretas – elas são produzidas propositadamente para “serem responsabilizáveis” (Ball, 2010, p. 44).

Santos Filho (2000, p.31) reforça essa afirmação quando traz à discussão a ideia de que “A primeira crença básica da modernidade foi o conceito de progresso social, ou seja, a crença no progresso da sociedade e do indivíduo, na sua capacidade de melhorar a sociedade e de progredir pessoalmente [...]”. Para ele, esse é um dos princípios da sociedade capitalista neoliberal que presenciamos, cujos critérios de verdade caem um a um, diante das possibilidades reais de progresso social e individual que se vislumbra na atualidade.

Se prevalecerem os princípios mercadológicos haverá, sem dúvida, um esvaziamento das funções da universidade, pois ela passa a resolver problemas primários de desenvolvimento, desviando-se do ensino, pesquisa e extensão, como alerta Goergen (2000). Por outro lado, se voltarmos aos princípios de um projeto idealista, corre-se o risco de ter um espaço esvaziado de sentido e sem condições reais de sobrevivência.

O discurso acerca dos princípios institucionais da universidade ainda hoje apresenta fortes traços do modelo humboldiano¹⁰, centrado na autonomia do saber, na liberdade de ensino e de

⁹ Egresso 6

¹⁰ No início do Século XX o ministro alemão Humboldt introduziu na universidade as ideias propostas por Schelling e Schleiermacher, segundo as quais a Universidade estaria subordinada ao Estado, mas seria preservada a autonomia dos professores para ensinar e pesquisar, dos alunos para escolher o que e como

pesquisa, porém, contraditoriamente, no cotidiano das universidades e na implantação das políticas, percebe-se a perda da essência desse modelo, ao se incorporar um modelo híbrido de universidade, marcado pelo cunho técnico/instrucional.

Paralelamente à discussão no interior da Universidade acerca de suas funções, o mercado produtivo revela suas impressões acerca da formação profissional universitária, a partir da atuação dos egressos que recebe em seus quadros funcionais e diz, obviamente respaldados pela lógica da produtividade e do lucro, quais são os perfis profissionais de que carece para concretizar seus projetos. O discurso de insatisfação do mercado produtivo em relação aos perfis profissionais que recebe na composição de seus quadros funcionais, engrossa a discussão sobre a eficiência e eficácia no processo de formação e qualificação. Na fala do mercado, a Universidade é convocada a assumir um duplo papel, o de educar e o de preparar profissionais para atender às novas demandas do mercado de trabalho. Goergen vai além quando discute sobre a dualidade do ensino superior e traz a seguinte reflexão:

Partindo do princípio de que a construção de uma sociedade mais justa e democrática depende de indivíduos não só profissionalmente competentes, mas de cidadãos com apurado sentido ético e de responsabilidade social, a universidade, neste caso, deve formar profissionais críticos, autônomos e socialmente responsáveis (Goergen, 2010, p. 21).

Pactuamos da ideia de que uma formação de qualidade vai muito além da competência técnica, a formação deve estar vinculada a uma concepção de aprendizagem e de educação pautada nos princípios de uma formação integral, que se preocupe com o desenvolvimento pessoal do estudante num sentido mais amplo do que recomendam as organizações. Zabalza destaca que o mercado de trabalho já se dá conta que a formação focada apenas no preparo técnico começa a não fazer sentido e não dar conta do preparo que necessitam as organizações no contexto atual do trabalho:

[...] começa a predominar a ideia de que é preferível, inclusive do ponto de vista dos empregadores, que os indivíduos tenham uma formação geral suficientemente ampla e polivalente a ponto de permitir a mobilidade profissional (Zabalza, 2004, p. 49).

Gondim (2002) afirma que a ênfase numa formação generalista e a ampliação das possibilidades de experiência prática durante o curso superior são avaliadas como alternativas para atender à exigência de um perfil multiprofissional e proporcionar a maturidade pessoal e a identidade profissional necessárias para agir em situação de imprevisibilidade, realidade a que estão sujeitas as organizações atuais. Esse posicionamento aparece clara e recorrentemente na fala dos egressos, como se vê: “A melhor forma de aprender, em minha opinião, é unir a prática com a teoria, só diante das dificuldades é que buscaremos por mudanças”¹¹.

