

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA  
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL

FLAVIO LOURENÇO DE CARVALHO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS  
PARA A EMPREGABILIDADE

São Paulo  
Junho/2020

FLAVIO LOURENÇO DE CARVALHO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS  
PARA A EMPREGABILIDADE

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Vital Giordano

São Paulo  
Junho/2020

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA  
FATEC-SP / CPS – CRB8-8281

C331e Carvalho, Flavio Lourenço de  
Educação profissional: contribuição das práticas educacionais  
para a empregabilidade / Flavio Lourenço de Carvalho. – São Paulo:  
CPS, 2020.  
111 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Vital Giordano  
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e  
Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de  
Educação Tecnológica Paula Souza, 2020.

1. Educação Profissional. 2. Curso técnico. 3. Trabalho. 4.  
Emprego. I. Giordano, Carlos Vital. II. Centro Estadual de Educação  
Tecnológica Paula Souza. III. Título.

FLAVIO LOURENÇO DE CARVALHO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS  
PARA A EMPREGABILIDADE

---

Prof. Dr. Carlos Vital Giordano

---

Prof. Dr. Adilson Caldeira

---

Prof. Dr. Roberto Kanaane

São Paulo, 22 de junho de 2020

Aos meus pais, Antonio (*in memoriam*) e Jacira,  
eterna gratidão.  
Ao meu filho, João Antonio, pela inspiração.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Programa de Mestrado Profissional do Centro Paula Souza e toda equipe de coordenação, acadêmica e administrativa e aos professores pela oportunidade.

Ao meu professor e orientador Dr. Carlos Vital Giordano pelo aceite em seu grupo de trabalho, bem como a confiança, as correções, a paciência e a humildade em ensinar.

Aos professores da Banca de Qualificação e Defesa, Prof. Dr. Adilson Caldeira e Prof. Dr. Roberto Kanaane, pelo crédito em meu trabalho.

Aos professores doutores das disciplinas cursadas por mim: Helena Gemignani Peterossi, Carlos Vital Giordano, Celi Langhi, Darlan Marcelo Delgado, Marília Macorin de Azevedo, Roberto Kanaane, Rodrigo Avella Ramirez, Rosália Maria Netto Prados, Senira Anie Ferraz Fernandez, Sérgio Eugênio Menino e Sueli Soares do Santos Batista.

Aos meus colegas do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, pelo compartilhamento de saberes e vivências.

Aos meus familiares pela compreensão e apoio nos momentos inconvenientes.

À minha esposa, Jana, pelo incentivo, cobrança e motivação.

Enfim, a todos que contribuíram para a elaboração deste trabalho.

“A credibilidade depende de continuar mantendo a  
atitude honesta e coerente de investigação e de  
comunicação, algo não muito fácil numa sociedade  
ansiosa por novidades e onde há formas de  
comunicação dominadas pelo *marketing*, mais do  
que pela autenticidade”.  
(José Manuel Moran)

## RESUMO

CARVALHO, F. L. Educação profissional: contribuição das práticas educacionais para a empregabilidade. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

Em um contexto socioeconômico altamente competitivo e em constante transformação, ter uma boa empregabilidade é um requisito fundamental para o mundo de trabalho. Diante disso, este estudo foi realizado com o objetivo de analisar de que forma as práticas educacionais aplicadas ao desenvolvimento das competências de empregabilidade atendem à demanda socioeconômica local. A investigação de caráter descritivo, exploratório e correlacional, com abordagens qualitativa e quantitativa, elaborada em duas fases sequenciais: a primeira explora qualitativamente as competências requeridas do técnico em administração, coletando dados, por meio de entrevista semiestruturada, junto aos gestores ou profissionais de recursos humanos das empresas da região da cidade alvo. Os resultados da primeira fase embasaram a segunda fase, que descreveu o processo da prática educacional dos docentes do curso alvo da instituição de ensino local, isso por meio de questionário e análises documentais. Os dados coletados, tratados e analisados estatisticamente, com a utilização dos programas IBM SPSS, MS Access e MS Excel, apresentados por meio de tabelas, quadros e gráficos, descrevendo e correlacionando os resultados das pesquisas documentais e das entrevistas. Considera-se que não há significativos indícios de relações entre a empregabilidade, diretrizes e as práticas adotadas, como resultados do modelo de análise proposto.

**Palavras-chave:** Educação Profissional; Curso Técnico; Trabalho; Emprego.

## ABSTRACT

CARVALHO, F. L. Professional education: contribution of educational practices to employability. 111 p. Dissertation (Professional Master's degree in Professional Education Management and Development.). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

In a highly competitive and constantly changing socioeconomic context, having a good employability is a fundamental requirement for the world of work. In view of this, this study was realized with the aim of analyze how the educational practices applied to the development of employability skills find local socio-economic demand. The research presents a descriptive, exploratory and correlational character, with qualitative and quantitative approaches elaborated in two sequential phases: the first qualitatively explores the required skills of the technician in administration, collecting data, through semi-structured interviews, together with managers or human resources professionals of companies in the target city. The results of the first phase support the second phase, which describes the process of educational practice of the teachers of the target course of the local educational institution, this through questionnaire and documentary analysis. Data collected, processed and statistically analyzed, using IBM SPSS, MS Access e MS Excel, softwares, presented through tables, tables and graphs, describes and correlates the results of documentary research, and interviews. There are considered to be no significant evidences of relationships between employability, guidelines and the practices adopted.

**Keywords:** Professional Education. Technical Course. Work. Job.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências gerais e competências específicas.....	27
Quadro 2 - Metodologias de ensino e suas definições.....	31
Quadro 3 – Cursos do eixo gestão e negócios. ....	35
Quadro 4 - Objetivos da formação de técnico em administração.....	36
Quadro 5 - Matriz curricular do curso técnico de administração .....	37
Quadro 6 - Definição das menções.....	40
Quadro 7 – Disciplinas dos cursos técnicos de comércio.....	41
Quadro 8 - Síntese da evolução histórica dos principais acontecimentos .....	42
Quadro 9 - Disciplinas do currículo mínimo do curso de administração. ....	43
Quadro 10 - Correlações – Fontes de recrutamento .....	65
Quadro 11 - Correlações – Processos de entrevistas .....	69
Quadro 12 - Correlações – Itens avaliação do candidato .....	70
Quadro 13 - Aspectos bem avaliados e aspectos não avaliados .....	71
Quadro 14 - Principais menções por questão .....	74
Quadro 15- Exemplo de preenchimento do procedimento didático .....	85
Quadro 16 - Instrumentos de avaliação e seus objetivos.....	92
Quadro 17 - Correlações entre as habilidades demandadas x a serem desenvolvidas .....	93

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição de funcionários da área administrativa por segmento .....	64
Tabela 2- Fontes de recrutamento .....	65
Tabela 3- Itens analisados no currículo .....	66
Tabela 4- Dificuldade em encontrar candidato.....	67
Tabela 5- Processo de seleção dos candidatos.....	68
Tabela 6 – Perfil desejado pelos recrutadores .....	72
Tabela 7 - Conhecimentos relevantes indicados pelos recrutadores .....	74
Tabela 8 – Relevância do PPP para o plano de trabalho .....	81
Tabela 9 – Informações do plano de curso para o plano de trabalho docente.....	82
Tabela 10 – Premissas para o planejamento das metodologias .....	82
Tabela 11 – Percentual do desenvolvimento do trabalho planejado .....	83
Tabela 12 - Frequência acumulada dos procedimentos didáticos conforme PTD .....	86
Tabela 13 - Grau de predominância dos conteúdos.....	87
Tabela 14 - Grau de importância dos componentes curriculares.....	88
Tabela 15 - Grau de importância das bases tecnológicas. ....	88
Tabela 16 - Recursos pedagógicos oferecidos pela instituição de ensino. ....	89
Tabela 17 - Habilidades desenvolvidas pelos docentes.....	90
Tabela 18 – Instrumentos de avaliação conforme PTD.....	91

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação do recrutador .....	63
Gráfico 2 - Tempo de experiência na área.....	63
Gráfico 3 - Processo de avaliação do candidato .....	70
Gráfico 4 - Faixa etária dos docentes participantes.....	76
Gráfico 5 - Formação dos docentes .....	77
Gráfico 6 - Tempo de experiência como docente.....	78
Gráfico 7 - Tempo de atuação na unidade de ensino pesquisada .....	79
Gráfico 8 - Experiência docente na área da disciplina em que ministra.....	79
Gráfico 9 - Exercício em outra atividade profissional.....	80
Gráfico 10 - Uso das metodologias do SIGA .....	84

## LISTA DE SIGLAS

CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CFA	Conselho Federal de Administração
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE/CEB	Conselho Nacional Educação - Câmara de Educação Básica
CPS	Centro Paula Souza
CRT	Catálogo de Requisitos de Titulação para a Docência
DASP	Departamento de Administração do Setor Público
EAD	Educação a distância
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESAN	Escola Superior de Administração e Negócios
Etec	Escola Técnica Estadual
Etim	Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio
FACE/UFMG	Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Minas Gerais
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Gfac	Grupo de Formulação e Análises Curriculares
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAT	Posto de Atendimento do Trabalhador
PC	Plano de Curso
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPG	Plano plurianual de gestão

PPP	Projeto Político Pedagógico
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
PTD	Plano de trabalho docente
RH	Recursos Humanos
RMSP	Região Metropolitana de São Paulo
SDECTI	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1.1</b>	<b>Educação profissional e seus dilemas.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Práticas Educativas.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1.3</b>	<b>Educação profissional técnica de nível médio .....</b>	<b>33</b>
<b>2.2</b>	<b>Curso técnico em Administração .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2.1</b>	<b>Ensino de administração no Brasil.....</b>	<b>40</b>
<b>2.3</b>	<b>Trabalho e empregabilidade .....</b>	<b>44</b>
<b>2.3.1</b>	<b>Empregabilidade .....</b>	<b>49</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Fatores de empregabilidade .....</b>	<b>53</b>
<b>2.3.3</b>	<b>Tecnologia e a empregabilidade .....</b>	<b>55</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>58</b>
<b>3.1</b>	<b>Técnicas de coleta.....</b>	<b>60</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>62</b>
<b>4.1</b>	<b>Q1 primeira fase de coleta RH.....</b>	<b>62</b>
<b>4.2</b>	<b>Q2 segunda fase de coleta docente .....</b>	<b>75</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista fase 1 .....</b>	<b>105</b>
	<b>APÊNDICE B – Questionário fase 2.....</b>	<b>106</b>
	<b>APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

No segundo trimestre de 2019, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que mede as características socioeconômicas da sociedade, entre essas o trabalho, assinalou que 12,3% da população está desocupada, ou seja, em situação de desemprego.

Nesse cenário, o indivíduo busca na formação profissional um caminho para melhorar a sua empregabilidade, seja para encontrar um trabalho, melhorar sua recolocação, empreender seu próprio negócio, ou até mesmo como forma de escolher uma profissão antes de definir a sua carreira.

Por outro lado, as empresas buscam profissionais especializados, capacitados, treinados e dotados de múltiplas habilidades e competências para desenvolverem suas atribuições com eficiência e eficácia. Além de apresentarem esses atributos, esses indivíduos precisam se integrar à filosofia e à cultura organizacional destas empresas.

De forma geral, com as transformações e inovações tecnológicas, as organizações modificaram seus sistemas de trabalho, exigindo flexibilidade e aptidão do trabalhador para essas mudanças, tornando-se assim, um indivíduo dotado de empregabilidade. Este contexto justifica o tema desta investigação: o da empregabilidade gerada pela Educação Profissional de Ensino Técnico.

Outra perspectiva abordada nesta pesquisa decorre da oferta de cursos de capacitações, treinamentos e especializações oferecidas por instituições de ensino públicas e privadas. Esta oferta surge dessas novas exigências do mercado de trabalho, que anseia por profissionais prontos a exercerem e executarem funções e atribuições com destrezas e competências específicas.

A intensificação da aplicação da ciência e tecnologia no sistema produtivo exige novas habilidades o que ressalta a importância da formação profissional do trabalhador, ofício este ligado às escolas de profissionalização técnica.

Nesta pesquisa foi estudado o curso de Administração da Educação Profissional de Ensino Técnico de Nível Médio do Centro Estadual de Educação Profissional, o curso em questão oferece 40 vagas por semestre no período noturno, a unidade escolar está localizada em um município da sub região norte da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP). A escolha

do curso e da Instituição, bem como o recorte da amostra de profissionais estudados nesta pesquisa se deu pela acessibilidade e conveniência do pesquisador.

Após a formação técnica, os egressos devem estar aptos a exercer sua função ou cargo de acordo com sua área de estudo, porém ainda assim, existe a preocupação de identificar se os fatores de empregabilidade em relação ao atendimento das expectativas das organizações contratantes realmente estão atendidas, bem como o atendimento às demandas sociais. Então, a questão norteadora desta pesquisa é: As práticas educacionais de apoio ao desenvolvimento das competências requeridas pelo técnico em administração atendem às necessidades ligadas à empregabilidade local?

A pesquisa objetiva analisar as práticas educacionais do curso técnico em administração, relacionadas aos fatores de empregabilidade.

Para identificar os fatores de empregabilidade envolvidos e praticados, adota-se como objetivos específicos:

- a) Levantar junto às empresas locais, as principais habilidades esperadas do técnico em administração;
- b) Examinar as práticas educativas do curso técnico em administração de acordo com o plano de trabalho docente.
- c) Coletar junto ao corpo docente as metodologias empregadas para desenvolver as habilidades demandadas.
- d) Contrastar as habilidades e competências demandadas pelo setor produtivo, as ofertadas pelo currículo do curso técnico em administração e as metodologias de ensino planejadas pelos docentes para o desenvolvimento dessas habilidades.
- e) Desenvolver modelo de investigação e aplicação destinado a apurar os fatores e os resultados do problema e dos objetivos propostos.

Desta maneira, estabeleceram-se as seguintes hipóteses:

- a) O professor na elaboração do seu plano de trabalho docente, em particular às iniciativas relacionadas às práticas de ensino-aprendizagem, parte dos conteúdos conceituais.
- b) A formação do técnico em administração permite ao indivíduo o exercício da cidadania e do trabalho de forma autônoma e eficiente.

- c) O ensino de administração é contextualizado em face às necessidades da demanda local.

Compreende-se então, a importância da análise das práticas educativas, na educação profissional, acerca de seus principais objetivos, principalmente no que tange à empregabilidade do indivíduo. Face à essa realidade, é preciso atentar que o trabalho docente, os conteúdos e os objetivos educacionais são determinados pelos aspectos sociais, políticos e ideológicos.

Para a verificação das práticas educativas contribuidoras para empregabilidade do técnico em administração, a pesquisa apresentou caráter descritivo e exploratório, com abordagens qualitativa e quantitativa.

A pesquisa ocorreu em duas fases denominadas de Q1 e Q2. Na Q1, utilizou-se como instrumentos de pesquisa a aplicação de questionários e entrevistas com profissionais de Recursos Humanos (RH) da região em que a escola está situada, resultando no levantamento das habilidades demandadas pelo setor produtivo local. A fase Q2 embasada pela Q1 verificou as práticas educativas promotoras das principais habilidades, coletadas por meio de questionários, junto aos docentes da unidade de ensino, e por meio da análise documental.

Os dados coletados foram tratados estatisticamente por meio dos aplicativos MS Excel, MS Access e IBM SPSS.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: nesta seção, introdução apresenta-se a temática da pesquisa, o problema de pesquisa, objetivo geral e específicos da pesquisa, as hipóteses estabelecidas, a justificativa e breve descrição do método. Em seguida, na seção posterior, apresenta-se a fundamentação teórica para a investigação, com a contextualização das características da educação profissional e a dimensão do ensino profissional técnico, as práticas educativas e seus elementos e a relação entre trabalho e empregabilidade. Na seção subsequente são explicitados os elementos metodológicos da pesquisa, bem como a discussão e resultados da pesquisa. Na quarta seção, apresenta-se os resultados e discussões, organizados em quadros, tabelas e gráficos. Por fim, apresenta-se as considerações finais, a resposta para a pergunta de pesquisa, a validade do modelo e contribuições.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A educação é um processo que promove ao ser o desenvolvimento intelectual, social, moral, individual e quase sempre é associada à escola. Por isso, exerce um papel crucial na formação de cidadãos e profissionais.

Este estudo sustenta a pesquisa que analisou as práticas educativas em relação aos fatores de empregabilidade local, e verificou um dos objetivos educacionais de melhorar a empregabilidade do indivíduo. A conceituação teórica está alicerçada na educação profissional de nível técnico; nas práticas educativas, focada no ensino; e na relação entre trabalho e empregabilidade.

### **2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Atualmente as transformações que a sociedade passa em relação ao consumismo, as novas exigências do mercado de trabalho e a intensificação da globalização geraram mudanças comportamentais, atitudinais e culturais. Essa constante provoca uma série de impactos em várias dimensões, sendo que uma das afetadas é o ensino. Sacristán (2002), descrevendo os resultados do impacto da globalização sobre a educação, mesmo com enfoque nos resultados sobre a cultura, destacou os efeitos sobre os sistemas escolares e a relação da escola com o mundo de trabalho, já que este exige pessoas qualificadas.

Reis (2011) afirma que a educação deve garantir mobilidade para o emprego, atendendo a necessidade de quem estuda e a escola não deve ser apenas um centro que oferece um conjunto de conhecimentos e no final um anel de formatura. O autor ainda afirma que o modelo apresentado não gera competências suficientes para a promoção da empregabilidade.

Zabala e Arnau (2010) também criticam a acumulação de saberes, indagando se serão ou não usados posteriormente no ensino superior.

Para Machado (1998), a escola já foi caracterizada como elitista e excludente social, foi afetada politicamente e não atendia a todos, além das interferências pedagógicas, metodológicas e curriculares. Contudo, não deixou de ser importante no seu objetivo de fornecer educação para o desenvolvimento do indivíduo.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2018), existem no Brasil, cerca de 48,5 milhões de alunos matriculados em

escolas privadas e públicas, em 190 mil escolas que oferecem ensino regular, isto sem mensurar as instituições de ensino superior e profissionalizantes que oferecem cursos de especialização, capacitação e de idiomas.

A educação básica é estruturada em etapas compostas pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e tem por objetivo formar um cidadão capaz de exercer sua cidadania, de entrar no mercado de trabalho e continuar seus estudos.

Machado (1998) e Saviani (2013) discutem sobre o objetivo paradoxal da educação, que por um lado é considerada o motivo da desigualdade social, e pelo outro é pensada como um dos principais motivadores do desenvolvimento econômico, pela redução da desigualdade e elevação de renda. A educação básica está sendo direcionada para a promoção da empregabilidade e competências do indivíduo, em face às mudanças tecnológicas, atendendo os anseios sociais e econômicos.

A questão central da pedagogia é a formação humana, proporcionando aos sujeitos desenvolvimento e aprendizagem, capazes de direcionar o seu destino. A pedagogia moderna reconhece que as mudanças tecnológicas impactaram a vida social das pessoas, exigindo dos indivíduos habilidades e competências intelectuais, como: abstração, raciocínio lógico, visão holística do trabalho, de modo que aprendam a se expressar, a compreender diferentes contextos da realidade, a pensar estrategicamente (LIBÂNEO, 2009).

Já Arruda (2012), destaca que a função da educação não é o fim em si mesma, e seu propósito é determinado pelo contexto histórico social específico. Espera-se, portanto, que as mudanças sociais, políticas, econômicas que implicam na formação do indivíduo, sejam identificadas. Ainda nessa linha de raciocínio Libâneo (2009), afirma que a pedagogia trata das atividades de formação humana, considerando os contextos em mudanças. O autor cita a homogeneização e heterogeneização, a globalização e a individuação como elementos que promovem novas culturas e relações sociais.

Aos que se ocupam da educação escolar, das escolas, da aprendizagem dos estudantes, é requerido que façam opções pedagógicas, ou seja, assumam um posicionamento sobre os objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos (LIBÂNEO, 2009, p. 20).

A pedagogia tem como objetivo compreender a relação do aprendizado e os fatores sociais, bem como as condições de melhoria de aprendizado. Entre os fatores sociais destacados por Libâneo (2009), estão a exclusão e a desigualdade social, que para o autor se agravam pelas mudanças econômicas.

Diante desse argumento, o autor critica a baixa contribuição da escola no desenvolvimento dos indivíduos, e reforça a sua importância na formação do sujeito, preparando-o para viver em sociedade. O mesmo autor ainda cita alguns elementos como a ciência, a cultura, a capacidade de resolver problemas, o conhecimento dos direitos e deveres, a autonomia, a autoimagem positiva, as capacidades cognitivas para se apropriar dos benefícios da ciência e tecnologia em seu favor, mesmo sendo essas aprendizagens citadas, originadas do cotidiano do indivíduo.

Para melhor compreender essas mudanças sociais em que a tecnologia e o conhecimento se tornaram elementos estratégicos de competitividade, reveste-se de particular importância o papel da formação profissional, que, em sua natureza, objetiva a qualificação profissional.

### **2.1.1 Educação profissional e seus dilemas**

A reflexão acerca da qualidade da educação, do papel da escola e da formação profissional é motivadora de muitas pesquisas e debates. Contudo, com a responsabilidade de formar cidadãos conscientes e autônomos, essa discussão não terminará tão cedo. As críticas recaem sobre a metodologia, sobre a estrutura, sobre o aprendizado e sobre os docentes.

Os objetivos da educação profissional estão definidos na Lei 9.394/ 96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/96, capítulo III, no artigo 39 “a educação profissionalizante é aquela destinada em preparar o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva na sociedade do trabalho e do conhecimento” (BRASIL, 2012).

No contexto histórico resgatado por Cordão e Moraes (2017), a importância do processo da relação entre ensino e aprendizado para o exercício do trabalho e para o convívio social são ressaltados. Os autores discorrem sobre a educação pré-descobrimento do Brasil, fato desconsiderado na grande parte dos estudos relacionados a área, e que descaracteriza uma parcela da cultura brasileira. Mesmo sem registros históricos, algumas possibilidades são descritas em relação ao processo educacional dos povos indígenas, tanto na educação geral quanto na profissional. Ainda segundo os mesmos autores o processo de formação para o trabalho era confundido com o da socialização e acontecia de forma integrada ao desenvolvimento social, psicológico e físico das crianças, dos jovens e dos adolescentes. As atividades do cotidiano de viver, brincar, aprender, pescar, cultivar, e produzir artefatos, eram aprendidas de forma integrada e sem divisões formais. Logo, os rituais, as danças, as lutas, as

crenças e métodos de sobrevivência, eram organizados hierarquicamente e o aprendizado se desenvolvia de acordo com a estrutura do grupo indígena.

A educação profissional no Brasil, conforme Cordão e Moraes (2017), era discriminada e excluída pela sociedade, pois, era uma formação voltada para o trabalho, e o termo trabalho remetia a sofrimento, a inferioridade. A educação tinha caráter assistencialista e destinada para a execução de atividades operacionais, para ambientes de manufatura em série, com tarefas simples, repetitivas e delimitadas, que não exigiam do trabalhador conhecimento intelectual, somente habilidades manuais.

A educação profissional sempre foi influenciada pela herança escravista e preconceitos dela decorrentes. Em todos os seus níveis e modalidades, a educação profissional frequentemente teve caráter moralista, (“para combater a vadiagem”) assistencialista (para propiciar alternativas de sobrevivência “ao menos favorecido pela sorte”) ou (economicista para atender as necessidades da produção e do mercado). Isso explica por que cursos tradicionais de graduação “como direito, medicina, e engenharia” são considerados acadêmicos, quando, na verdade, também e mais essencialmente, são cursos obviamente profissionalizantes (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 78).

Os autores ainda indicam a existência de um processo integrador entre educação, saúde e vida, num sentido holístico. A educação profissional em seus primórdios era destinada aos pobres e desfavorecidos, e tinha como objetivo a formação e capacitação de mão-de-obra, principalmente para os trabalhos manuais, e para aqueles tipos de trabalho que exigiam esforço físico.

Embora, os autores ao analisarem os cursos realizados após a conclusão do ensino médio, afirmam que, direta ou indiretamente eles têm como objetivo, ou estão relacionados a formação ou desenvolvimento profissional citando os cursos de: graduação (licenciatura e bacharelado), modalidade sequencial, específicos ou programas de pós-graduação (aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado).

Em consequência disso, vê-se o sentido paradoxal da educação básica, formar para o trabalho ou para a continuação dos estudos ao nível superior. Talvez esse preconceito cultural tenha partido da falta de conhecimento dos objetivos dos cursos superiores, e em decorrência disso, os cursos de tecnologia, bacharelado e as licenciaturas, também são prejudicados. Por um lado, o curso de tecnologia sofre o preconceito de ser visto apenas como uma formação técnica com nível mais avançado, e o bacharelado e licenciatura serem cursos que não viabilizam a qualificação profissional dos egressos (CORDÃO; MORAES, 2017).

Com relação ao exposto, Cordão e Moraes (2017), criticam a formação de alguns cursos, nos quais parte dos egressos não são preparados para desempenhar as funções de sua área.

Ainda, destacam que em muitos casos, o diploma serve apenas para o ingresso no mercado de trabalho, visto que, pela formação acadêmica, somente são capazes de repetir discursos teóricos, e seu aprendizado prático é desenvolvido no cotidiano do trabalho.

Sob o mesmo ponto de vista, Zabala e Arnau (2010), expõem a ineficiência do sistema escolar, que se tornou um mero canal de transferência de informação, resultando em cidadãos escolarizados incapazes de saber utilizar os conhecimentos, que teoricamente foram aprendidos, em situações e problemas reais, tanto na vida cotidiana como no trabalho.

Diante dos argumentos apresentados, observa-se a consonância entre os autores na discussão das contribuições em relação ao ensino para o exercício do trabalho, formando cidadãos com conhecimentos, contudo despreparados para o trabalho.

O conceito de educação profissional evoluiu, apesar da dificuldade de superar a dicotomia entre o mundo da educação e o mundo de trabalho. A ideia de formação de mão de obra e de educação assistencialista, ficou para trás, apesar de ainda apresentar uma certa dualidade, a educação profissional passou a ser um importante fator para o desenvolvimento socioeconômico. (MACHADO, 2013).

As constantes mudanças sociais e tecnológicas pressionam a educação a atender essas novas exigências do mundo do trabalho. As atividades laborais também se modificaram, exigindo do trabalhador novas competências e habilidades, pois aquela formação que ensinava a executar tarefas repetitivas e mecânicas, não é mais admitida. (CORDÃO; MORAES, 2017).

Carvalho (2011) e Cordão e Moraes (2017) descrevem que para ser eficaz no trabalho, o indivíduo precisa no mínimo saber ler interpretar a realidade, comunicar-se adequadamente, lidar com conceitos científicos, matemáticos e abstratos, trabalhar em grupos na resolução de problemas, entender e usufruir das tecnologias, gerenciar processos, atingir metas, correr riscos, lidar com diferenças, utilizar o raciocínio, lidar com pressão, criar soluções inovadoras, aprender a aprender, para acompanhar as mudanças.

Essas mudanças ocorridas na sociedade impactaram os ambientes organizacionais, no sistema educacional e no mundo de trabalho, com novas exigências requeridas dos trabalhadores. A formação dos trabalhadores precisava agregar competências e habilidades até então não desenvolvidas, como domínio de saberes tecnológicos, da ciência e de uma visão holística do processo produtivo, por uma das modalidades da educação profissional, sendo ela: da qualificação básica do trabalhador, da habilitação técnica de nível médio ou da educação continuada (MACHADO, 2013).

Em consequência disso a educação profissional deve estar atenta a realidade e oferecer condições para o desenvolvimento das competências profissionais requeridas, para que o trabalhador possa promover sua empregabilidade continuamente, bem como o pleno aperfeiçoamento pessoal.

### **2.1.2 Práticas Educativas**

Em virtude das mudanças sociais, tecnológicas, econômicas, dos objetivos da educação profissional em relação a empregabilidade surge o questionamento e objeto desta pesquisa, ou seja, analisar o processo de ensino aprendizagem.

Pode-se dizer que o ensino é uma prática social (LIBÂNEO, 1994; VEIGA, 2012; FRANCO, 2012; PIMENTA, 2014), mas o ensino no âmbito escolar é uma atividade de interação entre os seres humanos transformado pela ação e relação entre professores e alunos, situados em diversos contextos sociais, seja na escola, na sociedade ou nas culturas (PIMENTA, 2014; DAMIS, 2012; LIBÂNEO, 1994).

Franco (2012) apresenta considerações acerca das definições teóricas entre prática educativa e prática pedagógica. Para a autora, prática educativa se refere à atividade educacional, já a prática pedagógica se refere à prática social com intenções pedagógicas. Por isso, para efeitos de esclarecimentos, analogicamente são definidos os conceitos de Educação e Pedagogia.

A autora ainda alega que, no sentido epistemológico, a Educação é o objeto de estudo da Pedagogia, e no sentido ontológico é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam as pessoas de forma ampla, difusa e imprevisível. Já a Pedagogia adota um caráter político, sendo uma prática social que objetiva compreender, organizar e transformar as práticas sociais educativas que norteiam as práticas educacionais.

Quando as intencionalidades de uma prática social estão explicitadas, podem permitir a inteligibilidade dessa prática e podem tornar-se assim práticas educativas, que ocorrem por certo e inexoravelmente, dentro e fora da escola. As práticas sociais só se tornarão educativas pela explicitação/compreensão tomada de consciência de seus objetivos, tarefa da investigação científica na educação (FRANCO, 2012, p.169).

Na concepção de Franco (2014), a prática pedagógica é a ciência que explica a prática educativa, por meio da compreensão, e transformação das práticas sociais em intenções educativas.

Já Libâneo (1994) explicita que a prática educativa é um fenômeno social e universal, e tem o trabalho docente como composição desse processo educativo, indispensável para a existência da sociedade, como segue:

Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadoras nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 1994, p. 16).

O autor ainda define a prática educativa como um processo intencional que promove ao indivíduo aptidões ou condições de viver em sociedade.

Desse modo, entende-se que a definição dos elementos do processo das práticas educativas é de fundamental importância para a sua investigação, fundamentando-se nos objetivos educacionais, que no caso da educação profissional objetiva formar indivíduos aptos a exercer a cidadania e com boa empregabilidade.

Segundo Libâneo (2009) a investigação da prática educativa parte da análise constituinte do processo de aprendizagem nas dimensões: física, cognitiva, afetiva, social, ética, estética, determinados em contextos socioculturais, históricos e institucionais. Dessa forma, a aprendizagem é uma atividade educativa contextualizada com o atual momento. Sob essa ótica, o processo de ensino fundamenta-se na compreensão dos aspectos sociais, econômicos e no desenvolvimento da aprendizagem.

Compreender a prática educativa permite avaliar se o processo de ensino e aprendizagem atende aos seus propósitos (LIBÂNEO, 2009). A verificação da prática está enraizada na epistemologia da Educação, pois a partir do conhecimento da natureza dos problemas existe a possibilidade da constituição de novos saberes (PIMENTA, 2014). Esta importância é destacada no trecho: “A ausência de fundamentos pedagógicos capazes de tecer as práticas educativas foi gradativamente produzindo um distanciamento entre o educativo e o pedagógico” (FRANCO, 2012, p.165).

Franco (2014) faz ressalvas a algumas reflexões e discussões sobre divergências conceituais e práticas em relação à didática e a pedagogia. O mesmo acontece nos discursos sobre a prática docente, na questão: “Quando um professor não se sai bem em suas aulas é comum dizer que tal professor não tem didática; mas muitas vezes há o complemento: precisa de base pedagógica. Pedagogia é sinônimo de Didática? [...] A Didática é ciência ou tecnologia?” (FRANCO, 2014, p 76).

Por meio destas e outras reflexões sobre o conceito de didática, Franco (2014) busca resgatar o conceito histórico e as diferenças entre didática e pedagogia. Em suas considerações sobre a pesquisa, surge uma reafirmação em relação ao ensino ser uma prática social, além disso, a didática passa a ser uma teoria da formação.

Do mesmo modo, o debate a respeito do sentido epistemológico da Educação e da Pedagogia é antigo: “Seria a Didática um conjunto mais ou menos articulado dos saberes produzidos nas Ciências da Educação, competindo a aplicá-los ao ensino?” (PIMENTA, 2014, p.15). Apesar da reflexão da natureza e especificidade da Pedagogia diante da Educação, a autora também descreve que o ensino é uma prática social, objeto de estudo da Didática que é uma área da Pedagogia.

A didática é a atividade prática docente mais evidente no processo educativo, pois, é o momento em que o professor interage com o objeto deste processo, por meio de recursos como o ambiente escolar, os materiais, os equipamentos e os procedimentos. De acordo com Libâneo (1994), a didática se configura na mediação entre as bases teóricas-científicas e a prática docente, entre o que ensinar, e o como ensinar no processo educativo, articulando os objetivos educacionais, os conteúdos e as tarefas culturais e científicas.

Para Rios (2014), o ensino, quando objeto da didática, que ocorre em ambientes formais, como nas escolas, apresenta uma estrutura curricular sistemática, organizada e intencional, e sua prática deve ser contextualizada com a realidade, como segue:

É importante considerar o ensino como uma prática social específica, que se dá no interior de um processo educacional e que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada. É a este último que nos referimos, quando mencionamos como objeto da Didática [...] (RIOS, 2014, p.113).

Desta maneira, Rios (2014) caracteriza a prática educativa como objeto de investigação da Didática que subsidia essa prática social com teorias, fundamentos e métodos para o desenvolvimento do ensino.

Convém considerar que as práticas docentes não se reduzem somente à sala de aula, elas possuem um antes e um depois; um planejamento e uma avaliação. As práticas educativas constituem o trabalho docente na dimensão do ensino e da aprendizagem. É um processo que envolve os objetivos da educação, a metodologia utilizada no ensino e a capacidade de aprendizagem do indivíduo. A prática educativa é o processo de ensino/aprendizagem que envolve a interação e inter-relação dos seguintes fatores: professor, metodologia, recursos

materiais, relações sociais e conteúdo. Analisar os elementos variáveis que contemplam a prática educativa contribui para o processo de ensino aprendizagem (ZABALA, 1998).

O mesmo autor indica que a prática educativa aborda variáveis complexas de serem definidas, visto que a sua análise permite identificar esses fatores e suas causas de relação, com o propósito de delimitar o objeto entre um ciclo ou entre as partes dos elementos interrelacionados de um processo que contempla o professor, o aluno, o ambiente e a metodologia utilizada. É bom acrescentar ainda que para conhecer melhor o que acontece na aula, a definição dos instrumentos é essencial, logo, o escopo da análise parte da questão “do que será ensinado?”, ou seja, quais são os conteúdos de aprendizagem. Desta maneira, a análise das práticas educativas é um estudo minucioso das relações entre os professores, alunos, ambiente e método, sendo ela em partes ou o todo de um processo de ensino e aprendizagem.

Em conformidade com o citado acima, aplicar melhorias nas práticas de ensino, considerando as transformações sociais e econômicas, permitirá formar cidadãos habilitados e competentes para exercer as habilidades de acordo com os seus objetivos.

Na visão de Zabala (1998), o ponto de partida para análise das práticas educativas são os objetivos educacionais, em outras palavras, é a definição do que ensinar. Porém, constata-se a necessidade de se desprender de alguns paradigmas conceituais do termo conteúdo, que acaba sendo reduzido somente ao que se deve aprender, em alusão aos conceitos, teorias, princípios, fórmulas ou teoremas.

O termo conteúdo referencia-se a todo processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno, e contemplam os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).

A melhor maneira de compreender esse processo é considerar que o termo conteúdo, é amplo e abrange todo o processo de aprendizado. Deste modo, as práticas de ensino não se reduzem ao ensino de conceitos e teorias, seja porque a abordagem do que ensinar deve ser refletida no desenvolvimento da aprendizagem, e não na avaliação do conteúdo. Nesse sentido, o desenvolvimento dos conhecimentos envolve os conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais do indivíduo (Zabala; Arnau, 2010).

[...] O processo de derivação e aplicação consistirá em responder às seguintes questões: o que é necessário saber? (os conhecimentos, os conteúdos conceituais) o que se deve saber fazer? (as habilidades, os conteúdos procedimentais), e de que forma se deve ser? (as atitudes, os conteúdos atitudinais) (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 85).