Torres (1995), ao tratar dos dilemas em torno da definição dos conteúdos curriculares, enfatiza o regime de tensões presentes na educação formal com questões que são apresentados como “falsos problemas” com os quais se tem de lidar no cotidiano das instituições de ensino. Segundo a autora, os professores precisam aprender a

Aceitar a impossibilidade de ensinar e aprender tudo, e de fazê-lo dentro dos limites e dos espaços de um sistema educativo formal, exige redimensionar o seu papel, redefinir o papel docente, enfatizar o aprender a aprender, a necessidade de uma educação permanente, flexível, versátil (Torres, 1995, p. 34).

estudar e a própria instituição de ensino ao se autogerir nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros (Santos Filho, 2000).

¹¹ Egresso 7.

Não há dúvida de que o discurso imperativo do mercado de trabalho fala mais forte à medida que a inserção, a permanência e a possibilidade de melhores colocações neste mercado aparecem como resultado concreto da eficiência e eficácia da formação profissional recebida. Nesse sentido localiza-se uma das bases da tese de Lyotard, com o argumento de que a mercadorização do conhecimento é uma característica-chave da condição pós-moderna¹², em que o saber deixa de ser um fim em si mesmo e é produzido para ser vendido. Isso envolve não somente uma avaliação diferente, mas, transformações fundamentais nas relações entre o aprendente, a aprendizagem e o conhecimento, “uma exteriorização completa do conhecimento” (Lyotard, 1984, como citado em Ball, 2010, p. 49).

Os discursos atuais do mercado de trabalho exigem profissionais com competências para lidar com inúmeros fatores e situações diversas. Este perfil profissional requer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, diretamente ligadas à formação escolar; habilidades técnicas (cursos complementares, línguas, etc.) e comportamentais, tais como, cooperação, iniciativa, empreendedorismo, motivação, responsabilidade, disciplina, ética e, principalmente, a atitude de manter-se em permanente aprendizagem.

Para compreender a lógica dos perfis profissionais requeridos pelo mercado de trabalho, e que estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboramos quadros dos diversos cursos oferecidos pela IES participante da pesquisa, por área de conhecimento com as competências e habilidades presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais desses cursos. A leitura naquele momento foi feita para identificar as ideias centrais das competências e habilidades apresentadas em cada curso e, em seguida, identificar as ideias comuns entre os cursos da mesma área.

A análise realizada permitiu estabelecer, *a priori*, sete categorias de competências e habilidades presentes nas Diretrizes. Destacamos que as competências e habilidades que foram aqui definidas numa categoria podem conter elementos e ideias de outras categorias, pois fizemos a escolha por identificá-las e agrupá-las pela maior aproximação à ideia central. São elas¹³:

- a) Ética;
- b) Comunicação;
- c) Empreendedorismo;
- d) Trabalho em equipe;
- e) Resolução de problemas;
- f) Análise crítica;
- g) Tomada de decisão;
- h) Conhecimento teórico e prático.

No escopo deste trabalho, consideramos pertinente destacar que a categoria conhecimento teórico e prático foi a de maior destaque, sendo encontrada nos textos das Diretrizes Curriculares em 243 menções. Embora o conhecimento seja imprescindível a qualquer processo formativo, esse aspecto é revelador de uma formação ainda pautada no ensino tradicional, de raiz positivista, que continua destacando a formação eficaz como aquela que propicia a aplicação de conhecimentos recebidos, ou seja, caberia à universidade dotar o estudante de conhecimentos a serem utilizados na prática profissional. Canário indica que essa forma de pensar a formação pode ser traduzida pela

¹² Na introdução de sua obra *A condição pós-moderna*, Lyotard afirma que a posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas tem sido chamada de pós-moderna. Para ele, a palavra “designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (Lyotard, 2008, p. XV).

¹³ Lembramos que as mesmas categorias foram utilizadas na elaboração de questões do instrumento da Pesquisa realizada com os egressos.

[...] Sobrevalorização da anterioridade da formação, relativamente à acção e à mudança; pela sequencialidade do conhecimento científico-conhecimento tecnológico-treino que corresponde a uma matriz fundamental da forma escolar; por uma orientação dominante para a capacitação individual[...] (Canário, 2003, p. 129).

Seja pelo reconhecimento de que o mercado solicita cada vez mais que o profissional tenha conhecimentos e domine técnicas multidisciplinares, seja pela dificuldade de inserção no mercado profissional, seja pela incorporação da atitude/postura de aprender a aprender como um processo contínuo e permanente, o fato é que na universidade é crescente a discussão acerca da empregabilidade, que é entendida aqui, como um conjunto de atributos que dá aos estudantes e egressos os diferenciais necessários para sua atuação na vida profissional.