O ensino de competências não se apropria de métodos específicos ou únicos. Conforme Zabala e Arnau (2010), o ensino deve partir de problemas significativos e complexos. O

desenvolvimento das competências deve envolver a resolução desses problemas de forma que o aluno aplique os conhecimentos procedimentais, atitudinais e conceituais integralmente.

Conforme Zabala e Arnau (2010), o ensino de competências das questões apresentadas, “o saber” corresponde-se ao conhecimento, que parte dos conteúdos conceituais, “o saber fazer” são as habilidades a serem desenvolvidas e parte dos conteúdos procedimentais e o “saber ser” representa a aprendizagem das atitudes e parte dos conteúdos atitudinais, conforme ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Competências gerais e competências específicas

	Competências	Saber (conhecimento)	Saber fazer (habilidade)	Ser (atitude)
Dimensão social	Participar Compreender Valorizar Intervir	Conhecimentos provenientes de múltiplas disciplinas científicas	Fazer Participar Compreender Valorizar Intervir	Ativo Crítico Responsável Justo Solidário Democrático
Dimensão Interpessoal	Relacionar-se Comunicar-se Cooperar Participar	Conhecimentos provenientes da sociologia, da psicologia, da sociolinguística, etc.	Relacionar-se Comunicar-se Cooperar Participar	Compreensivo Tolerante Solidário
Dimensão Pessoal	Exercer autonomia, a operação, a criatividade e a liberdade	Conhecimentos provenientes de múltiplas disciplinas científicas	Atuar de forma autônoma Empreender Resolver problemas	Responsável Autônomo Cooperativo Criativo Livre
Dimensão Profissional	Exercer uma tarefa profissional	Conhecimentos provenientes de múltiplas disciplinas científicas e profissionais	Habilidades gerais para profissionalização	Responsável Flexível Riguroso

Fonte: Zabala e Arnau (2010, p. 86)

Segundo Zabala e Arnau (2010), o foco da educação profissional é o desenvolvimento das pessoas em detrimento aos fatores humanos e sociais, por meio do trabalho. Então, nesse enfoque o papel do professor torna-se evidente, visto que, sua aplicação sem contextualização compromete a formação do aluno.

O sistema escolar deve formar pessoas para a inovação, capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mutação, mas sem perder a visão global da pessoa como ser crítico diante das desigualdades e comprometido com as transformação social e econômica em direção a uma sociedade na qual não só se garantisse o direito ao trabalho, como também que este seja realizado em função do desenvolvimento das pessoas e não somente dos interesses do mercado (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 80).

No âmbito empresarial, a formação profissional é modelada no desenvolvimento de competências, que determina a eficiência na execução de determinadas tarefas. O modelo educacional praticado no âmbito escolar também é centrado no desenvolvimento de competências específicas de cada curso, em todos os níveis da educação profissional: os currículos, as avaliações e inclusive as competências que o docente deve dispor para ensinar (ZABALA e ARNAU, 2010).

Compreende-se, então, que a disposição de conhecimento e competências para o trabalho são fatores que melhoram a empregabilidade. Desenvolver competências para empregabilidade do indivíduo, contemplam um dos objetivos da educação profissional. Contudo, quais são as principais competências a serem desenvolvidas pelo técnico em administração, e como essas competências são desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem?

Para Cordão (2003), o conceito de competência profissional acaba potencializando a responsabilidade das escolas, a respeito do planejamento e a organização dos currículos, dos conteúdos, das metodologias de ensino e de avaliação orientadas para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Em vista dos argumentos apresentados, entende-se que a definição das práticas educativas é o processo de ensino e aprendizagem que aborda as atividades docentes, a capacidade de assimilação do conhecimento por parte do aluno e os recursos utilizados, orientadas pelo objeto da educação (LIBÂNEO, 2009; ZABALA, 1998).

O processo de ensino aprendizagem deve atender às expectativas sociais, econômicas e individuais, determinando o que se deve ensinar e como ensinar, destacando o papel do professor na utilização dos recursos disponíveis para facilitar a assimilação e o aprendizado dos conhecimentos específicos.

Segundo Peterossi (2014), é pragmático à educação profissional a preparação do indivíduo para o trabalho e as questões referentes às práticas são evidenciadas: quem, como, por que e para que preparar? As práticas formativas, na educação profissional, são centradas no desenvolvimento de competências e empregabilidade.

Machado (2002) contextualizando acerca da formação escolar, especificamente a profissional, destaca a importância do ensino das seguintes competências:

[...] a formação escolar deve prover as pessoas de competências básicas, como a capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações, a capacidade de mobilização de esquemas de ação progressivamente mais complexos e significativos nos mais diferentes contextos; a capacidade de construção de mapas de relevância das informações disponíveis, tendo em vista a tomada de decisões; a solução de problemas ou o alcance dos objetivos previamente

traçados; a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe e, sobretudo a capacidade de projetar o novo, de criar em um cenário de problemas, valores e circunstâncias no qual somos lançados e no qual devemos agir solidariamente (MACHADO, 2002, p.151).

Para Machado (2002), a formação básica ou profissional somente se justifica se desenvolver as competências pessoais que superem as rápidas transformações no universo do trabalho.

Zarifian (2003) define competências em três elementos complementares entre si, dentro de situações vividas pelo indivíduo em âmbito profissional: é a tomada de iniciativa e responsabilidade; é uma inteligência prática das situações, apoiada em conhecimentos prévios e que se transformam de acordo com as situações; é a tomada de iniciativa e o assumir responsabilidade sobre os problemas e eventos enfrentados. O autor ainda afirma que a competência somente é entendida e avaliada em situações enfrentadas pelo indivíduo. Assim também, Macedo (2002), caracteriza a ideia de competência a um contexto vivido e afirma que a competência é definida em relação ao âmbito em que se realizará.

Entende-se por competências a aptidão e conhecimentos para executar determinada tarefa ou atividade. Para Zabala e Arnau (2010), o conceito de competências surgiu das necessidades funcionais, identificando o que realmente é necessário para agir de forma eficiente, diante de problemas reais em que o indivíduo se depara ao longo de sua vida, são as ações coordenadas e inter-relacionadas dos saberes atitudinais, procedimentais e conceituais.

Os mesmos autores pontuam que o ensino de competências deve partir de situações problemas próximos da realidade, com ações contextualizadas com o meio inserido, preparando-os para responder às situações ou necessidades reais, ou seja, atividades complexas e imprevisíveis. O ensino de competências requer alguns critérios como: relevância, complexidade da atuação; caráter procedimental e a combinação e integração dos componentes por sua funcionalidade.

Já Macedo (2002), apoiado em Perrenoud (1997), descreve a respeito do ensino de competências fundamentado em situações-problemas, três elementos: tomada de decisão, mobilização de recursos e saber agir diante de situações-problema que se dá por meio de recursos didáticos que mobilizem a execução de uma tarefa por meio de aprendizagem específica, ou seja, o aluno se depara com uma situação, um desafio imposto em que é necessário conhecimentos e habilidades específicas para a sua resolução.

As principais situações-problema no ensino escolar, estão relacionadas ao conteúdo ou a área de conhecimento, trazendo a importância da discussão entre professores de múltiplas

disciplinas com o objetivo de propor um tema em comum contextualizado com a realidade da unidade escolar (MACEDO, 2002).

Para Libâneo (1994), os objetivos educacionais são alcançados pelo método de ensino, expresso pela atividade docente, que regula o processo ensino-aprendizagem, e não se reduz aos procedimentos de ensino, portanto contempla a sequência de atividades, o planejamento e a organização da aula para atendimento de cada objetivo específico.

Assim, o atendimento satisfatório dos objetivos educacionais, seja para a cidadania, seja para a melhoria da empregabilidade, se dará por uma metodologia originada da análise do contexto social e das habilidades e perfis do aluno. A educação escolar deve envolver as realidades sócio educacionais concretas, optando por uma metodologia de ensino, entrelaçando teoria e prática entre os alunos e a sociedade, entre os alunos e o trabalho, entre as suas competências e as que necessitam desenvolver. O método deve direcionar o aluno para a forma mais fácil de aprendizado e a aquisição dos saberes propostos para a sua formação (RAYS, 2002).

A metodologia de ensino integra e envolve práticas coerentes e articuladas com a situação de aprendizado. Essas variáveis são apresentadas por Zabala e Arnau (2010), como práticas educacionais, envolvendo as seguintes tarefas: sequências de atividades, relações interativas, organização social da aula, organização do tempo, do espaço, do conteúdo e materiais, bem como do procedimento de avaliação.

A metodologia de ensino é a mediação de ensino aprendizagem entre professor, conteúdo e aluno. São técnicas empregadas pelos professores a partir de um modelo ou tipo de ação estruturado e sistematizado.

Masetto (2003), ao definir o termo metodologia de ensino critica os teóricos de Didática, pelas divergências conceituais e falta pela de clareza na definição nos termos e significados. No entanto, o autor define metodologia ou estratégia como o conjunto de meios e recursos que são empregados pelos professores nas aulas para promover a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, técnica ou método é uma atividade sistematizada com objetivos de aprendizagem, e os recursos são os instrumentos que são utilizados para o desenvolvimento da técnica. O autor cita como exemplo de técnica a aula expositiva, e como exemplo de recursos: quadro branco, vídeos, *Power Point*, entre outros.

Portanto, para Masetto (2003, p.99) “Essencial no conceito de técnicas é a característica de *instrumentalidade*. Todas as técnicas são instrumentos e como tais necessariamente precisam estar adequadas a um objetivo e ser eficientes para ajudar na consecução deste”. De acordo com o autor, a definição das técnicas pelo professor deve ser relacionada ao objetivo. Libâneo

(1994), sob o mesmo ponto de vista, afirma que a seleção dos métodos deve ser apropriada aos objetivos de aprendizagem. Dessa forma, o método de ensino depende do objetivo que visa a apropriação de conhecimento e a transformação da realidade.

Para tanto, Masetto (2003) estabelece três consequências para a escolha das técnicas: a primeira é a utilização de múltiplas técnicas, pois o aprendizado é baseado em vários objetivos; na segunda consequência, o autor destaca a especificidades das turmas, já que, cada turma apresenta características únicas; na terceira consequência, o autor destaca a importância das múltiplas técnicas para o desenvolvimento das aulas, pois promove o aprendizado respeitando a especificidade de cada aluno.

Diante das definições apresentadas acerca das escolhas das técnicas empregadas no processo de ensino, verifica-se no Quadro 2, as sugestões metodológicas a serem utilizadas no plano de aula ou no plano de trabalho docente (PTD). Mediante as metodologias sugeridas pelo Sistema de Gerenciamento Acadêmico (SIGA), estão suas definições.

Quadro 2 - Metodologias de ensino e suas definições.

<b>Metodologia</b>	<b>Definições</b>	<b>Autores</b>
Brainstorming ou tempestade mental	É um método de trabalho em grupo onde o professor estimula a participação dos alunos com a geração de ideias para a resolução de problemas, sugestões para um tema. Neste método, o docente pode receber as ideias de forma oral ou escrita.	Libâneo (1994); Masetto (2003)
Debate ou discussão	É um método de trabalho em grupo que estimula os alunos a debaterem ou discutirem um determinado tema, Pode ser a resolução de um problema, a tomada de decisão, de forma livre e democrática.	Libâneo (1994); Valente (2001)
Dinâmica em Grupo	É um método de trabalho em grupo que promove o desenvolvimento de habilidades comportamentais, de relacionamento, de comunicação, de autodisciplina, sociabilidade, espírito de equipe, iniciativa e entre outros.	Kanaane (2018)
Dramatização	É uma metodologia de trabalho em grupo que utiliza técnicas teatrais, que simulam o contexto real, podendo ser aplicado como técnica de: sociodrama, <i>role-playing</i> , jogos dramáticos, teatro espontâneo ou jornal vivo.	Morais (2004)
Estudo de Caso e/ou Estudo de Campo	É um método de trabalho que pode ser aplicado de forma individual ou para pequenos grupos, sendo uma narrativa de uma situação ou de um contexto organizacional. Isso permite ao aluno exercitar as habilidades analíticas e decisórias, baseadas em conhecimentos interdisciplinares.	Fachin, Tanure e Duarte (2007); Masetto (2003)
Estudo por meio de tarefas concretas e práticas	É considerado um método de trabalho independente, ou seja, são tarefas dirigidas pelo professor, para que o aluno demonstre os conhecimentos e habilidades específicas previamente adquiridas, que o leve da teoria para a prática.	Libâneo (1994)

<b>Metodologia</b>	<b>Definições</b>	<b>Autores</b>
Exposição e diálogo (Aula Expositiva/ Dialogada)	É um método de trabalho, considerado o mais utilizado pelos docentes, que ocorre por meio de apresentação oral. É indicado para a transmissão de fundamentos predominantemente teóricos e é classificada em tradicional e dialogada. A tradicional tem a participação do aluno reduzida e dialogada com se contrapõe a tradicional.	Lopes (2001); Masetto (2003)
Palestra	É uma exposição oral que permite a apresentação de um tema.	Valente (2001)
Pesquisa(s) Individual ou em Grupo em sala ou na biblioteca ou na internet.	“É um método de trabalho sistematizado e empírico que permite estudar um fenômeno, e gerar novos conhecimentos”. (HERNÁNDEZ; SAMPIERI; COLLADO; 2013, P.30). Permite o desenvolvimento de várias aprendizagens.	Hernández, Sampieri, Collado; 2013 Masetto (2003).
Portfólio	É um método de trabalho que permite avaliar o aprendizado dos alunos, por meio de um conjunto de atividades produzidas, em um determinado período.	Ambrósio (2013)
Seminário e/ou Mesa Redonda	É um método de trabalho em grupo com a realização de apresentações expositivas de um grupo de alunos para a sala, utilizando ou não materiais ou equipamentos didáticos, de um tema ou da resolução de um problema. Desenvolve a pesquisa, o trabalho em grupo e a capacidade de comunicação.	Libâneo (1994)
Simulação	É uma metodologia que simula o contexto real, usando dispositivos ou ambientação do local.	Ribeiro (2016)
Visita Técnica e/ou Excursões	É denominada como atividade especial complementar aos métodos de ensino, como o estudo do meio. Possibilita ao aluno o contato presencial com o meio a ser estudado, enriquecendo o conhecimento e as habilidades adquiridas.	Libâneo (1994);
Elaboração de Relatório(s)	É um método utilizado para avaliar o aprendizado ou o resultado de pesquisa, por meio de um documento redigido pelos alunos.	Gil (2008)

Fonte: Elaborado pelo autor

Lopes (2012) critica a metodologia empregada pelos professores, pois a grande maioria, se apropria de práticas e métodos transmissores de conteúdo, impossibilitando a participação ativa do aluno, o tornando na maioria das vezes um mero receptor passivo de conteúdo.

No contexto da formação profissional, Masetto (2003, p.143) menciona as seguintes técnicas como apropriadas para o desenvolvimento da aprendizagem: “estágio, visitas técnicas, excursões, prática clínica, laboratórios, aulas práticas em escolas, empresas, escritórios, hospitais, institutos de pesquisa, fóruns etc”. O autor complementa que as técnicas listadas, são específicas de cada ocupação, e ainda afirma, que o local de trabalho é o melhor ambiente para a aprendizagem profissional.

A base das metodologias aplicadas no ensino possibilita verificar a importância de rever as práticas em sala de aula, ou seja, como o ensino está sendo direcionado ao aprendizado ou se professor planeja, ministra e avalia sua aula conforme a contextualização social local. Em outras palavras, os objetivos educacionais estão sendo cumpridos de acordo com a empregabilidade e práticas sociais?

Enfim, o processo educativo que envolve o ensino e aprendizagem é definido como didática. Essa atividade evidencia a importância do trabalho docente. Sabe-se, também que o ensino e aprendizagem dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais irá possibilitar ao aluno uma formação adequada aos objetivos educacionais, atendendo as dimensões do desenvolvimento social, pessoal e profissional.

### **2.1.3 Educação profissional técnica de nível médio**

A estrutura da Educação Profissional e Tecnológica é regulamentada pela Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20/12/96, alterada pela Lei nº 11.741/2008. O artigo n.º 2 contempla: I-Formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II-Educação Profissional Técnica de Nível Médio; e III-Educação Profissional Tecnológica, graduação e pós-graduação.

A atribuição de criar, implementar, monitorar, avaliar e induzir políticas, programas e ações é da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), que, além disso, possui programas de qualificação profissional, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), contemplando os seguintes programas: Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil; Acordo de Gratuidade, Expansão da Rede Federal, Mediotec; Pronatec Oferta Voluntária.

De acordo com Cordão e Moraes (2017), a maior rede que oferece cursos de educação profissional no Brasil é a federal, com o Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET), seguida pela autarquia estadual paulista Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

No Estado de São Paulo, segundo dados do censo escolar de 2014 do INEP, concentram-se aproximadamente 26% do número de alunos matriculados na Educação Básica Profissional brasileira, entre os cursos de educação profissional integrados, concomitantes ou subsequentes ao ensino médio.

Para este estudo, foi utilizado como recorte a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da rede estadual paulista CEETEPS, especificamente as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs). Estas são unidades escolares de educação profissional administradas pela autarquia Centro Paula Souza (CPS) vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI) do Estado de São Paulo.

Presente em 225 dos 645 municípios do Estado de São Paulo, com um total de 371 Etecs, entre as unidades sedes (224) e extensões (147). No segundo semestre de 2019, segundo dados do site oficial da organizadora do vestibulinho da Etec, foram ofertados: na modalidade presencial 75 tipos diferentes de cursos técnicos; e cinco tipos de cursos na modalidade educação a distância (EAD), sendo semipresencial, totalmente on-line ou até com 20% on-line; um curso de administração na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); e cinco cursos de especialização técnica (centro cirúrgico e instrumentação cirúrgica; enfermagem do trabalho; organização de eventos corporativos; gestão de unidades de alimentação e nutrição; radiocomunicação) para técnicos egressos de cursos correlacionados. A título de observação, os cursos técnicos integrados ao ensino médio não foram citados, pois eles são ofertados anualmente, e o levantamento foi realizado no início do 2.º semestre, com os cursos já em andamento, de acordo com dados do site do CPS (2019).