Qual Formação Profissional? Para Qual Mercado?

Concretamente, pela análise dos processos acadêmicos internos na Universidade, percebemos que a preocupação com a qualidade do ensino superior sob a ótica do atendimento às demandas do mercado, é operacionalizada na busca de melhor formação aos professores universitários, na reformulação das matrizes curriculares, no discurso pela quebra da dicotomia teoria e prática, que tem gerado a valorização dos estágios como princípio da aprendizagem profissional e a busca de parcerias com o mercado de trabalho.

Contudo, não fica muito claro se essas ações, ainda que necessárias, ocorrem com base em reflexões consistentes acerca das suas finalidades, dos princípios que regem a universidade, ou da definição de sua função social, da definição do que seja essa qualidade em educação, ou ainda, do tipo de formação universitária que se pretende. Onde está a falha, formação teórica insuficiente? Formação prática insuficiente? Que matriz curricular é capaz de abarcar todas as atividades e competências profissionais que se pretende incluir nos processos de formação?

A resposta a essas questões passa, sem dúvida, pela reflexão acerca da identidade da universidade na sociedade hoje. As constantes e surpreendentes transformações pelas quais passa a sociedade exigem respostas, no que se refere à ciência e tecnologia e à expectativa de rápidas respostas às demandas em termos de preparo do trabalhador sob essa nova lógica. A crescente demanda por um perfil multiprofissional também é foco de reflexões nas instituições de ensino superior e traz à discussão o questionamento acerca da adequação e da pertinência do tipo de formação universitária dos dias atuais.

Perguntamos aos egressos “Qual a principal contribuição do Curso em que você se graduou para sua atuação profissional?” com as seguintes opções de resposta:

- 1) Obtenção do diploma de nível superior;
- 2) Aquisição de conhecimentos, habilidades e competências para enfrentar os desafios do mercado profissional;
- 3) Obtenção de melhores ganhos salariais e melhores cargos na área profissional em que atua.

Propositadamente, dados os objetivos do trabalho, essa questão foi elaborada com foco na formação profissional. Embora tenhamos claro que “a qualidade da universidade não pode ser avaliada apenas pelo critério de sua maior ou menor adaptação ao mercado”, como diz Goergen (Goergen, 2010, p.24), a formação profissional faz parte do compromisso e da identidade da educação superior e faz parte de um processo de formação do sujeito como um todo.

Sobre essa questão, 8,06% dos egressos indicaram como contribuição a obtenção de melhores ganhos salariais e melhores cargos na área profissional em que atua. Para 22,66% a

contribuição do Curso deu-se somente para a obtenção do diploma de nível superior. No entanto, destaca-se o significativo percentual de 69,28% dos egressos que reconhecem a contribuição do curso para a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências para enfrentar os desafios do mercado profissional. Nesse sentido, Kober ao falar sobre a escolha profissional para jovens do ensino médio, confirma a necessidade primária do diploma universitário para o ingresso no mundo do trabalho: “As novas exigências do mercado de trabalho, seja no nível acadêmico, seja no desenvolvimento de características pessoais, bem como a competitividade crescente, levam o diploma universitário a tornar-se uma credencial necessária, embora insuficiente para inserir-se no mercado” (Kober, 2013, P.17)

Goergen (2006, p. 591) nos desafia à reflexão: “No contexto da educação, é importante saber se a ideia de formação do sujeito ainda representa um elemento importante da *paideia* contemporânea ou se tal suposto deve ser substituído pela instrução do indivíduo adaptada às exigências do mercado?”. Nessa reflexão sobre o papel da universidade diante do contexto atual e do discurso da empregabilidade, apresento dois aspectos que julgo pertinentes: a responsabilidade social da universidade com a formação profissional e a responsabilidade da universidade com a formação do sujeito.

Em primeiro lugar, sabemos que é recorrente a discussão acerca da responsabilidade social da universidade no preparo da mão de obra especializada para atuar no mercado de trabalho. O debate surge nos palanques políticos, no interior das empresas, nos eventos promovidos pelo quase mercado, enfim, nas diversas esferas sociais e, por certo, nos eventos educacionais, e caminha no sentido de cobrar da universidade uma solução para as crises evidenciadas na atualidade no que se refere aos processos da economia e do trabalho.