Os cursos são ofertados, de acordo com Decreto n.º 5.154/2004 e do art. 2.º da Deliberação CEETEPS n.º 003, de 18-7-2013, denominado Regimento Comum das Etecs do CEETEPS. O texto legal prevê a composição da equipe gestora, administrativa e pedagógica; a elaboração do plano plurianual de gestão (PPG) e outros planos; organização curricular; regimento escolar; ingresso e matrículas; avaliação do ensino e aprendizagem; direitos e deveres dos docentes, dos discentes e dos pais e responsáveis; entre outros.

Nesta mesma deliberação no capítulo II, artigo 93, inciso VI há a indicação da elaboração e do cumprimento do plano de trabalho docente, como deveres do professor, a ser norteado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, pelo Plano de Curso (PC), e pelas orientações do CEETEPS. Já no capítulo III, parágrafo 4.º, há a informação que plano de curso e o perfil profissional do técnico são referências para o processo de avaliação, reconhecimento e certificação.

## **2.2 Curso técnico em Administração**

Em conformidade com os dados disponíveis no site da instituição CPS (2019), os cursos técnicos de administração, mesmo curso analisado na pesquisa, foram ofertados, no segundo

semestre de 2019, em 213 unidades Etecs, sendo que deste total 84 em extensões, distribuídas em 144 cidades do Estado de São Paulo, ou seja, em 57,41% das unidades, incluindo as extensões.

De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT, 2017), existem 13 eixos tecnológicos, sendo eles: ambiente e saúde; controle e processos industriais; desenvolvimento educacional e social; gestão e negócios; informação e comunicação; infraestrutura; militar; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais; segurança e turismo, hospitalidade e lazer.

O curso de administração pertence ao eixo tecnológico Gestão e Negócios. Esse eixo contempla mais 16 cursos em seu catálogo, conforme o Quadro 3. O quadro também apresenta os cursos do mesmo eixo, oferecidos pelas Etecs nas suas modalidades.

Quadro 3 – Cursos do eixo gestão e negócios.

Catálogo nacional de cursos técnicos - Cursos do eixo tecnológico: Gestão e negócios	Cursos disponíveis Etec - modalidades oferecidas			
	Presencial	Etim	EAD	EJA
Técnico em administração				
Técnico em comércio		N.d.		N.d.
Técnico em comércio exterior	N.d.			
Técnico em condomínio	N.d.			
Técnico em contabilidade			N.d.	
Técnico em cooperativismo	N.d.			
Técnico em finanças		N.d.	N.d.	N.d.
Técnico em logística			N.d.	
Técnico em marketing			N.d.	N.d.
Técnico em qualidade	N.d.			
Técnico em recursos humanos		Nd	Nd	Nd
Técnico em secretariado				
Técnico em seguros	N.d.			
Técnico em serviços jurídicos			Nd	Nd
Técnico em serviços públicos		Nd	Nd	Nd
Técnico em transações imobiliárias		Nd	Nd	Nd
Técnico em vendas	N.d.			

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme observado pelo Quadro 3, o CPS oferece 64,71% dos cursos cadastrados no eixo tecnológico de gestão e negócios do CNCT.

O atual Plano de Curso (PC), documento legal que organiza de forma pedagógica o currículo, os fundamentos e os aspectos legais de administração da Etec de n.º 206, foi aprovado pela Portaria Cetec 733, de 10 de setembro de 2015. O documento conta com 135 páginas e atende o Art. 10 da Resolução CNE/CEB n.º 04/99. Nele estão contemplados: justificativa e objetivos; requisitos de acesso; perfil profissional de conclusão; organização curricular; critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; critérios de avaliação;

instalações e equipamentos; pessoal docente e técnico; certificados e diplomas; e outros fundamentos legais.

Segundo o PC (2015, p.8), o currículo foi elaborado pelo Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac) do CPS, de acordo com as demandas sociais, culturais, políticas legais, econômicas e baseada no CNCT e nos perfis de ocupações do técnico em administração; técnico em administração de comércio exterior; agente de recrutamento e seleção; agentes, assistentes e auxiliares administrativos; auxiliar de escritório e assistente administrativo, conforme Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

A justificativa, apresentada no item 1.1 do Capítulo 1, demonstra fundamentos de empregabilidade na seguinte afirmativa “os processos educacionais devem preparar o profissional para a mobilidade permanente entre ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas e, até mesmo para o trabalho autônomo.” (PC, 2015 p.7). Também é destacado o objetivo do CPS em formar profissionais qualificados e capacitados a atuarem no mercado de trabalho, que contribuam para o crescimento econômico e desenvolvimento sustentável do país.

O Quadro 4, apresenta os objetivos a serem cumpridos pela formação de técnico em administração.

Quadro 4 - Objetivos da formação de técnico em administração

<b>Objetivos declarados</b>	
1	Formar profissionais com competências e habilidades em Administração que lhes possibilite enfrentar os desafios relativos às transformações sociais e no mundo do trabalho;
2	Formar técnicos conscientes de suas responsabilidades ética e social, que se comprometam com a aplicação de tecnologias politicamente corretas, prezando a qualidade de vida e promovendo o bem-estar da comunidade;
3	Compreender o contexto socioeconômico e humano, nos planos regional e global;
4	Aplicar nas diferentes realidades de trabalho, conhecimentos e atitudes favoráveis à transformação da realidade social, buscando construir uma sociedade mais justa, igualitária e ética;
5	Ter uma formação científica e técnica para empreender e/ ou atuar em organizações;
6	Desenvolver uma administração com autonomia moral, intelectual, tanto dentro do contexto mais imediato da própria organização como no âmbito mais amplo da sociedade;
7	Desenvolver competências para atuar, analisando criticamente as questões da organização, buscando melhorias e proporcionando transformações;
8	Desenvolver estudos sobre a região onde a organização está inserida e propor ações que visem mudanças significativas na organização;
9	Aplicar técnicas de planejamento, gestão, avaliação e controle, para inserção no contexto dos serviços administrativos das organizações.

Fonte: CEETEPS -Plano de Curso de Administração (2015).

Para cumprir os objetivos do curso, o currículo de administração, segundo o item 4.1 estrutura modular do PC (2015,p.22), está organizado de acordo com o eixo de Gestão e Negócios, em três módulos de 400 horas cada, sendo um por semestre, com a carga horária total

de 1200 horas ou de 1500 horas-aula, atendendo a Lei Federal n.º 9394, de 20-12-1996; Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5-12-2014; Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20-9-2012; Resolução SE n.º 78, de 7-11-2008; Decreto Federal n.º 5154, de 23-7-2004.

Em 2019, o curso técnico em administração ofertado pelo Centro Paula Souza dispunha de 22 componentes curriculares, conforme Quadro 5.

Quadro 5 - Matriz curricular do curso técnico de administração

Módulo I – 1º semestre					
Componentes Curriculares	C.h.	*Prática	C	H	B.t.
1 Gestão de Pessoas I	40		5	27	5
2 Cálculos Financeiros	80	50%	3	11	4
3 Gestão Empresarial	80		4	13	4
4 **Ética e Cidadania Organizacional	40		4	14	13
5 **Aplicativos Informatizados	40	100%	6	14	6
6 Processos Operacionais Contábeis	40		4	13	4
7 **Linguagem, Trabalho e Tecnologia	40		4	9	4
8 Técnicas Organizacionais	40	100%	3	11	3
I-Auxiliar administrativo	Total	400	33	112	43
Módulo II – 2º semestre					
Componentes Curriculares	C.h.	*Prática	C	H	B.t.
1 Gestão de Pessoas II	80	50%	5	22	10
2 Administração em <i>Marketing</i>	80	50%	6	13	10
3 Legislação Empresarial	40		5	15	6
4 Custos e Operações Contábeis	40	50%	3	9	7
5 Cálculos Estatísticos	40	50%	7	21	7
6 Gestão Empreendedora e Inovação	80	50%	5	23	6
7 **Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	40		2	8	8
II- Assistente administrativo	Total	400	33	111	54
Módulo III – 3º semestre					
	C.h.	*Prática	C	H	B.t.
1 Marketing Institucional	40		6	9	6
2 Gestão Financeira e Econômica	80		4	9	4
3 Gestão de Pessoas III	40		5	24	7
4 Gestão da Produção e Materiais	80		3	9	4
5 Logística Empresarial e Negociação Internacional	80		5	18	5
6 **Inglês Instrumental	40		4	7	9
7 **Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	40	100%	3	9	10
III-Técnico em administração	Total	400	30	85	45
Módulos I+II+III	Total	1200	96	308	142
Legenda:					
C.h.- carga horária/ C- quantidade de competências/ H- quantidade de habilidades/ B.t.- quantidade de bases tecnológicas/ *Prática- percentual da carga horária que permite divisão de turma/					
** Componentes curriculares transversais					

Fonte: CEETEPS -Plano de Curso de Administração (2015).

O currículo de Administração, como mostra o Quadro 5, é composto no total por 96 competências, 308 habilidades e 142 bases tecnológicas a serem desenvolvidas especificamente cada componente curricular. Há ainda no currículo incluídas as disciplinas transversais, que apoiam o aluno no cumprimento das atividades e aulas do curso, bem como no desenvolvimento de competências diferenciadas para o convívio no mundo do trabalho, para o trabalho em equipe e atitudes empreendedoras. Cada módulo é constituído por um conjunto de conhecimentos, saberes e fundamentos teóricos, denominados respectivamente por competências, habilidades e bases tecnológicas, especificamente agrupadas em disciplinas, definidas no documento como componentes curriculares. Ainda, no item 4.10 novas organizações curriculares do PC, a unidade poderá adequar a organização curricular de acordo com as suas demandas, mediante aprovação do Órgão de Supervisão Educacional do CEETEPS, conforme citação abaixo:

A Unidade Escolar, para dar atendimento às demandas individuais, sociais e do setor produtivo, poderá propor nova organização curricular, alterando o número de módulos, distribuição das aulas e dos componentes curriculares. A organização curricular proposta levará em conta, contudo, o perfil de conclusão da habilitação, da qualificação e a carga horária prevista para a habilitação (CEETEPS, 2015, p. 89).

Em seu itinerário formativo, ao término de cada módulo o aluno receberá um certificado. No primeiro, auxiliar administrativo; no segundo, assistente administrativo, e ao término dos três módulos receberá o certificado de técnico em administração, porém, somente receberá o diploma de ensino técnico, após a conclusão do ensino médio. Conforme segue:

O aluno que cursar o módulo I concluirá a qualificação profissional técnica de nível médio de auxiliar administrativo.

O aluno que cursar os módulos I e II concluirá a qualificação profissional técnica de nível médio de assistente administrativo.

O completar os módulos I, II e III, o aluno receberá o diploma de técnico em administração, desde que tenha concluído, também, o ensino médio (CEETEPS, 2015, p.22-23).

No PC, o item 4.6 “ênfoque pedagógico” e 4.8 “práticas profissionais” destacam a importância das práticas de ensino para a construção da aprendizagem do aluno, por meio da interdisciplinaridade, de projetos, da problematização para a solução de problemas, de estudos de caso, visitas técnicas, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas, trabalhos em grupo, individual e relatórios, como ferramentas básicas para o desenvolvimento das habilidades e competências. Conforme destacado no plano de curso:

Constituindo-se em meio para guiar a prática pedagógica, o currículo organizado a partir de competências será direcionado para a construção da aprendizagem do aluno enquanto sujeito do seu próprio desenvolvimento. Para tanto, a organização do processo de aprendizagem privilegiará a definição de objetivos de aprendizagem, e/ou questões geradoras que orientam e estimulam a investigação, o pensamento e as ações, assim como a solução de problemas.

Dessa forma, a problematização e a interdisciplinaridade, a contextualização e os ambientes de formação se constituem ferramentas básicas para a construção das habilidades, atitudes e informações relacionadas às competências requeridas (CEETEPS, 2015, p.76).

O trabalho de conclusão de curso (TCC) e sua orientação, conforme item 4.7, é uma prática interdisciplinar, pertinente ao desenvolvimento da profissão, e que além de permitir a verificação dos conceitos desenvolvidos nas aulas, substitui o estágio supervisionado, antes obrigatório. Cada unidade deve definir as normas e orientações que definirão o TCC, conforme o perfil de habilitação de cada curso.

Porém, para dar embasamento prático e teórico no desenvolvimento do TCC, será necessário o desenvolvimento de pesquisa empírica e pesquisa bibliográfica. O tema do trabalho é de livre escolha do aluno, desde que esteja dentro da área da qualificação cursada. A orientação será do professor das disciplinas de Planejamento do TCC, no 2.º módulo, e do Desenvolvimento do TCC, no 3.º módulo.

O estágio supervisionado, conforme citado anteriormente, não é um elemento obrigatório para a conclusão do curso, no entanto, o aluno poderá realizá-lo da mesma forma, sendo acompanhado e supervisionado pela unidade de ensino. Em razão da não obrigatoriedade do estágio supervisionado, novamente se destaca a importância das aulas práticas desenvolvidas em laboratórios, em oficinas ou em salas-ambiente para garantir o desenvolvimento de competências específicas para esta área de formação.

O ingresso no curso se dá por processo seletivo, por intermédio de prova de conhecimentos em linguagem, ciências da natureza, ciências humanas e matemática e ocorre semestralmente. Para participar do processo seletivo, o discente deve no mínimo ter concluído a primeira série do ensino médio ou estar matriculado na segunda série.

Outra forma de ingresso é por meio da avaliação de competências, de acordo com o art. 41 da LDB 9394/96. A experiência profissional e o conhecimento adquirido na educação profissional são avaliados sistematicamente por um processo que envolve entrevista, avaliação teórica e avaliação prática.

No item 6 do PC são apresentados os critérios de avaliação de aprendizagem para a verificação, acompanhamento e replanejamento do processo de ensino aprendizagem. Denominado como um sistema contínuo, propõe a utilização de instrumentos diversificados, e alguns exemplos são: textos, provas, relatórios, auto avaliação, roteiros, pesquisas, portfólio e projetos. O objetivo é de avaliar os indivíduos e a aprendizagem de formas diversificadas.

Os resultados são apresentados por menções, de acordo com Quadro 6, e o aluno para ser promovido deverá obter umas das menções R, B ou MB, com frequência mínima de 75%

das aulas dadas. A promoção ou retenção serão submetidas ao conselho de classe, ou comissão especial, para avaliação da aquisição das competências exigidas no PC.

Quadro 6 - Definição das menções

Menção	Conceito	Definição Operacional
MB	Muito Bom	O aluno obteve excelente desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
B	Bom	O aluno obteve bom desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
R	Regular	O aluno obteve desempenho regular no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
I	Insatisfatório	O aluno obteve desempenho insatisfatório no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.

Fonte: CEETEPS -Plano de Curso de Administração (2015).

Nos últimos itens do PC, estão definidos: os equipamentos, instalações, materiais e acervo bibliográfico necessário; a titulação docente necessária para ministrar aulas no curso técnico de administração; certificados, diplomas, deliberações e pareceres.

A análise do plano de curso de administração apresentada ao longo desta seção fundamentará a correlação entre os dados coletados com os profissionais de recursos humanos com os dados coletados sobre as práticas docentes realmente utilizadas.

### 2.2.1 Ensino de administração no Brasil.

A intenção da apresentação do contexto histórico do ensino de administração no Brasil, não é de resgatar a história do ensino superior de administração, mas apresentar a evolução deste ensino em relação ao desenvolvimento econômico e social no país.

Para entender sobre administração, é necessário ir além do significado da palavra, mas reconhecer sua representação para as organizações e para a sociedade. A administração é o processo de decidir e de praticar ações, em relação aos objetivos e aos recursos disponíveis, abrangendo quatro funções: planejamento, organização, execução e controle, ou seja, administrar é uma prática inerente a qualquer situação ou ambiente, onde haja pessoas que utilizam recursos para alcançar qualquer tipo de objetivo (Maximiano, 2012).

Os primeiros cursos nacionais que apresentaram fundamentos de administração datam de 1902, ocorreram em escolas de comércio particulares: a Escola Álvares Penteado, do Rio de Janeiro; e a Academia de Comércio, de São Paulo (Nicolini, 2000).

Conforme o decreto de nº 20.158 de 1905, eram regulamentados cinco cursos técnicos de comércio: secretário, administrador-vendedor, guarda-livros, atuário e perito contador. As disciplinas eram distribuídas de acordo com o Conselho Federal de Administração (CFA), demonstrados no Quadro 7.

Quadro 7 – Disciplinas dos cursos técnicos de comércio

	Disciplinas	Secretário	Administrador-Vendedor	Guarda-Livros	Atuário	Perito-Contador
1	Correspondência portuguesa, francesa e inglesa					
2	Organização de escritórios					
3	Inglês comercial					
4	Francês comercial					
5	Desenho					
6	Geografia econômica					
7	Contabilidade (Noções preliminares)					
8	Matemática comercial					
9	Noções de direito comercial					
10	Legislação fiscal					
11	Estenografia					
12	Mecanografia					
13	Contabilidade mercantil					
14	Matemática financeira					
15	Noções de Direito comercial terrestre					
16	Merceologia e tecnologia merceológica					
17	Técnica comercial e processos de propaganda					
18	Economia Política e Finança					
20	Contabilidade dos seguros					
21	Cálculo atuarial					
22	Legislação de seguros					
23	Contabilidade industrial e agrícola					
24	Contabilidade bancária					
25	História do comércio, indústria e agricultura					
26	Prática do processo civil e comercial					
27	Seminário econômico					
28	Estatística					

Fonte: CFA (2015)

O curso técnico de comércio retrata o cenário econômico da época em que predominava essa atividade econômica. A situação alterou-se por volta de 1930, com a expansão do sistema de manufatura, em razão da diminuição de produtos importados e por um novo processo econômico de industrialização. Empregos foram gerados e a demanda por mão de obra qualificada também. O ensino de administração começou a apresentar indícios de sua criação junto ao desenvolvimento econômico e industrial brasileiro, associado a políticas públicas de desenvolvimento (NICOLINI, 2000).

Em 1931 houve a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), reconhecido pelo Decreto nº 1.155 de 1936, como utilidade pública (NICOLINI, 2000).

Conforme Batista (2015), grande parte da população que migrava para zona urbana em busca de emprego, não tinha formação específica e a educação pública não conseguia atender a demanda em escala, sendo necessária, então, a institucionalização das agências profissionalizantes.

Segundo Nicolini (2000), um dos principais objetivos do IDORT era qualificar os profissionais baseado nos princípios da administração científica de Taylor e na clássica de Fayol, empregando e utilizando soluções na base da administração racional do trabalho. O autor também cita a criação do Departamento de Administração do Setor Público (DASP) em 1938 para qualificar os servidores públicos.

Nicolini (2000), Curado (2001), Batista (2015) e Carneiro (2015) indicam que o IDORT e o DASP praticavam metodologias administrativas importadas dos Estados Unidos da América (EUA), com a intenção de implementar o comportamento racional taylorista na formação de trabalhadores para as indústrias e para o governo.

Carneiro (2015) destaca a importância dessas duas instituições como um marco para o ensino de administração do Brasil, surgindo daí instituições de ensino referência em Administração, como exemplo: a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) da Fundação Getúlio Vargas (FGV); Escola Superior de Administração e Negócios (ESAN), a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Minas Gerais (FACE/UFMG) e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). O autor ainda afirma que a ESAN, foi a primeira escola de ensino superior de Administração.

A seguir, no Quadro 8, estão destacados cronologicamente acontecimentos sobre o ensino de administração e da regulamentação da profissão, publicados na revista de comemoração dos 50 anos do Conselho Federal de Administração (CFA), em 2015.

Quadro 8 - Síntese da evolução histórica dos principais acontecimentos

<b>Ano</b>	<b>Principais acontecimentos</b>
1850	A lei nº 556, referente ao código comercial primeira referência oficial, no Brasil, ao administrador profissional.
1931	Fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). Criação do cargo de técnico em administração.
1941	Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN). Primeiro curso de Administração oferecido no Brasil e na América Latina, embora sem constituir uma graduação plena.
1944	Criação da Fundação Getúlio Vargas (FGV).
1946	Criada a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (FCEA) da USP.
1952	Criação da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), no Rio de Janeiro.
1965	A regulamentação da atividade ocorreu com a Lei nº 4.769.

<b>Ano</b>	<b>Principais acontecimentos</b>
1966	Estabelecimento do primeiro currículo mínimo obrigatório para o curso superior de administração no Brasil.
1967	Regulamentação da lei nº 4769. Figura do Técnico em Administração torna-se efetiva.
1986	Sancionada a Lei Nº 7.321 os Técnicos em Administração passam a ser denominados administradores.

Fonte: CFA (2015)

Um dos acontecimentos destacados, no Quadro 7, é o estabelecimento do currículo mínimo do curso de administração de ensino superior, por meio do Parecer nº 307/66, com as seguintes disciplinas, apresentados no Quadro 9.

Quadro 9 - Disciplinas do currículo mínimo do curso de administração.

<b>Disciplinas do curso de Administração</b>
Matemática
Estatística
Contabilidade
Teoria econômica
Economia brasileira
Psicologia aplicada à administração
Sociologia aplicada à administração
Instituições de direito público e privado (incluindo noções de ética administrativa)
Legislação social
Legislação tributária
Teoria geral da administração
Administração financeira e orçamento
Administração de pessoal
Administração de material
Estágio supervisionado
Disciplinas optativas
Direito administrativo
Administração de produção
Administração de vendas

Fonte: CFA (2015)

Correlacionando as disciplinas regulamentadas no curso superior de administração, em 1966, ao curso técnico de comércio regulamentadas em 1905, percebe-se semelhanças nas nomenclaturas. Sem avaliar o conteúdo e a carga horária, observa-se o acréscimo da nomenclatura “administração” nos componentes do ensino superior, e ainda, existem semelhanças nas disciplinas de cálculos e contábeis, bem como nas relacionadas aos aspectos legais. Percebe-se a inserção da teoria geral de administração, sendo esta disciplina considerada um conceito estadunidense como a forma de aplicar a racionalidade no trabalho. Já nas disciplinas da área de humanas, pode-se encontrar psicologia e sociologia aplicadas a administração.

Como descrito por Curado (2001), o desenvolvimento da administração e os saberes estão associados ao desenvolvimento econômico da época em que está situada. A autora afirma que este desenvolvimento não foi de forma linear e uniforme. Por volta do ano de 1900, a

administração começa a se desenvolver, com um saber administrativo não sistematizado, baseado no empirismo e na experiência do gestor, denominado de saber prático. Este saber era desenvolvido em relação a atuação do gestor com o seu ambiente, com a prática, com a técnica, ou seja, o saber fazer, e isso era passado de geração em geração.

Com o desenvolvimento da indústria, o crescimento da população e do consumo de bens e serviços, no período da segunda revolução industrial, o trabalho nas empresas passou a operar em um sistema mais racional e científico, gerando um novo tipo de saber administrativo, o tecnológico. O trabalho administrativo passou a ser mais burocrático em um processo de racionalização das tarefas (CURADO, 2001).

A multiplicidade de saberes, classificada por Curado (2001) como saber plural, decorreu de um ambiente de constantes mudanças, da automação, da inovação, da informação e comunicação. O ambiente produtivo demandou mais conhecimento.

A transição do saber tecnológico para o saber plural pode ser caracterizada pela possibilidade de adoção de vários modelos e metodologias administrativas e questionamento sistemático da abordagem de um modelo predominante. Essa transição não descarta as diversas práticas administrativas que vinham sendo utilizadas durante o período do saber tecnológico. Ela permite a adoção simultânea, por parte dos gestores, de diversas práticas administrativas, antagônicas, concorrentes ou complementares (CURADO, 2001, p 40).

A transição de saberes não indica uma prevalência de alguma prática administrativa em determinada época, mas sim de práticas que predominavam em contextos socioeconômicos distintos. No período do saber prático, as empresas eram familiares e pequenas e prevalecia o saber fazer. No período do saber tecnológico, as empresas eram maiores e com estruturas mais complexas e estruturadas. Na transição para o saber plural, eram praticadas várias metodologias administrativas simultaneamente (CURADO, 2001).

Em suma, verifica-se o desenvolvimento da estrutura curricular dos cursos de administração e dos saberes administrativos, de acordo com o contexto socioeconômico.

### **2.3 Trabalho e empregabilidade**

O trabalho é uma atividade inerente a sobrevivência do homem. As atividades são decorrentes da apropriação do aprendizado e do conhecimento, bem como transformadoras de elementos em bens que atendam suas necessidades, ou seja, são as funções desempenhadas pelo homem desenvolvidas pelo processo educativo.

Conforme Saviani (2007), trabalho e educação são atividades relacionadas e interdependentes, pois, para exercer o trabalho é necessário que o indivíduo seja educado, isto é, se faz necessário o aprendizado. Por mais que a natureza dê condições de vida, estas não seriam suficientes para a subsistência do homem. Essa relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade, pois os homens aprendiam trabalhando e relacionando-se com os meios.

Do mesmo modo, Pastore (2008) afirma que o trabalho além de ser uma atividade vital ao indivíduo, quando remunerado, proporciona ao homem a sua manutenção fisiológica e psicológica. A remuneração possibilita a aquisição de bens e alimentos para atender suas necessidades fisiológicas, já as psicológicas são atendidas por meio da inserção social. O autor ainda, afirma que o trabalho expressa reconhecimento e status social, visto que, muitas pessoas ao se apresentarem associam sua ocupação ao seu nome, compondo sua identidade individual e social.

Pastore (2008) expõe uma análise filosófica e uma sociológica do trabalho. A filosófica trata da relação entre empregador e empregado, “o que se compra com dinheiro é trocado por trabalho”. Essa concepção está ligada a relação entre quem vende sua atividade laborativa e quem compra e controla essa mesma atividade. Já na análise sociológica, observa-se a preocupação do autor em relação a compreensão do dinamismo e complexidade do mundo de trabalho.

Como pode ser constatado, a palavra trabalho assume muitos significados e aplicações, mas é incontestável a sua importância para as relações humanas, sendo elas produtivas ou não. Diante desse contexto, Pastore (2008), indica o princípio do trabalho digno, contido na Declaração dos Direitos do Homem, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e em artigos da Constituição Federal do Brasil, de 1988, que devem assegurar a dignidade humana e os valores sociais do trabalho.

“O trabalho atrela-se à individualmente e projeta-se coletivamente, quando a sociedade reconhece no outro como sendo um trabalhador. A atividade laborativa é quase uma condição necessária à identidade social. Tão grande sua importância que aquele que não trabalha, além de alijado socialmente, muitas vezes somatiza doenças, inclusive psicológicas, que podem levar o indivíduo à morte, como suicídio por exemplo” (PASTORE, 2008, p. 107).

Diante do exposto a concepção do trabalho não pode ser reduzida a uma moeda de troca, como algo comercializável, pois, essa visão reduz a importância do trabalho para a subsistência do homem.

Esta pesquisa relacionou aos objetivos educacionais a função do trabalho, ora por meio das competências para o trabalho, ora no sentido da formação profissional em atender as necessidades do indivíduo em relação aos meios em que vive.

As práticas educativas buscam entender as relações e interações com as relações sociais, no mundo do trabalho. De acordo com Figaro (2008), o termo “Mundo do Trabalho” é definido como um conjunto de fatores que contemplam as relações das atividades laborativas do indivíduo, o meio ambiente envolvido nesta atividade, as regras e as normas reguladoras desta relação, as técnicas e as tecnologias utilizadas, o produto resultado deste processo, as culturas, as identidades e as relações de comunicação.

O mundo do trabalho é uma categoria ampla, difusa e complexa, característica e fundamento da sociedade, pois lugar privilegiado que abriga grande parte da atividade humana. Ele é uma categorização ampla, porque possibilita congrega conceitos como trabalho, relações de trabalho, vínculo empregatício, mercado de trabalho, salário, tecnologia, troca, lucro, capital, organizações, controle, poder, sociabilidades, cultura, relações de comunicação (FIGARO, 2008, p. 93).

No mundo do trabalho ocorre muitas discussões em relação a temas que o compõem e se confundem com a concepção de “Mercado de trabalho”. Oliveira e Piccinini (2011), apresentam múltiplas concepções e discussões sobre o mercado de trabalho, tamanho que em determinados pontos de vistas se assemelham ao de mundo de trabalho, que inicialmente estuda uma relação mais ampla do trabalho.

“No sentido clássico, o trabalho é um produto, no qual os trabalhadores são vendedores, os empregadores atuam como compradores, os salários são considerados, o preço e o mercado de trabalho representam o espaço onde ocorrem estas transações” (OLIVEIRA; PICCININI, 2011, p. 1520).

Do mesmo modo, Figaro (2008) entende o trabalho no sistema capitalista como uma mercadoria e as relações entre as pessoas acontecem por meio de níveis hierárquicos, já que o grau de valor é medido por meio de especificidades das atividades de trabalho e pelo tipo de contrato de trabalho.

Frigotto (2012) critica a concepção burguesa de trabalho, que apresenta uma visão reducionista do trabalho já que o associa a uma coisa, a um objeto, que pode ser comercializado no mercado de trabalho. Ou seja, essa percepção constrói uma representação do trabalho a igualando a emprego, ocupação, função, tarefa. Essa visão distorce a compreensão de que o trabalho é uma relação social, que por um lado, no mundo capitalista é uma relação de poder, de força e violência, e por outro lado, essa relação social é fundamental para definir o modo de existência humana.

Ainda no sentido clássico, essa relação entre os proprietários da produção e trabalhadores, se aproxima do sistema capitalista, na relação de oferta e demanda. O lado da oferta é enfraquecido, visto que, a organização detém o poder de estabelecer o preço do trabalho, o que permite oferecer salários mais baixos.

Pontes (2015) afirma que o mercado de trabalho é constituído na relação entre oferta e demanda, os indivíduos ofertam mão de obra e as empresas demandam trabalhadores. Em consequência disso, a abertura de novas vagas de emprego dependerá de condicionantes como nível de preços, produção, custos com salários. O autor ainda expressa que o alto custo com pagamentos de salários, promove nas organizações o plano de substituição da mão de obra por outros recursos produtivos.

Essa concepção sobre a relação de oferta e demanda de trabalho envolvendo questões salariais, é contestada na versão apresentada por Oliveira e Piccinini (2011). Os autores defendem que a demanda por mão de obra não é determinada pelos salários baixos, mas sim pelo seu nível de produção. Portanto a demanda por mão de obra é definida fora do equilíbrio de mercado de trabalho e, dessa forma o desemprego é resultado da desproporcional relação entre a demanda de postos de trabalho e a oferta de mão de obra.

Outra versão, apontada por Oliveira e Piccinini (2011), direciona a oferta e demanda para a relação ao nível de emprego, aplicando a variável do capital humano. Entende-se que o investimento na formação do indivíduo permite a diferença na rentabilidade do trabalhador e na oferta de trabalho. Como consequência do investimento em sua formação e das melhorias de sua capacidade e habilidade, o trabalhador pode se mover no mercado de trabalho, com remuneração compatível as suas especificidades e eficiência.

Dentre os discursos apresentados acerca do mercado de trabalho, os aspectos regionais, demográficos e profissionais poderiam originar diferentes mercados de trabalho e essa diversidade é contemplada na teoria da segmentação (OLIVEIRA; PICCINI, 2011).

Na teoria da segmentação ocorre um estudo mais específico dos setores produtivos, envolvendo o levantamento de dados relacionados ao setor, localização geográfica dos empregos e da mão de obra, faixa etária, profissão, região, enfim, direcionados ao segmento específico de atuação da empresa. Nesse processo, pode haver excesso de empregos e escassez de mão de obra em alguns setores e segmentos, bem como falta de empregos em outros. Então, essa pluralidade explica a falta de mão de obra em alguns setores mesmo depois de um período de desemprego.

Oliveira e Piccinini (2011) destacam a ideia de dualidade dentro dessa mesma perspectiva de segmentação, a existência de dois mercados caracterizados como setor primário

e setor secundário, ou seja, o mercado formal, protegido e regulamentado pelo Estado e, o mercado informal, um setor menos favorecido.

“Segundo esta perspectiva, no mercado de trabalho existiria um setor primário (ou central) caracterizado pela segurança da carreira, com procedimentos sociais regulados pelo Estado; e um setor secundário (ou periférico), caracterizado por baixos salários, alta rotatividade de trabalhadores, falta de qualificação, possibilidades restritas de promoção e ausência de segurança no emprego” (OLIVEIRA; PICCININI, 2011, p. 1523).

Conforme o relatório da OIT (2012), o termo setor informal foi substituído por economia informal, caracterizada por uma economia produtiva formada por empresas individuais ou familiares, estabelecidas com os objetivos de gerar renda e empregos para as pessoas nelas envolvidas, não possuindo a intenção do não pagamento de impostos ou de evasão de divisas. A grande parte dos empregos gerados são ocasionais e ocupados por pessoas que possuem algum vínculo social ou até mesmo algum grau de parentesco, sendo que a maior parte das vagas criadas não possuem contrato de trabalho.

Normalmente esses tipos de empresas não apresentam estruturas organizacionais claras e definidas, bem como trabalham em escala reduzida de produção. Inclusive outros fatores decorrentes da informalidade impedem o fornecimento ou comercialização de seus produtos/serviços com empresas formais, acesso a empréstimos ou financiamentos bancários geralmente são realizados em nome dos proprietários, a gestão financeira se confunde com a doméstica, e, por fim, os bens de capitais, veículos e imóveis são compartilhados com o uso doméstico.

A economia informal é o destino de grande parte dos desempregados ou de profissionais com baixa qualificação, que buscam a sua reinserção ou entrada no mundo de trabalho. Além disso, geram profissionais que empreendem seu trabalho de forma autônoma e informal.

Em contraste com o contexto apresentado, Pastore (2013) aponta que o nível de desemprego entre os trabalhadores com baixa escolarização estava mais baixo, e mais alto para quem concluiu o ensino médio e o fundamental, visto que, os serviços de baixa qualificação estavam em alta, gerando mais oportunidades, porém os concluintes do ensino médio não atendiam os requisitos da demanda de trabalho naquele momento.

O autor associa a gravidade de baixa qualificação na oferta de mão de obra a escolaridade dos indivíduos a alguns fatores relevantes:: jovens fora escola, de cidadãos analfabetos, da evasão escolar no ensino médio, dos jovens que não estudam, dos que não trabalham e que nem estão à procura de emprego. Conforme o autor, esses fatores são agravantes da má qualidade de formação dos indivíduos e esse pensamento é corroborado por Soares (1998).

A qualificação profissional no Brasil atual, carrega com ela, não apenas as necessidades de adaptar os trabalhadores para os novos processos operacionais da produção, mas requer ainda o desenvolvimento de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo que assinalam a defasagem da educação escolar, destinada à maioria dos trabalhadores brasileiros (SOARES, 1998, p. 55).

Essa correlação entre a baixa qualificação e a demanda é explicada. De acordo com Brynjolfsson e McFee (2014), algumas habilidades motoras são mais complexas de serem automatizadas, pois algumas atividades físicas exigem um nível de coordenação motora e percepção sensorial diferenciado, sendo mais difíceis de serem automatizadas. Esse fenômeno é conhecido como “Paradoxo de Moravec”, em outras palavras, as atividades que exigem mais das habilidades motoras, como as de locomoção em diversos espaços, são mais difíceis de serem substituídas por máquinas.

Dado o exposto, verifica-se a importância da qualificação do indivíduo para o desenvolvimento econômico e pessoal, por meio do trabalho remunerado ou não. Além do mais, é preciso estar atento ao mundo de trabalho informal, também denominado economia informal, pois este é o destino de grande parte da população que não consegue a reinserção no mercado formal.

### **2.3.1 Empregabilidade**

Nesta parte do trabalho é conceituado o termo empregabilidade, um breve histórico, suas características, contextos e aplicações, discussões e críticas.

A questão sobre a melhoria da empregabilidade do indivíduo, relacionando a formação profissional com a inserção no mundo de trabalho ou a uma melhor remuneração dentro do próprio emprego é um discurso defendido por grande parte das instituições de ensino que ofertam cursos de qualificação profissional, influenciando na escolha do curso e da instituição.

O conceito de empregabilidade tem múltiplas versões e abordagens, sendo necessário situar historicamente e diferenciá-las. Gazier (1990) apresentou sete versões desenvolvidas durante o século XX.