A tendência no interior da universidade é absorver o discurso pragmático do mercado e anunciar medidas e formas de atuação que aparentemente solucionariam os problemas sociais imediatos, uma vez que contribuiriam para a conformação do perfil de um novo homem, não somente para o mercado de trabalho e a necessária empregabilidade deste homem, mas para a construção de sua cidadania. Nesse sentido, Alonso defende a abordagem das aprendizagens por competências na educação, numa fala que se afina com o discurso de agências supranacionais, tais como, a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, no Projeto DeSeCo (Definição e Seleção de Competências):

Com o desenvolvimento das competências, quer-se formar um indivíduo não somente para que possa participar do mercado de trabalho. O fundamental é que cada um seja capaz de desenvolver um projeto pessoal de vida. A escola deve formar pessoas com capacidade para aprender permanentemente: leitores inquietos, cidadãos participativos e solidários, trabalhadores inovadores e responsáveis” (Alonso, 2013, p. 332).

Goergen (2000) questiona se a universidade hoje tem, ainda, potencial para atender às demandas dessa sociedade “mutante” e alerta para a possibilidade de que ao assumir o atendimento às demandas sociais de trabalho torne-se uma entidade assistencialista e submetida aos interesses do mercado:

Com base nesse cenário, eleva-se um coro de vozes críticas, orquestradas pela tecnocracia neoliberal, interessada não em melhorar a universidade, mas em transformá-la em uma instituição assistencial, eliminando seu potencial crítico/reflexivo (Goergen, 2000, p. 103).

Seguimos novas regras, aderimos às políticas públicas e prosseguimos num *laissez faire* desvairado por melhor qualidade do ensino superior sem, de fato, discutir substancialmente e conceitualmente qual

é o papel da universidade na formação humana. É certo que as inúmeras transformações sociais têm forte impacto na universidade e que esta precisa absorver essas mudanças, mudar seus modos de agir para inscrever-se no cenário atual. Porém, a questão não é puramente técnica ou metodológica, trata-se de pensar a função da universidade no mundo e, por consequência, sua identidade.

Consideramos importante pontuar o que entendemos como formação universitária de qualidade e o faremos tomando como base as ideias de Sacristán e de Goergen (Sacristán, 2013 e Goergen, 2010). Para Sacristán a qualidade na educação só é alcançada quando há qualidade da aprendizagem do aluno. Para ele

Uma primeira condição para dizer que uma aprendizagem será de qualidade é se ele tem a qualidade da significância e a da densidade ou relevância daquilo que foi adquirido. Sem tais condições, o aprendido não adere ao aprendiz nem este se interessará em querer continuar aprendendo com uma atitude positiva de aprender, que é outra condição para a educação de qualidade (Sacristán, 2013, p. 266).

Assim, no escopo deste trabalho, entendemos formação universitária de qualidade aquela que tem a potencialidade de transformar e melhorar as capacidades dos alunos, pela interação de processos que considerem a qualidade dos conteúdos do currículo, a qualidade dos processos de ensinar e a qualidade dos processos de aprender (Sacristán, 2013). No entanto, é preciso agregar a este conceito as considerações de Goergen, que nos lembra que aos critérios de uma formação de qualidade precisamos incluir o homem como ser universal, inscrito numa tradição científica, ética e cultural universal e, como ser regional ou local, parte de uma cultura e economia locais. Desse modo, junto à preocupação com a eficiência e eficácia de processos de ensinar e aprender, pontuamos a formação de qualidade como a que é capaz de

Formar pessoas altamente qualificadas e cidadãos que se preocupam com a qualidade de vida de todos [...], considerando os indivíduos como seres humanos, porém, inseridos em suas tradições, culturas, carências, idiossincrasias e identidades (Goergen, 2010, p. 27)

Goergen (2006) também alerta que a mentalidade pós-moderna tem influenciado sobremaneira a educação, favorecendo um modelo de formação que, ao se vincular às propostas do mercado, reforça os ditames do capitalismo, como já mencionamos acima. O autor lembra aspectos da prática educativa em que esse modelo se apresenta de forma contundente: mercadorização do conhecimento; competitividade como critério de definições curriculares; enfraquecimento das relações pedagógicas; desqualificação da interação no espaço social; valorização do particular em detrimento do universal; fortalecimento das divisões e antagonismos, dificultando a construção da identidade e promovendo a falência do sujeito.