O autor indica que em meados de 1900, surgiu a primeira versão que perseverou no Reino Unido e Estados Unidos até 1950. Até então a empregabilidade não se referia a questão do emprego, mas sim a aptidão física e mental do indivíduo em exercer atividades laborais, ou seja, a avaliação da capacidade do indivíduo em trabalhar. O resultado era obtido por meio de diagnósticos médicos aplicados a todos os indivíduos.

Essa abordagem se originou nos Estados Unidos na década de 1930 e ficou conhecida como “empregabilidade dicotômica”, pois classificava os indivíduos em empregáveis ou não.

Os indivíduos que tinham entre 15 e 64 anos que não possuíam restrições de saúde física ou mental ou algum impedimento familiar eram habilitados para o trabalho. Além disso, o autor destacou que a idade avançada e mães de crianças dependentes eram impedimentos para a empregabilidade.

Dessa forma, a empregabilidade tinha uma percepção dicotômica simples, ou seja, empregável ou não. O autor ressaltou que as pessoas que viviam em estado de pobreza eram classificadas como não empregáveis, e recebiam assistência social. Os empregáveis pelo contrário, eram indicados para serviços públicos e posteriormente ao mercado de trabalho.

De acordo com Gazier (1990), essa versão de empregabilidade foi muito criticada, pela sua ineficiência, primeiro por elaborar uma escala de condições entre os empregáveis e não empregáveis, e segundo por não ser fundamentada no contexto do mercado de trabalho.

Entre os anos 50 e 60, segundo Gazier (2001), surgiu uma segunda versão de empregabilidade, desenvolvida por médicos e por especialistas em reabilitação, conhecida como “*empregabilidade médico-social*”. Esse conceito era mais moderno e utilizado por mais países, incluindo a França, país do autor, e era usada por assistentes sociais, bem como por estatísticos e médicos, para elaboração de políticas de emprego.

Nessa segunda versão ao contrário da primeira, existia uma escala quantitativa de empregabilidade, classificando o indivíduo conforme com suas condições físicas, como aptidão visual, auditiva, cardíaca, pelas habilidades motoras e pela capacidade cognitiva, de raciocínio e de iniciativa. Os inabilitados por possuírem algum tipo de deficiência que pudesse sofrer algum tipo de intervenção, era destinado a um plano de ação específica (GAZIER, 2001).

“Empregabilidade da política trabalhista” é a terceira versão apresentada por Gazier (1990), que além de classificar os atributos físicos, incluía também atributos sociais. Os indivíduos que não atendiam as especificações eram considerados como de baixa empregabilidade e encaminhados a programas de emprego.

Essa terceira versão do conceito de empregabilidade surgiu por volta dos anos 60 e 70, nos Estados Unidos e Canadá. De acordo com Gazier (1990), a “atratividade” do indivíduo face aos empregadores era relevante para conseguir aquele emprego. Os testes aplicados além de examinar as aptidões física e mental avaliavam alguns fatores sociais e de integração profissional como: motivação, aparência, determinadas habilidades, antecedentes criminais, histórico de uso de drogas e habilitação para dirigir. Ainda, planos de empregabilidade foram criados para o desenvolvimento profissional.

Durante os anos 70 e 80, a quarta versão denominada por Gazier (1990) de “*empregabilidade-fluxo*”, a empregabilidade era mensurada pelo tempo em que os desempregados levavam para encontrar um novo emprego.

Na quinta versão apresentada por Gazier (1990), “*empregabilidade- desempenho no mercado de trabalho*”, trazia indicadores de desempenho de um grupo ou de um indivíduo no mercado de trabalho, mensurados pelo tempo de permanência no emprego; jornada de trabalho e remuneração. Nessa concepção não eram aplicadas questões de habilidades ou de capacidade individual, mas sim, de medir a qualidade e tempo no emprego.

A sexta versão denominada “*iniciativa de empregabilidade*” por Gazier (1990), se refere justamente à capacidade do indivíduo em adquirir e utilizar suas habilidades conceituais e sociais com o propósito de empreender seu próprio negócio ou até mesmo gerar emprego. Essa concepção se aproxima do modelo do indivíduo empreendedor. A teoria considera esse indivíduo mais empregável, pois de acordo com suas habilidades e seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida ele é capaz de gerar sua própria renda.

Na sétima e última versão apresentada por Gazier (1990), a “*empregabilidade interativa*” é uma definição canadense de 1994. Nesta versão, a empregabilidade é a capacidade de um indivíduo em encontrar um emprego, de acordo com a interação entre os atributos individuais e os requisitos do mercado de trabalho.

Conforme McQuaid e Lindsay (2005), empregabilidade é a posse por parte do indivíduo de atributos e competências que atendam e contribuam nas realizações e objetivos das necessidades dos empregadores e clientes. O autor ainda, afirma que o conceito de empregabilidade possui uma determinada variedade e aplicações em diferentes contextos, tanto para os que continuam trabalhando, como para os que buscam trabalho ou uma melhor recolocação de emprego.

Dentre os contextos e níveis de empregabilidade, a definição e compreensão se torna dispersa e confusa, mas de modo geral é definida como a capacidade do indivíduo se inserir ou se adaptar às organizações que passam por constantes mudanças socioeconômicas e inovações tecnológicas.

Assim, também Carvalho (2011) define empregabilidade como a preocupação dos indivíduos, empregados ou não, em se manterem atualizados e empregáveis, diante das necessidades mercadológicas de formação, dispondo das habilidades, talentos e especializações requeridas.

Empregabilidade é estar apto para as novas expectativas do trabalho. Para Machado (1998) empregabilidade é a integração do indivíduo a real e atual condição do mercado de trabalho e o poder de negociar sua própria condição de trabalho.

Duas observações são destacadas por Gazier (1990) se fazem necessárias neste ponto. A primeira trata a empregabilidade como requisito profissional do trabalhador, sendo um fator individual, que transpassa os problemas relacionados ao desemprego. A segunda consideração, relaciona-se à economia, se o ambiente estiver competitivo, é certo que o problema de empregabilidade não existirá e o trabalhador será contratado, contudo, se o momento for desfavorável, as condições de empregabilidade deverão ser ajustadas.

Campos (2006) define empregabilidade como o conjunto de recursos, conhecimentos, habilidades e atitudes, que o indivíduo possui e utiliza, bem como a forma como as apresenta aos empregadores. As autoras além de enfatizar a obtenção de habilidades, citam a importância da sua utilização, a forma como as apresentam e como negociam a capacidade com os empregadores. Não basta ter habilidades, é preciso saber empregar e partindo desse pressuposto, nota-se a importância de caracterizar a empregabilidade.

Segundo Cordão e Moraes (2017), empregabilidade refere-se às competências e qualificações transferíveis que capacite o indivíduo a potencializar as oportunidades de educação e formação, para manter e garantir um trabalho digno, ou a progredir na empresa, ou até mesmo mudar de emprego, se adaptando as novas tecnologias e as condições do mercado de trabalho.

, “Empregabilidade significa a capacidade que o trabalhador possui ou desenvolve, para, ao perder emprego, recolocar-se no mercado de trabalho, seja na mesma atividade que exercia antes, ou em outra para qual necessita de um preparo mais diversificado” (SOARES, 1998, p. 72).

Já Minarelli (1995, p. 20) entende que “o profissional dos novos tempos precisa tomar iniciativa de oferecer e vender os seus serviços, em vez de ficar à espera das demandas”. Ainda mais, o autor descreve a importância da aquisição de novas habilidades, de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas competências para a contribuição do aumento da empregabilidade, que para o autor é definida como “a condição de dar emprego ao que se sabe, a habilidade de ter emprego” (MINARELLI, 1995, p. 37).

Heijde e Heijden (2006) indicam que a empregabilidade possui níveis e visões distintas, sendo abordada por diferentes contextos, como: o individual, o organizacional e o industrial.

É certo que a empregabilidade trata das aptidões do indivíduo face às mudanças no emprego, porém a empregabilidade é caracterizada por outros fatores que independem da capacidade individual. “Recentes estudos têm fundamentado esse entendimento de que a

empregabilidade deve ser vista como algo que depende não apenas do esforço individual, mas também de fatores presentes no contexto social” (HELAL; ROCHA, 2011, p. 3).

Helal e Rocha (2011) propõem dois significados para o termo empregabilidade: o empresarial, que é a capacidade do indivíduo em se adaptar às exigências do mundo de trabalho; e o crítico que responsabiliza o trabalhador pelo emprego, sendo que, conforme os autores, a responsabilidade pela geração de empregos é do Estado e da sociedade.

Soares (1998) ressalta que a economia liberal não pode impedir o desenvolvimento tecnológico, um dos fatores que causam o desemprego, e que o trabalhador desempregado é responsável em se tornar empregável.

“Essa concepção ancora-se na teoria neoclássica do emprego, onde não existe desemprego involuntário, isto é, só fica desempregado quem assim quiser, uma vez que a demanda por trabalho é assegurada pela liberdade do mercado e da economia. É a ação individual de cada trabalhador que resulta na sua empregabilidade, ou seja, a responsabilidade pelo desemprego” (SOARES, 1998, p. 74).

Desta forma, constata-se que os programas do Estado para geração de emprego e obtenção de renda transferem ao próprio trabalhador a responsabilidade da empregabilidade, porém existem fatores de empregabilidade que não dependem da ação do trabalhador.

### **2.3.2 Fatores de empregabilidade**

Os fatores internos, as circunstâncias pessoais e os fatores externos, além de demonstrarem as características pessoais desejáveis ao profissional, também, apresentam as ações ou causas que independem do indivíduo, mas que influenciam na empregabilidade.

Conforme McQuaid e Lindsay (2004), o indivíduo possui um conjunto de atributos e competências que contemplam os fatores individuais de empregabilidade: atributos essenciais, as habilidades sociais básicas; competências pessoais que estão relacionadas com a dedicação, motivação e confiabilidade; competências transferíveis básicas que referem-se a capacidade de escrita, leitura e de efetuar cálculos; as competências chaves que se relacionam com a capacidade de resolver problemas, de comunicação, trabalho em equipe e adaptabilidade; e as competências de alto nível que se refere na posse das habilidades de transferência, de autonomia e de iniciativa.

Outros requisitos como qualificação, nível de escolaridade e experiência profissional também são listados, incluindo características como: sexo, idade, etnia, de saúde e deficiência como fatores internos que podem influenciar na motivação ou na capacidade de executar

determinadas funções. Pontes (2015) alega que os conhecimentos são escalonados em níveis atrelados a exigência da função.

Acrescenta-se também aos fatores internos, as circunstâncias pessoais listadas por McQuaid e Lindsay (2004), como aspectos relevantes que afetam a capacidade da empregabilidade do indivíduo, e estão relacionadas com os fatores sociais, econômicos e domésticos da pessoa, como segue: a responsabilidade familiar no cuidado com crianças, idosos, deficientes ou doentes; responsabilidade financeira, ou até mesmo emocional. Outras circunstâncias pessoais referem-se ao aspecto social, de comunicação e relacionamento interpessoal, ressaltando ainda a cultura para o trabalho.

Como descrito por Carvalho (2011) existem características que podem contribuir para a melhoria da empregabilidade individual, em relação a formação e fatores de relacionamento, bem como a socialização com os pares que compartilham da mesma função ou não, com os mais experientes e também com aqueles que estão começando na empresa, o respeito com os níveis gerenciais e hierárquicos, o entendimento e conhecimento do processo produtivo da organização, abrangendo os produtos e serviços oferecidos. O autor ainda relata a importância da percepção e respeito aos valores e identidade da empresa, o respeito aos clientes, fornecedores e a conjuntura social e cultural em torno da organização. Por último, é preciso pontuar que as características apresentadas se referem aos indivíduos que estão empregados.

Conforme McQuaid e Lindsay (2004), esses fatores influenciam negativamente ou positivamente na motivação, na aspiração ou na pressão social em busca de novas oportunidades. Acrescenta-se também os fatores de capital social, capital financeiro, a disponibilidade e a acessibilidade aos recursos de infraestrutura como: transporte público, distância para o trabalho, nível de renda familiar e acesso a apoios formais e informais para o trabalho, como por exemplo, acesso à internet.

As forças exógenas suscitam-se dos fatores de demanda, ascendem a empregabilidade do indivíduo e os fatores de procura são as condições que refletem a demanda de trabalho e os serviços de apoio ao emprego (MCQUAID; LINDSAY, 2004).

Os fatores de demanda citados por McQuaid e Lindsay (2004), estão relacionados com o mercado de trabalho e com as ações de apoio à empregabilidade dos indivíduos, como: os fatores macroeconômicos, taxas de desemprego, características e natureza da empresa, questões de localização, condições de trabalho; plano de carreira e abertura de novas vagas.

Além disso, o serviço de apoio ao emprego contempla: o acesso aos serviços públicos, tecnologias de informação e comunicação, programas de assessoramento e incentivo ao emprego e medidas de transição da escola ao trabalho. Existem ainda outros fatores políticos

que auxiliam na capacitação para o emprego como a disponibilização de creches e acessibilidade de transportes públicos (MCQUAID; LINDSAY, 2004).

Os mesmos autores entendem que a dimensão dos fatores de empregabilidade influencia diretamente no nível de empregabilidade dos egressos de cursos profissionalizantes. O profissional pode atender a todos os requisitos da vaga pretendida em relação às competências desejáveis, porém fatores como incompatibilidade com a jornada de trabalho, o cuidado com os familiares, a mobilidade urbana ou até mesmo a motivação para o trabalho, impossibilitariam a ocupação dela.

Diante desse contexto, melhorar a condição de empregabilidade do indivíduo é fundamental para se ter acesso ao emprego ou para se tornar empreendedor, porém o termo empregabilidade não pode ser reduzido somente as questões de desenvolvimento de competências e habilidades dos indivíduos, sem considerar as questões econômicas, sociais e mercadológicas, como por exemplo os impactos da tecnologia nos fatores de empregabilidade.

### **2.3.3 Tecnologia e a empregabilidade**

O enfoque desta pesquisa em relacionar a tecnologia e a empregabilidade, não é apresentar a inserção da tecnologia nas práticas educativas. Peterossi (2014) afirma que as novas tecnologias, em si, não melhoram as práticas educativas, pois o aprendizado de novas tecnologias de informação é específico de alguns cursos. Assim, essa discussão objetiva apresentar o panorama dos impactos da tecnologia na empregabilidade dos indivíduos, logo, a reflexão do que ensinar e para que ensinar?

Conforme Carvalho (2011), a partir de 1776, as primeiras transformações impactantes na estrutura do trabalho iniciaram durante a Revolução Industrial. Entre os anos 1811 e 1817, na Grã-Bretanha, foram desenvolvidas máquinas capazes de substituírem artesãos mais qualificados por trabalhadores menos qualificados e com salários mais baixos. Por consequência disso, nessa mesma época surgia a necessidade para o indivíduo do desenvolvimento de novas habilidades.

Normalmente, parte-se do pressuposto de que a tecnologia empregada no sistema produtivo em geral, acarretou significativas mudanças nas organizações, na redução de postos de trabalho, na abertura de novas vagas e exigência de novas habilidades. No entanto, com os avanços tecnológicos, não foram somente os trabalhadores de chão de fábrica que perderam postos de trabalho, os setores de serviço e de varejo também sofreram consequências e viram postos de trabalhos serem substituídos por máquinas (RIFKIN, 2004).

Portanto, de acordo com o mesmo autor, é evidente a preocupação com os egressos do ensino superior e a desproporcional relação entre candidatos e vagas de trabalho, já que a não geração de postos de trabalho e a intensificação de novas tecnologias no sistema produtivo são agravadas por essas mudanças já apontadas.

A ideia da obtenção de novos conhecimentos para o trabalho é também compartilhada por Carvalho (2013), porém o autor ressalta que o perfil exigido será determinado pela natureza do trabalho. As novas tarefas podem favorecer um maior enriquecimento geral dos conteúdos dos postos de trabalho enquanto outras podem favorecer as extremidades entre os que exigem menor qualificação.

Conforme Brynjolfsson e McFee (2014), a rápida mudança tecnológica, além de exigir uma inovação organizacional, apresenta a necessidade de investimentos complementares em educação e nas habilidades dos funcionários, como estratégia de maximizar a utilização da tecnologia. Os autores ainda indicam que a falta de investimento em educação nos Estados Unidos, reflete na estagnação da renda, no menor número de empregos e no despreparo do trabalhador para lidar com a tecnologia de ponta.

À medida que a tecnologia continua avançando, [...] assumindo empregos e tarefas que eram apenas de operários humanos, é fácil imaginar um momento no futuro quando mais tarefas serão feitas de modo mais barata do que feitas por seres humanos. E de fato, os salários de trabalhadores sem especialização tem caído há mais de 30 anos nos Estados Unidos (BRYNJOLFSSON; McFEE, 2014, p. 49).

De acordo Brynjolfsson e McFee (2014), as organizações e as habilidades não acompanham o ritmo das mudanças e das tecnologias digitais, provocando um paradoxo entre a produtividade e o emprego. As inovações institucionais, nos processos e nas habilidades deveriam acontecer ao mesmo tempo que as inovações tecnológicas, para não comprometer tanto o capital organizacional quanto o humano.

É oportuno lembrar que, Rifkin (2004) afirma que trabalhadores qualificados e recém graduados também encontram dificuldades para conseguir trabalho.

Uma nova geração de sofisticadas tecnologias de informação e comunicação está sendo introduzida aceleradamente nas mais diversas situações de trabalho. Máquinas inteligentes estão substituindo seres humanos em incontáveis tarefas, forçando milhões de trabalhadores de escritório e operários para as filas do desemprego ou, pior para as filas do auxílio desemprego (RIFKIN, 2004, p. 3).

Nesse sentido, Rifkin (2004) efetivamente demonstra a preocupação com o emprego da tecnologia traduzida na redução dos postos de trabalho, ampliando-se deste modo o trabalho informal ou o desinteresse do indivíduo em se especializar ou se capacitar. O autor acredita que economistas incentivaram os trabalhadores a estudarem para se prepararem para as novas funções tecnológicas, no entanto, os trabalhadores mais instruídos e capacitados também

sofreram o impacto do desemprego. Os programas e computadores cada vez mais potentes permitem às empresas o trabalho mais rápido e com menos pessoas. A tecnologia primeiramente substituiu a força física dos trabalhadores fabris e as novas tecnologias têm o compromisso de substituir a mente humana por computadores, em todos os setores produtivos.

Da mesma forma Machado (2013), contextualizando acerca dos impactos tecnológicos no sistema de produção, aponta as novas necessidades da força de trabalho.

“Com relação a força de trabalho, surgem novas necessidades e desafios pertinentes ao aperfeiçoamento profissional, ao domínio de novas especialidades, à mudança nas atividades, à requalificação dos trabalhadores dispensados e a redistribuição da força de trabalho pelos ramos e atividades da economia” (MACHADO, 2013, p.177).

As mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos, da automação dos processos, da informatização da informação provocaram transformações na estrutura organizacional, no modo de produzir e nos postos de trabalho, portanto novas competências e conhecimentos são requeridos para atender essas necessidades (MACHADO, 2013).

O autor destaca que as novas tecnologias exigem novas habilidades e a importância da substituição do aprender a fazer pelo aprender a aprender é atributo básico para o desenvolvimento de competências. Para tanto, menciona as seguintes habilidades para o aprendizado autônomo.

[...] identificar tendências, limites, problemas, soluções e condições existentes; associar, discernir, analisar e julgar dados e informações, usando um raciocínio ágil, abstrato e lógico; saber lidar com situações diferenciadas, aproveitando conhecimentos extraídos e transferidos de outras experiências, demonstrando predisposição para o trabalho grupal, dispondo de recursos de comunicação oral, escrita, visual, de forma a se mostrar com condições de mobilidade, flexibilidade e adaptação às mudanças [...] (MACHADO, 2013, p.183).

Em conformidade com o já exposto, Menino (2014) ressalta os impactos das mudanças socioeconômicas para o indivíduo, tornando-se responsável por sua própria empregabilidade. É importante considerar que a aquisição de novas competências e habilidades são fundamentais para o trabalho e como desenvolver essas novas competências ao trabalhador é uma das indagações e objetivos da Educação Profissional.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo se discute os propósitos da investigação, descrevendo o modelo conceitual e operacional adotado, apresentando o delineamento, a abordagem e o método de coleta e análises.

De acordo com Somekh e Lewin (2015) a pesquisa social implica em descrever as ações e atividades das pessoas em relação ao seu ambiente. Para Mialaret (2013), a pesquisa científica em ciências da educação permite compreender ou explicar os acontecimentos educacionais acerca dos indivíduos, de forma organizada e metodologicamente sistematizada, diante de um problema definido.

O alcance descritivo revela os detalhes de um fenômeno ou acontecimento, identifica e especifica as características pessoais, de grupos, processos ou de qualquer outro fenômeno submetido a análise. Possibilita ao pesquisador analisar e descrever os objetos de estudo (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013). O alcance descritivo, em conjunto com o exploratório, são os mais utilizados em pesquisas com enfoques práticos na área educacional (GIL, 2008).

Os fenômenos estudados podem estar ou não correlacionados entre si, a prática docente em relação ao mundo de trabalho ou prática educativa associada a prática docente. O estudo correlacional objetiva identificar a relação ou grau de associação entre duas ou mais variáveis dentro de um contexto específico (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013).

Em face aos objetivos desta pesquisa, optou-se pela abordagem de caráter descritivo e exploratório. A classificação partiu da necessidade de descrever o ambiente em sua dimensão socioeconômica de interação entre o trabalho e escola e correlacioná-los com as práticas educativas.

Devido ao propósito da investigação ocorreu a determinação pelo enfoque quantitativo e qualitativo. De acordo Sampiere, Collado e Lucio (2013), o estudo do fenômeno determina a abordagem a ser aplicada e a diferença está no foco: sendo o enfoque quantitativo mais aberto, expansivo, permitindo ao pesquisador maior flexibilidade e contato com o ambiente; e o qualitativo é delimitado e focado na medição dos detalhes, sem a aproximação do pesquisador.

Os procedimentos de coleta encerram um plano que detalha os procedimentos de pesquisa indicando as fontes pesquisa, método de coleta, variáveis, amostra e recursos. Um

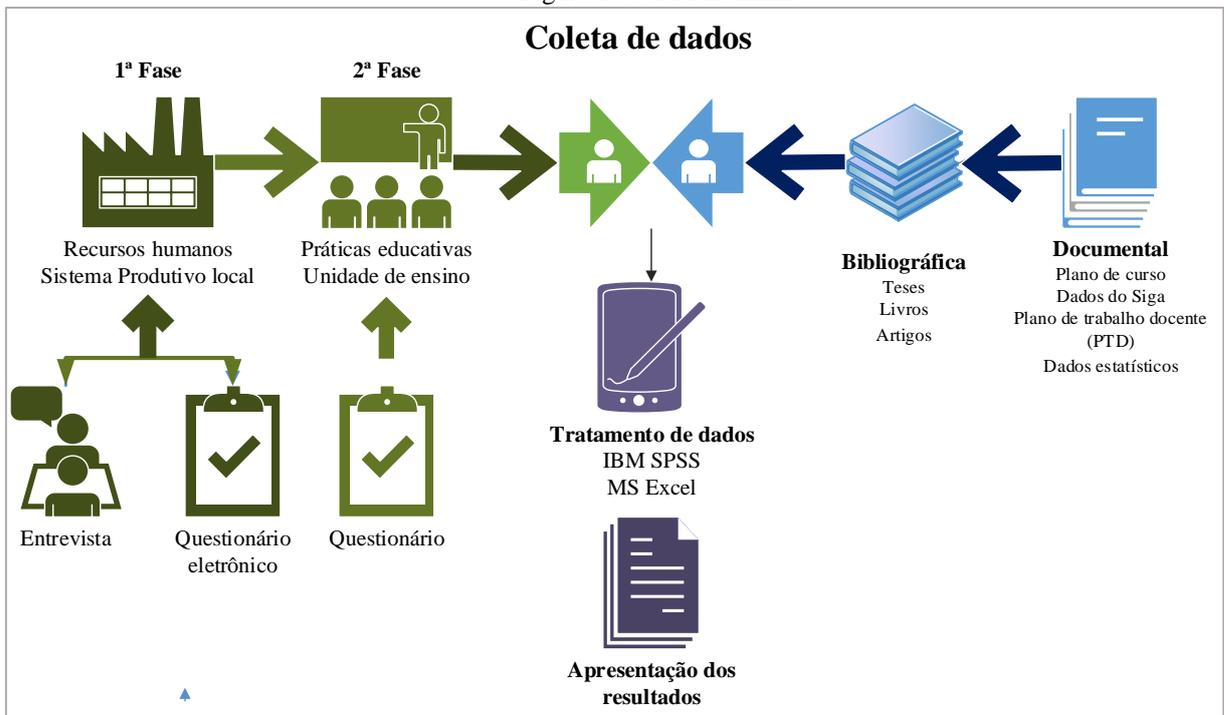
instrumento de mensuração adequado é aquele que captura a realidade estabelecendo uma ligação entre o empirismo e o científico (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013).

Adotaram-se as técnicas de entrevista e questionário como procedimentos na pesquisa. Segundo Gil (2008), o levantamento de campo tipo *survey* é a forma de estabelecer contato direto com o participante, além de ser considerado mais adequado para estudos descritivos e de vantajoso para levantar opiniões e atitudes.

“A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (MARCONI; LAKATOS, p.195, 2003).

A pesquisa consiste em duas fases. A primeira, caracterizou junto às empresas locais, as principais habilidades requeridas de um técnico em administração, servindo estes resultados como base fundamentadora para a segunda parte, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários de autopreenchimento *on line*, conforme mostra a Figura 1, que representa o processo de coleta de dados utilizado na investigação.

Figura 1- Coleta de dados



Fonte: Elaborado pelo autor

Concomitantemente com as fases há a análise documental com a finalidade de identificar no plano de curso de administração, as habilidades demandadas. Já no levantamento de campo tipo *survey*, verificar as práticas educativas adotadas no curso técnico em administração. Neste último método, nas afirmativas tipo *Likert* se adotou os valores 1 para

concordo plenamente (ou sempre); 2 para concordo em parte (quase sempre); 3 para discordo (poucas vezes); e, 4 para não sei/não se aplica (ou não uso).

### 3.1 Técnicas de coleta

A primeira fase da investigação teve início no dia 09/09/2019 e término no dia 31/10/2019. A seleção da amostra foi não probabilística, por conveniência, isto pela facilidade de acesso e contato com os participantes. Entretanto, empregou-se como critério a figuração de representantes da indústria, do comércio e de prestação de serviços, da mesma cidade em que está localizada a unidade de ensino estudada.

Os participantes foram orientados sobre o intuito da pesquisa, e todos concordaram em participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo comitê de ética da instituição, conforme Apêndice C.

Para a entrevista utilizou-se roteiro com 13 questões (Apêndice A), organizadas de modo a identificar no processo de recrutamento e seleção, os pontos requeridos de um candidato à vaga para a área administrativa, como as principais habilidades, além de coletar os dados da empresa e do recrutador. De forma geral, a primeira fase da pesquisa objetivava identificar como recrutam, avaliam e selecionam as pessoas para a vaga disponível.

O convite para participar da entrevista foi por meio de ligação telefônica, *WhatsApp* e *e-mail*, utilizando como banco de dados os contatos do próprio pesquisador, os contatos da unidade de ensino e busca na internet. Pela baixa adesão em participar da entrevista, elaborou-se um questionário eletrônico, baseado no *Google Forms*, com as mesmas questões do roteiro da entrevista, para evitar divergências nas respostas, os questionários foram reenviados para os mesmos e-mails dos participantes.

Dos 76 convites enviados aos profissionais de RH, doze aceitaram participar, sendo que deste total, quatro participantes concederam a entrevista pessoalmente e oito participantes responderam o questionário disponibilizado por e-mail.

As quatro entrevistas se realizaram presencialmente nas empresas dos participantes, com data e hora marcada de acordo com a disponibilidade de cada um. Registraram-se os dados coletados por meio de gravação de áudios e anotações, com exceção de um participante que não permitiu a gravação de áudio.

Converteram-se os arquivos de áudio para texto usando a ferramenta de digitação de voz, disponível em Documentos *Google*. Após as transcrições dos áudios, procedeu-se às

análises desses transcritos, visando identificar as palavras-chaves em cada questão. Tabulou-se estatisticamente os dados coletados na primeira fase de investigação, por meio dos aplicativos MS Excel, MS Access e IBM SPSS.

As respostas tratadas que subsidiaram o questionário para a segunda fase se basearam diretamente nas questões:

- a) Qual o perfil desejado de candidato, em relação às habilidades e experiências?
- b) Em relação aos conhecimentos do candidato, o que é mais relevante para a empresa?

O propósito das questões se centra em identificar as principais habilidades requeridas de um profissional técnico para a área administrativa.

A segunda fase da pesquisa abordou o processo da prática educativa, especificamente dos docentes do curso técnico de administração. Adotou-se a técnica tipo *survey* e análise documental como procedimentos.

O questionário autopreenchido foi elaborado a fim de verificar a prática de ensino dos docentes do eixo Gestão e Negócios. As questões contemplaram o processo de planejamento de trabalho, os procedimentos didáticos utilizados e as habilidades levantadas na Fase 1 que são desenvolvidas pelo professor em seus componentes curriculares (ver Apêndice B).

A amostra não probabilística e por conveniência respeitou o critério do participante exercer a função de professor do eixo de gestão e negócios na unidade de ensino investigada. Após orientações e convites, os docentes participaram voluntariamente, uma vez que concordaram com TCLE.

Os questionários foram entregues e recebidos pessoalmente pelo pesquisador. Cada participante recebeu o questionário impresso junto com TCLE e dos 14 distribuídos, um não foi devolvido, ou seja, dos 14 docentes do eixo Gestão e Negócios, 13 participaram da pesquisa. A coleta ocorreu entre os dias 11 e 22/11/19.

Além disso, na Fase 2 foi realizada a análise documental, com a avaliação de documentos técnicos elaborados pelos docentes e expostos publicamente. Os Planos de Trabalho Docente (PTD) foram verificados, bem como os procedimentos didáticos planejados para desenvolver as referidas habilidades destacadas na Fase 1 e os critérios de avaliação utilizados.

Os documentos selecionados seguiram os critérios conforme o mais recente publicado até o menos recente, abrangendo todos os componentes curriculares do curso escolhido. Ao todo foram analisados 22 PTDs, elaborados para o segundo semestre de 2019, do curso técnico de administração.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O capítulo apresenta a análise e discussão em face aos objetivos da pesquisa, verificando as práticas educativas que apoiam a empregabilidade dos técnicos em administração. Subdividiram-se as análises e discussões em duas partes, denominadas de Q1 e Q2. A primeira parte, Q1, demonstra os resultados da primeira fase da coleta junto aos profissionais da área de RH, aqueles que recrutam e selecionam pessoas para as suas empresas. O intento foca em coletar as principais habilidades observadas no processo de seleção e recrutamento das empresas. A segunda parte, Q2, apresenta as práticas educativas promotoras das principais habilidades, coletadas por meio de questionários, junto aos docentes da unidade de ensino, e por meio da pesquisa documental dos relatórios elaborados pelos próprios docentes.

### **4.1 Q1 primeira fase de coleta RH**

Organizaram-se os dados coletados na primeira fase em categorias, apresentando-os em Tabelas, Quadros e Gráficos. A discussão está fundamentada em referências pertinentes ao processo de recrutamento e seleção e de conceitos de empregabilidade.

A observação do contexto econômico da região em que está situada a instituição de ensino é o intuito desta primeira fase da pesquisa. Para tanto, buscou-se a participação de empresas de pequeno, médio e grande porte dos segmentos da indústria, do comércio e de prestação de serviços.

Participaram da primeira fase da pesquisa (Q1) 12 profissionais de RH, oriundos de micro, pequena e média empresa dos segmentos da indústria, comércio e prestação de serviços. Do total, quatro respondentes foram entrevistados pessoalmente e oito responderam o questionário eletrônico enviado por e-mail e WhatsApp.

No questionário constam duas seções, a primeira com os dados do recrutador e da empresa e a segunda com questões abertas sobre o processo de recrutamento e seleção. As respostas das questões abertas foram categorizadas a fim de simplificar a compreensão e visualização dos dados.

O Gráfico 1 apresenta a maior formação acadêmica dos recrutadores.



Fonte: Dados da pesquisa

O conteúdo das respostas não indica a formação do recrutador na área de Gestão de Pessoas. Apenas um entrevistado cursou pós-graduação em RH.

De acordo com Carvalho (2011), RH é a área da empresa responsável pelo recrutamento, seleção, admissão e demissão de funcionários, folha de pagamento, treinamento, desenvolvimento de pessoal, além de outras atribuições.

O Gráfico 2, apresenta o tempo de experiência dos entrevistados na área de recrutamento e seleção.



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o Gráfico 2 verifica-se que cinco dos entrevistados possuem mais de 10 anos de atuação; quatro de 1 a 5 anos; e, três declararam 6 a 10 anos de atuação na área de Gestão de Pessoas. Estatisticamente apurou-se ainda, média de 10,6 anos, desvio padrão de 9,5 e coeficiente de variação de 0,898, este altíssimo, demonstrando larga dispersão com relação aos anos de atuação. Isso representa diferenças marcantes de experiência entre os gestores pesquisados.

Os Gráficos 1 e 2 apresentaram dados de formação acadêmica e experiência no processo de recrutamento e seleção. É possível destacar: muitos anos de experiência, porém sem formação acadêmica relacionada à área de RH.

Pela importância das quantidades envolvidas, a Tabela 1 demonstra a distribuição percentual dos funcionários da área administrativa (possível destino dos egressos) das empresas pesquisadas, por segmento e porte declarados.

Tabela 1- Distribuição de funcionários da área administrativa por segmento

Segmento	Qtde Total	Qtde Adm	% Adm/Total
Comércio	312	16	5,1%
Indústria	549	87	15,8%
Prestação de serviços	115	59	51,3%
Indústria e Comércio	80	20	25,0%
<b>Total</b>	<b>1056</b>	<b>182</b>	<b>17,2%</b>
Porte	Qtde Total	Qtde Adm	% Adm/Total
Micro	2	2	100,0%
Pequeno	681	119	17,5%
Médio	373	61	16,4%
<b>Total</b>	<b>1056</b>	<b>182</b>	<b>17,2%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a justificativa apresentada no plano de curso de administração que descreve o mercado de trabalho para o técnico em administração, há a indicação de que o mercado é significativo e competitivo.

O administrador trabalha em diversos setores das organizações não governamentais, mistas, das empresas públicas e aquelas dedicadas ao comércio eletrônico. O campo de trabalho é amplo [...]. Mas o mercado é muito competitivo (CEETEPS, p.5, 2012).

A Tabela 2 se mostra as principais fontes para recrutamento utilizadas pelos recrutadores. As fontes utilizadas para o recrutamento e indicadas pelos recrutadores foram: recebimento de currículo físico, indicação de funcionários, PAT (Posto de Atendimento do Trabalhador) e sites de específicos de emprego, receberam cinco menções cada. A divulgação em jornais e instituições de ensino receberam três menções cada. A divulgação em grupos do

aplicativo de mensagem WhatsApp, na rede social LinkedIn, no próprio site ou na internet em geral e internamente receberam duas citações cada.

Tabela 2- Fontes de recrutamento

Fontes de recrutamentos	Qtde	Digital?
Currículo físico	5	N
Indicação	5	N
PAT	5	S
Sites de emprego	5	S
Jornal	3	N
Universidades e escolas	3	N
Grupos WhatsApp	2	S
Internamente	2	N
Internet	2	S
Linkedin	2	S
Site próprio	2	S
Escritórios de contabilidade	1	N
Facebook	1	S
<b>Total menções</b>	<b>38</b>	
<b>Menções por respondente</b>	<b>3,5</b>	
Digitais	19	50,0%
Não digitais	19	50,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Verifica-se também, de acordo com a Tabela 2, como fontes de recrutamento, que 50,0% dos formatos são digitais e 50% não digitais, Segundo Pontes (2015), a internet é uma das principais fontes para o recrutamento, isto pelo site da própria empresa, de empresas especializadas e por redes sociais. O autor ainda indica que são encontradas como vantagens em recrutar por redes sociais a possibilidade de análise do perfil e do posicionamento social do candidato.