Desse modo, uma das principais questões no interior da universidade, e que apresento no início deste trabalho, descrita basicamente em “como garantir empregabilidade aos egressos do ensino superior?”, embora legítima, pode mobilizar ou imobilizar professores e estudantes na busca de uma qualidade que tende a se revelar frágil, ineficiente e ineficaz e que, na contramão do desejado, pode reforçar ainda mais o cenário de fragilização do emprego e da renda e do cenário de despreparo profissional que hoje assistimos.

Num segundo momento, e a partir da discussão levantada anteriormente, identificamos a necessidade de incluir aqui a questão da responsabilidade da universidade com a formação do sujeito. Ora, se o mercado e o quase mercado identificam, no cenário da educação, quais são os aspectos que faltariam à formação para o trabalho na sociedade atual e apontam regras para a formação adequada ao trabalhador, mesmo sendo agentes externos ao processo educacional, é

urgente a retomada dos rumos da educação pelos educadores e, para isso é indispensável que essa discussão seja feita pela e na universidade.

A análise das questões que buscaram “Analisar o perfil dos egressos de uma IES de Santa Catarina a partir de sua inserção no mercado profissional [...]”, que foi um dos objetivos específicos do trabalho¹⁴, possibilitou fazermos um desenho de quem é esse egresso e demonstrar que o perfil prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais não é exatamente o perfil que se concretiza com a formatura e, provavelmente, também não se materializa como o perfil adequado para as melhores condições de empregabilidade. Senão, vejamos, na Figura 1:

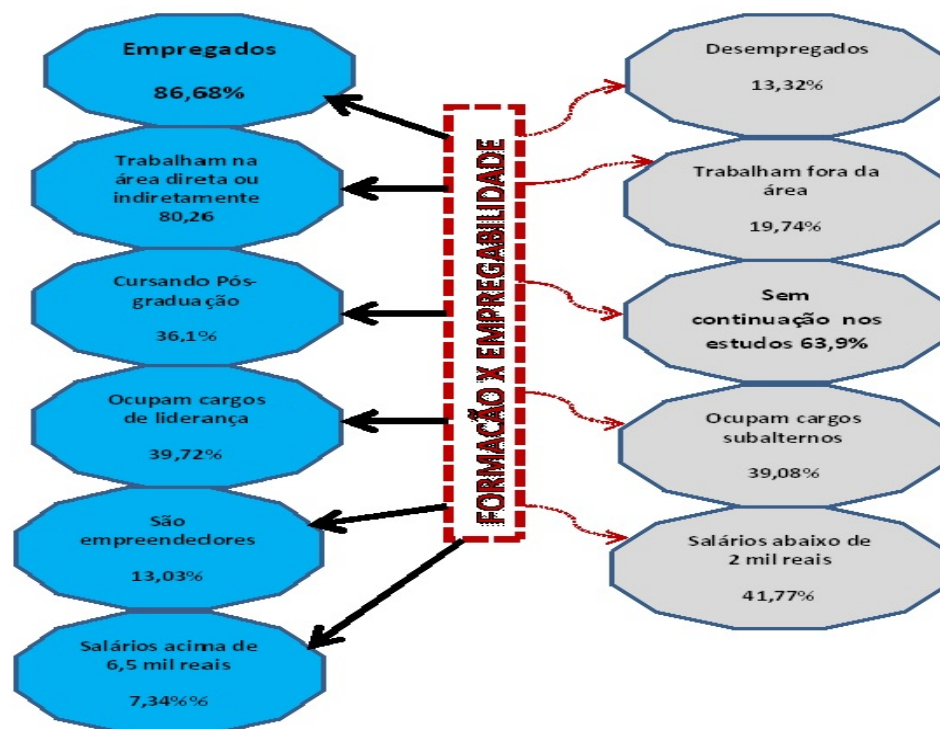


Figura 1. Perfil real de empregabilidade dos egressos da educação superior

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Na Figura 1 demonstramos que, embora alguns resultados apontados na Pesquisa com os egressos tenham revelado aspectos animadores, como, por exemplo, o alto percentual de empregados no momento da pesquisa (86,68%) e o percentual significativo dos que trabalham, direta ou indiretamente, na área de formação (80,26%), há outros aspectos que se destacam negativamente. Dentre eles, podemos destacar os baixos salários dos egressos, uma vez que 41,77% deles declara receber salários inferiores a 2 mil reais e somente 7,34% recebem salários superiores a 6,5 mil reais.

A análise dos perfis apresentados pelos egressos na realidade do mercado de trabalho nos permite dizer que a expectativa acerca do potencial da formação para a empregabilidade se revela irreal. No cenário atual, cai por terra a falsa pretensão de que a formação em curso superior garantirá

¹⁴ Tese apresentada ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em educação.

“um lugar ao sol” e que os perfis prescritos pelas políticas públicas servirão para o melhor e mais adequado preparo do jovem para enfrentar e ser bem-sucedido no mercado profissional.

Nos valem da fala de Crozier, quando afirma que “[...] sabemos hoje que a formação não cria empregos e que a realidade social não muda por decreto [...]” (Crozier como citado em Canário, 2003, p. 117), para destacar uma das incongruências que marca a formação profissional universitária: a prescrição, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, de perfis profissionais “desejáveis” para uma realidade social que muda num ritmo acelerado, para um mercado incerto e imprevisível, para sujeitos com identidades indefinidas.

A simples prescrição de perfis considerados adequados pelo mercado, não pode ser considerada como fator decisivo para a empregabilidade dos egressos dos cursos de graduação, num momento em que lidamos com problemas como a precarização do trabalho, os baixos índices de emprego e renda e todos os problemas sociais decorrentes do desemprego e da crise econômica.

Sabemos que o mundo em constantes transformações, as necessidades de trabalho e renda, a busca por qualidade de vida, as promessas de sucesso e futuro promissor aos indivíduos têm contribuído para um esvaziamento dos princípios da educação. No entanto, como destaca Goergen (2006), o momento atual é um momento de busca reflexiva da identidade do homem e a educação tem papel fundamental nessa busca à medida que em seu discurso “enaltece a formação do sujeito como um dos seus principais objetivos, [...] sobre o que significa, no contexto contemporâneo, formar o sujeito humano, livre e autônomo” (Goergen, 2006, pp. 598-599).

Numa referência a Horkheimer, Goergen (2006) nos interroga sobre a coisificação do homem, a sua simples instrumentalização para a sociedade industrial, que precisa ser substituída pela reflexão do seu compromisso ético e solidário, que só acontece à medida que ele se percebe parte de um grupo, de uma classe.

Não há como entender e propagar os conceitos de cidadania, de autonomia, de responsabilidade social em torno de um sujeito enfraquecido, quando se vê tão somente o sujeito em si, sem perceber a necessária relação entre o sujeito e a sua constituição que o identifica enquanto classe, povo, massa. Para Goergen, “No contexto do mundo real, o homem só pode desenvolver-se na união com outros homens e essa convivência só pode ser pacífica e democrática, baseada em normas e valores respeitados por todos” (Goergen, 2006, pp. 602-603).

No entanto, o que percebemos é que a crise do trabalho é marcada no imaginário das pessoas, forjada pelos discursos políticos, do mercado e do quase-mercado, pela ideia que remete a responsabilidade da crise às agências formadoras, como destacado por Canário

A articulação estreita entre as políticas de educação e formação e as políticas de emprego serve a gestão política dos problemas sociais do desemprego e da precarização do trabalho e induz a ideia de que os problemas de inserção satisfatória no mercado de trabalho seriam uma consequência do déficit de qualificações dos trabalhadores (Canário, 2003, p. 199).

Acreditamos que a qualidade da educação superior passa, também, pela possibilidade de melhorar a situação de empregabilidade dos estudantes e egressos, porém, esse não pode ser o único objetivo desse nível de ensino e isso está presente nas falas dos egressos, quando se preocupam também em “Melhorar a qualidade do curso” e em “Incentivar a continuação de estudos”.

Não há como se esperar uma educação de qualidade, uma formação profissional adequada, a construção de um perfil propício à empregabilidade, se não houver investimento em uma sólida formação do sujeito, em primeiro lugar. A universidade pode ser, sim, o lugar do preparo profissional, mas é, antes de tudo, o lugar da formação do sujeito, do fortalecimento do sujeito e isso só se dará pela possibilidade de análise da realidade, pela assunção de postura investigativa, ética e crítica diante do mundo.

Considerações Finais

A análise das políticas públicas para o ensino superior no Brasil, por meio dos planos, programas e ações que vêm sendo implantadas desde o início dos anos 1990, denota forte comprometimento dessas políticas com o processo de formação profissional, marcadamente influenciado pelo modelo socioeconômico neoliberal, vinculado aos interesses do mercado internacional e global. A educação superior é vista como instrumento facilitador para o alcance dos objetivos desse mercado, pelo menos, a médio e longo prazo. Isso soa como uma visão por demais utilitarista e, portanto, pragmática que, embora possa ser um dos indicativos de uma educação de qualidade, dificilmente daria conta sozinha da complexidade do processo de formação universitária.

A urgência por uma formação técnica e pela formação de identidades moldadas pelos princípios neoliberais distancia a discussão acerca da formação que querem os estudantes e egressos, de como a formação contribuirá ou não para a empregabilidade desses egressos, das necessidades locais em termos de formação ou, até mesmo, do que pensa a universidade sobre a questão. Parece que já foi definido, externamente à universidade, qual o tipo de perfil que se pretende aos egressos.

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, parametrizada pela lógica do mercado, circunscreve perfis profissionais claramente adequados para o atendimento aos padrões globais de desenvolvimento e crescimento econômico, preocupados com a formação não só profissional, mas, sobretudo, a formação de identidades afeitas ao modelo de comportamento e atitudes que favorecem o fortalecimento do neoliberalismo. A formação do sujeito é substituída por mecanismos de coisificação do homem. Parece-nos que a empregabilidade depende de uma formação de qualidade que não pode ser simplesmente imposta, mas, que é construída na relação entre os fatores acima descritos, dentre outros.

Essa ideia de uma formação de qualidade que dê condições às pessoas de gerenciar as suas condições de empregabilidade se coaduna com a reflexão de Canário (2003) quando aponta a ideia de educação permanente como uma saída possível para um processo mais autônomo de construção de si e de intervenção no mundo. Canário utiliza Paulo Freire para concluir sua reflexão, num movimento de não aceitação do imposto pela lógica do mercado, mas de superação dessa lógica:

[...] uma concepção de educação permanente, encarada como o trabalho que cada um realiza sobre si próprio, na construção de si, de uma visão e de uma intervenção no mundo, o que implica admitir que o mundo social, como condição humana, pode ser compreendido e objeto de uma ação transformadora. Nas palavras de Paulo Freire, isto implica perceber o futuro não como algo inexorável, mas sim como algo de problemático. O papel central da educação e da formação, consiste, então, em ajudar a problematizar o futuro (Canário, 2003, p. 200).

Não pretendemos nesse debate desvincular a universidade do contexto das mudanças na sociedade, antes, inscrevê-la nesse contexto, mas como agente de reflexão e de consequente mudança. Trata-se de reservar à universidade o papel de debatedora ativa nas discussões acerca dos seus processos de formação, trata-se de trazer para a universidade a tarefa da reflexão criativa sobre a sociedade que aí está, na busca de soluções que garantam um ensino de qualidade efetiva, que atendam às necessidades sociais, econômicas e de desenvolvimento, sobretudo pela oferta de um ensino que permita ao estudante refletir sobre essa sociedade e seu papel nela, que favoreça à produção de conhecimento, à pesquisa, ao desenvolvimento de processos pedagógicos críticos e criativos. A

empregabilidade se tornaria, assim, não um fim da educação superior, mas uma consequência de um processo formativo congruente com as necessidades concretas do sujeito, que precisa ser, antes de tudo, um sujeito socialmente responsável e ético.

Então, volta a questão: O que acontece depois da formatura? Apesar de inúmeras histórias de sucesso profissional e pessoal que observamos entre os egressos, infelizmente, em sua maioria, constatamos um perfil indicativo de uma formação frágil, com baixas condições de empregabilidade e capacidade de análise crítica restrita em relação às situações vivenciadas no mercado de trabalho. Percebemos que há uma enorme distância entre prescrever uma formação considerada ideal por determinado grupo e de acordo com padrões pré-determinados por interesses externos à educação e a concretização dessa formação em ação, na vida profissional depois da formatura. Goergen inclui a essa constatação a preocupação com uma formação que deveria extrapolar o preparo técnico e a competência profissional, ao alertar que

A teoria educacional que subjaz à prática acadêmica deve ter muito claro que os interesses do mundo corporativo podem ser in-condizentes com os ideais de cidadania solidária e democrática (Goergen, 2010, p. 39).

Precisamos de uma formação que se comprometa com as demandas da sociedade por melhor preparo do egresso dos cursos de graduação para que possa desempenhar as funções profissionais com competência, ser o cidadão consciente, solidário e participativo, exercer o direito de análise crítica do contexto social, econômico e político que o cerca, tendo como princípio uma postura reflexiva em todos os aspectos do conhecimento e das experiências profissionais e sociais que vivencia e isso pode ser feito, não mediante a imposição de documentos oficiais, mas pela via do comprometimento das instituições de ensino e dos docentes com a construção de um currículo reflexivo, em que o aluno seja sujeito ativo, com o uso da pesquisa como princípio educativo, um currículo que favoreça o desenvolvimento do pensamento e cujo foco principal seja a qualidade das aprendizagens.

Referências

- Alonso, R. F. (2013). O sentido do currículo na educação obrigatória. In J. G. Sacristán, (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo*, (pp. 316-335). Porto Alegre: Penso.
- Ball, S. J. (2010) Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, 35(2), 37-55.
- Barcelos, V., & Trevisan, A. (2011) Da estetização das políticas de educação superior à educação intercultural das políticas da universidade. In M. de L. P. Almeida, & E. M. de A. Pereira (Orgs.), *Políticas educacionais de ensino superior no Século XXI: Um olhar transnacional* (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador; pp. 229-244). Campinas: Mercado de Letras.
- Canário, R. (2003). Notas de apresentação. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 9-12). Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A. (2003). Formação e trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 13-41). Porto: Porto Editora.
- Garcia, M. M. A. (2010). Políticas educacionais contemporâneas: Tecnologias, imaginários e regimes éticos. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 445-455.
- Goergen, P. (2000). A crise de identidade da universidade moderna. In J. C. Santos Filho & S. E. Moraes (Orgs.), *Escola e Universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras.

- Goergen, P. (2010). Formação superior: Entre o mercado e a cidadania. In E.M.de A. Pereira, (Org.). *Universidade e currículo: perspectiva de educação geral* (pp. 17-40.) Campinas: Mercado de Letras.
- Goergen, P. (2006). Questões impertinentes para a Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 589-606.
- Gondim, S. M. G. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: Relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 299-309. Recuperado de www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a11v7n2.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2015). *Egressos e empregabilidade: Análise da relação do egresso dos cursos de graduação avaliados no ENADE 2005 e 2008 e sua inserção no mercado de trabalho*. 4. Brasília: Autor.
- Kober, C. (2013). Tempo de decidir: produção da escolha profissional entre jovens do Ensino Médio. In A. N. de Souza. (Org.), *Juventude e emprego: educar para qual trabalho?* Campinas: Edições Leitura Crítica; ALB, 15-36.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Recuperado de <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>
- Lyotard, J. F. (2008). *A condição pós-moderna* (10. Ed). Rio de Janeiro: J. Olympio.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO]/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras [CRUB]. (1998). *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Tendências de Educação Superior para o Século XXI*. Paris: Autor.
- Parecer CNE/CES n. 776, de 03 de dezembro de 1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf
- Parecer CNE/CES n. 583, de 04 de abril de 2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>
- Parecer CNE/CES n. 67, 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CE0067.pdf>
- Pereira, E. M. de A. (2011). Universidade e currículo: paradigmas e estruturação. In M. L. P. Almeida, & E. M. de A. Pereira (Orgs.), *Políticas educacionais de ensino superior no século XXI: Um olhar transnacional*. (Série Educação geral, Educação Superior e Formação contínua do educador; pp. 205-227). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Sacristán, J. G. (2013). O currículo em ação: As tarefas de ensinar e aprender – uma análise do método. Sacristán, J. G. (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 262-280). Porto Alegre: Penso.
- Santos Filho, J. C. & Moraes, S. E. (Orgs.) (2013). *Escola e Universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- Severino, A. J. (2009). Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, 14(2), 253-266.
- Souza, S. Z. L.de & Oliveira, R. P. de. (2003). Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, 24(84), 873-895. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/873/87313719007>

- Torres, R. M. (1995). *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. (2a ed.) Campinas: Papirus.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Sobre as Autoras

Márcia Roseli da Costa

Universidade do Vale do Itajaí

marciac@univali.br

Possui Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI (2017), Mestrado em Educação pela Universidade do contestado (2002) e Graduação em Pedagogia pela UNIVALI (1986). É professor titular da UNIVALI, onde atua desde 1987, nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, nas disciplinas Currículo, Políticas Públicas em Educação, Gestão Educacional e Prática Docente: Projetos Integrados. Tem experiência na Educação, com ênfase nas áreas de políticas públicas em Educação, formação de professores e desenvolvimento profissional.

Cássia Ferri

Universidade do Vale do Itajaí

cassia@univali.br

Possui graduação em pedagogia pela Universidade do Oeste Catarinense (1987), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1994) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). Atualmente é docente e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, ensino superior, currículo, avaliação e formação de professores.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 96

30 de julho 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez, Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University