O Quadro 10 apresenta as correlações (Spearman) entre a variável quantidade de fontes de recrutamento e as variáveis (ligadas ao recrutador) tempo de experiência e formação, bem como quantidade de trabalhadores administrativos e porte.

Quadro 10 - Correlações – Fontes de recrutamento

Correlações - Fontes de recrutamento	
Tempo de experiência	0,213
Formação	0,243
Quantidade de trabalhadores administrativos	0,504
Porte	0,132

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que há correlação positiva média nas variáveis formação e tempo de experiência, correlação positiva média mais intensa na variável quantidade de trabalhadores administrativos e correlação positiva fraca na variável porte. Ressalta-se a correlação positiva na quantidade de trabalhadores administrativos, indicando que quanto maior a quantidade de trabalhadores no setor administrativo, maiores as fontes de recrutamento.

Quanto aos resultados da questão: Qual o processo de análise e seleção de currículos? verifica-se na Tabela 3, a organização por itens, pois os participantes não indicaram processos e sim itens analisados.

Conforme Carvalho (2011), currículo vem do latim *curriculum vitae*, que significa carreira de vida e objetiva apresentar de forma organizada um conjunto de dados do histórico profissional, das qualificações e pessoais do candidato. O autor ainda afirma que sua elaboração deve ser criteriosa, pois é o documento que possibilita o convite para entrevista de emprego.

As informações contidas no currículo devem ser consistentes e criteriosamente verificadas, considerando as realizações do candidato, os cargos ocupados, as datas de entrada e saída dos empregos anteriores, o aspecto educacional, a redação e a organização dos dados (PONTES, 2015).

Tabela 3- Itens analisados no currículo

Análise do currículo	Qtde
Perfil	9
Experiência	5
Formação/ Escolaridade	5
Habilidades e competências	2
Local de residência	2
Requisitos	2
Atividades extracurriculares	1
Idade	1
Não Informou	1
Gênero	0
Referências	0
Total de menções	28
Menções por recrutador	2,3

Fonte: Dados da pesquisa

Os requisitos analisados no currículo e quantidade mencionada pelos recrutadores, vistos na Tabela 3: análise do perfil (que ao final engloba parte ou todos os itens posteriores) com nove menções. Experiência e formação/escolaridade obtiveram cinco menções cada. Habilidades e competências, local da residência e atendimento aos requisitos receberam duas citações cada, e com uma citação cada estão as atividades extracurriculares e a idade. Estranha-se as cinco menções feitas à experiência, já que o egresso técnico se formou no ano ou há poucos anos anteriores.

Na Tabela 4, verifica-se os resultados da questão relacionada às dificuldades em encontrar o candidato que atenda aos requisitos para a vaga demandada. Como exemplo, seguem três respostas selecionadas:

“Sim, dificuldades principalmente com processos básicos, como por exemplo, somar, conta de adição, existe uma grande quantidade de pessoas disponíveis, porém não existe qualificação, para os cargos mais baixos” (Voz 3).

“Pela baixa escolarização, falta de qualificação e preparo” (Voz 8).

“Muito! Currículos mal elaborados; indisciplina; comportamento; maturidade para aprender e pela formação” (Voz 10).

Dos 12 entrevistados, 100% declararam que possuem dificuldades para encontrar o candidato ideal para a vaga.

Tabela 4- Dificuldade em encontrar candidato.

Dificuldade em encontrar candidato	%/Recrutador	
Sim	12	100,0%
Não	0	0,0%
Baixa Escolarização	6	31,6%
Não Declarou motivos	5	26,3%
Baixa Qualificação	3	15,8%
Comportamento/Indisciplina	2	10,5%
Falta de preparo	2	10,5%
Currículos mal elaborados	1	5,3%
Total de menções	19	
Menções por recrutador	1,6	

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme Tabela 4, os principais motivos das dificuldades encontradas são: baixa escolarização com seis menções, cinco não explicaram o motivo e três afirmaram que a baixa qualificação é motivadora da dificuldade de encontrar um candidato.

Pastore (2013) associa a gravidade da baixa qualificação na oferta de mão de obra à escolaridade dos indivíduos.

"[...]o pior é que mais de 2 milhões de jovens com ensino médio completo não estão nem estudando, nem trabalhando e nem procurando emprego. Com um quadro tão precário, não surpreende o fato de os empresários reclamarem da falta de qualidade da maior parte da nossa força de trabalho" (Pastore, 2013, p.73).

Como mostra a Tabela 4, a baixa qualificação, segundo Pastore (2013), está relacionada à baixa escolarização dos indivíduos. Pontes (2015) ainda ressalta a importância na escolha da pessoa certa, visto que, a escolha errada traz prejuízos econômicos ou perdas de oportunidades.

Outros motivos mencionados como o comportamento/indisciplina, falta de preparo e currículos mal elaborados, se tornam aspectos a desenvolver na formação do técnico em Administração, também esses relacionados à qualificação profissional.

A Tabela 5 ilustra como é realizado o processo de seleção dos candidatos. Citados 11 itens, redundando na média de 2,3 menções por recrutador.

Tabela 5- Processo de seleção dos candidatos

Processos de seleção	Qtde
Conversa Formal.	5
Entrevista com o responsável pela área da vaga.	5
Levantamento do histórico profissional.	4
Realização de testes.	3
Verificação da expectativa pessoal ou profissional.	3
Levantamento do histórico pessoal.	2
Análise do conteúdo respondido.	1
Conversa Informal.	1
Conversa Psicólogo	1
Dinâmicas	1
Teste Prático	1
Não especificou.	0
<b>Total de menções</b>	<b>27</b>
<b>Menções por recrutador</b>	<b>2,3</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme a Tabela 5 os participantes indicaram: conversa formal e entrevista com o responsável pela área com cinco menções cada, seguida pelo levantamento do histórico profissional e realização de testes com quatro e três menções respectivamente.

De acordo com Pontes (2015), a entrevista consiste na fase mais importante do processo de seleção, pois oferece a oportunidade do conhecimento mútuo entre empresa e candidato. E para isso a entrevista deve seguir um roteiro planejado.

O Quadro 11 apresenta as correlações (Spearman) entre a variável quantidade de processos de seleção e as variáveis (ligadas ao recrutador) tempo de experiência, formação, quantidade de trabalhadores administrativos e porte.

Quadro 11 - Correlações Processos de entrevistas

Correlações - Processos de seleção	
Tempo de experiência	-0,112
Formação	0,455
Quantidade de trabalhadores administrativos	0,425
Porte	0,137

Fonte: Dados da pesquisa

Notam-se correlações positivas e negativas fracas nas variáveis tempo de experiência e porte, e correlações médias positivas nas variáveis formação e quantidade de trabalhadores administrativos. Ressalta-se a correlação negativa, mesmo que fraca, da variável tempo de experiência, mostrando que quanto mais tempo de experiência do recrutador, menos processos utilizados nas seleções.

A questão avaliação do candidato apurou as principais observações dos recrutadores no processo de avaliação (ver Gráfico 3 e Vozes).

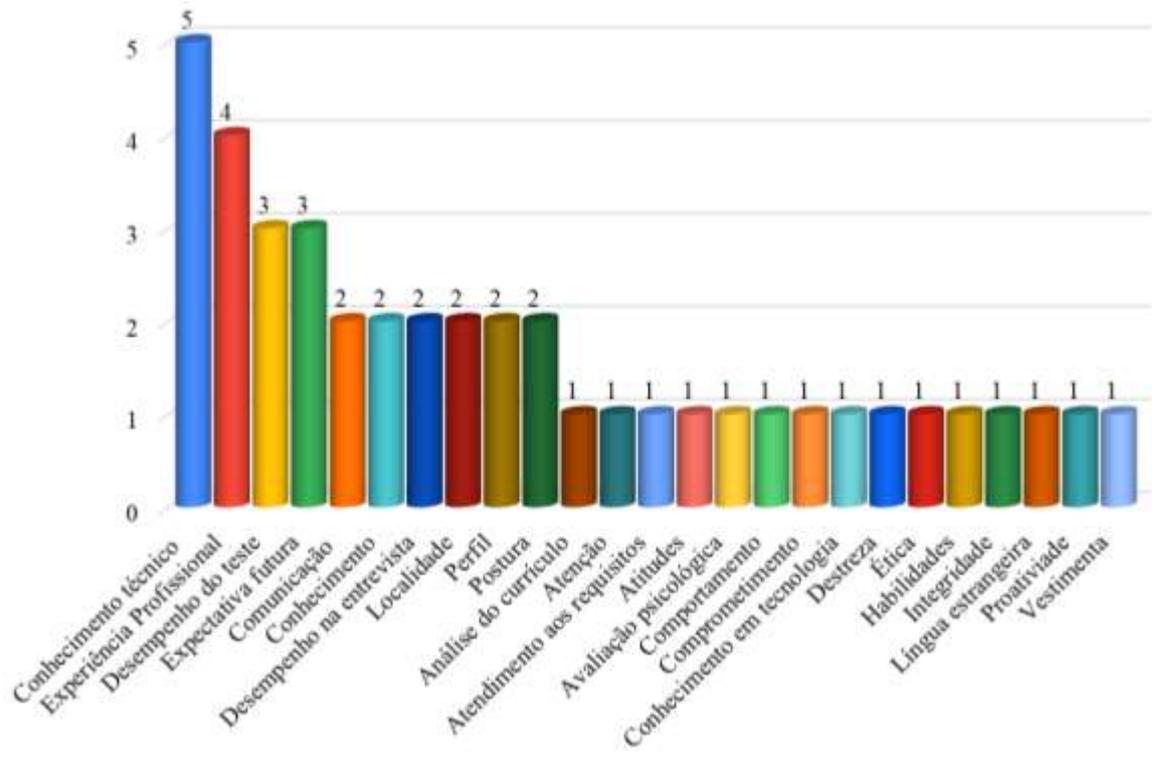
Sempre de acordo com a vaga e a necessidade. Para área profissional, é sempre mais fácil. É avaliada sua experiência anterior, tem que ser no ramo da atividade e a sua desenvoltura na hora da entrevista. Para as áreas administrativas, é um pouco mais difícil. Além do conhecimento e experiência na área, também é exigido o inglês (Voz 6).

O candidato selecionado não precisa ter muito conhecimento, a fundo nos trabalhos administrativos, pois serão treinados internamente. Porém é essencial a destreza, proatividade e atenção (Voz 8).

Perfil, conhecimento técnico, localidade, experiência, projeção futura a curto, médio e longo prazo, e atendimento das exigências, o candidato passa por testes práticos, como redação em planilhas ou editor de textos informatizados (Voz 10).

No Gráfico 3, verificam-se os itens citados pelos recrutadores no processo de avaliação do candidato, mencionados 25 itens, média de 3,5 itens por recrutador.

Gráfico 3 - Processo de avaliação do candidato



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o Gráfico 3, os recrutadores indicaram como processo de avaliação os seguintes itens e quantidade: conhecimento técnico obteve cinco menções e a experiência profissional obteve quatro. O desempenho no teste e a análise da expectativa futura do candidato obtiveram três menções cada e os itens comunicação, conhecimento, desempenho na entrevista, localidade, perfil e postura receberam duas citações cada; Já os itens atenção, atendimento aos requisitos, atitudes, avaliação psicológica, comportamento, comprometimento, conhecimento em tecnologia, destreza, ética, habilidades, integridade, língua estrangeira, proatividade e vestimenta receberam uma menção cada.

O Quadro 12 apresenta as correlações (Spearman) entre a variável quantidade de itens de avaliação do candidato e as variáveis (ligadas ao recrutador) tempo de experiência e formação, bem como quantidade de trabalhadores administrativos e porte.

Quadro 12 - Correlações – Itens avaliação do candidato

Correlações - Itens - avaliação do candidato	
Tempo de experiência	-0,577
Formação	-0,097
Quantidade de trabalhadores administrativos	0,177
Porte	-0,560

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se correlação negativa média entre as variáveis itens de avaliação e tempo de experiência, denotando que quanto maior o tempo de experiência menores as quantidades de itens de avaliação.

Lodi (1977, *apud* Pontes 2015), cita alguns aspectos que são bem avaliados e outros que não são avaliados no processo da entrevista, ver Quadro 13.

Quadro 13 - Aspectos bem avaliados e aspectos não avaliados

<b>Aspectos bem avaliados</b>	<b>Aspectos não bem avaliados</b>
Aparência	Honestidade
Facilidade de expressão	Integridade moral
Autoconfiança	Estabilidade
Desejos do candidato	Nível de inteligência
Quantidade e qualidade da experiência	Habilidade para trabalhar com outras pessoas
Conhecimento do trabalho	Aceitação de responsabilidade
Aspecto agradável	Habilidade para aprender
Atitude para com a companhia	Habilidade para planejar e organizar
Interesses e hobbies	Segurança e lealdade
Brilhantismo na conversação	Habilidade para trabalhar sob pressão
Certos maneirismos desagradáveis	Perseverança
Habilidade para se dar com pessoas	Agudeza de negócios
Calor na abordagem pessoal	Argúcia comercial
Domínio da linguagem	Determinação para trabalhar
Atitude	Capacidade para tomar decisões
Nível cultural	Capacidade para fazer um trabalho completo
Organização e apresentação das ideias	Capacidade para liberar pessoas
Retrato externo da pessoa	Iniciativa e agressividade
Rapidez de compreensão	Originalidade e pensamento ativo
Cuidado ao preencher formulários	Capacidade de julgamento

Fonte: Adaptado Pontes (2015)

Diante do exposto no Quadro 13, verifica-se que algumas habilidades que foram citadas como aspectos não bem avaliados se relacionam aos itens mencionados no perfil desejado (Tabela 6), e também dos conhecimentos relevantes (Tabela 7) para o recrutador: habilidade para trabalhar com outras pessoas, habilidade para aprender, integridade moral, iniciativa e agressividade, determinação para trabalhar e capacidade para tomar decisões.

Os resultados exibidos na Tabela 6 indicam as características do perfil esperado pelos recrutadores, com 20 itens citados, e média de três menções por recrutador. A questão geradora

dos resultados objetivou levantar as competências ou as características profissiográficas requeridas pelas empresas da região.

Algumas respostas relevantes dos participantes relacionadas ao perfil esperado, apresentadas na Tabela 6.

Para cargo de auxiliar não é exigido experiência, já para cargos como assistente, analista, comprador, entre outros, é necessário possuir experiência comprovada em CTPS de no mínimo um ano e para todas as funções é necessário ter boa comunicação, bom relacionamento interpessoal, iniciativa, flexibilidade para saber lidar com imprevistos, autoconfiança e ética (Voz 7).

Habilidades de comunicação, proatividade, noções gerais do funcionamento de uma empresa e comportamento profissional (Voz 10).

Experiência anterior na área, domínio técnico, desenvoltura, segurança nas atitudes, básico de informática (Word e Excel), redação e interpretação de textos (Voz 12).

O perfil é a especificação do cargo a ser ocupado, definido pela organização, contendo os detalhes das aptidões, habilidades e os traços comportamentais, conhecido também como características profissiográficas. Além disso, acrescenta-se a análise do perfil por competências, que engloba os comportamentos das pessoas esperados pelas empresas (PONTES, 2015).

Tabela 6 – Perfil desejado pelos recrutadores

Perfil esperado	Qtde
Experiência Profissional	4
Proativo	4
Auto confiança	3
Conhecimento técnico	3
Comunicação	2
Consciente	2
Ética	2
Informática	2
Interesse	2
Leitura e escrita	2
Atitude	1
Conhecimento	1
Destreza	1
Facilidade de aprendizado	1
Flexibilidade	1
Honestidade	1
Iniciativa	1
Qualificação	1
Relacionamento interpessoal	1
Tomada de decisão	1
<b>Total de menções</b>	<b>36</b>
<b>Menções por recrutador</b>	<b>3,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Os itens mencionados pelos recrutadores conforme a Tabela 6: experiência profissional e proatividade com quatro menções cada, autoconfiança e conhecimento técnico obtiveram três menções cada, habilidade de comunicação, consciência, ética, informática, interesse e leitura e escrita obtiveram duas menções cada e os demais itens obtiveram uma menção cada.

Machado (2013) discutindo acerca do emprego da tecnologia nos meios de produção e os desafios da educação frente a essas novas demandas, traz sobre o perfil exigido do trabalhador, principalmente em termos de conhecimentos e habilidades, como responsabilidade, habilidade de comunicação, flexibilidade, criatividade, motivação, iniciativa, curiosidade, vontade de aprender e de buscar soluções, senso de cooperação, organização, equilíbrio, disciplina, concentração e assiduidade.

Diante do exposto, verifica-se a compatibilidade das habilidades mencionadas pelos recrutadores (Tabela 6), com as descritas pela autora.

A questão para finalizar o Q1, tratou dos conhecimentos dos candidatos, relevantes para a empresa.

A experiência conta por que muitas vezes quando você aprende por mais que você tem a parte teórica muitas vezes na prática é totalmente diferente. Então depende muito se é para escritório ou loja alguma coisa assim nesse departamento administrativo a gente pergunta se no mínimo sabe operar um computador e consequentemente saber ler e escrever (Voz 2).

Para todos os cargos são necessárias noções básicas sobre a utilização de computadores de mesa, softwares como Microsoft Word e Excel e conhecimento do funcionamento e comunicação por e-mail (Voz 5).

Para todos os cargos do setor administrativo é imprescindível obter conhecimentos em Excel e Word (Voz 9).

A Tabela 7 apresenta os principais conhecimentos indicados pelos recrutadores (somente 11 respostas).

Tabela 7 - Conhecimentos relevantes indicados pelos recrutadores

Conhecimentos relevantes	Qtde
Conhecimento técnico	4
Conhecimento específico	3
Experiência profissional	3
Informática	3
Escolaridade	2
Ambição	1
Assíduo	1
Destreza	1
Interesse	1
Organização	1
Proatividade	1
Qualificação	1
Total de menções	22
Menções por recrutador	2,0

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme resultado da Tabela 7, os conhecimentos mais relevantes mencionados pelos participantes: conhecimento técnico com quatro indicações, conhecimento específico, experiência profissional e conhecimentos em informática obtiveram três menções cada, o nível de escolaridade obteve duas menções.

O Quadro 14 resume as principais menções por questão feita.

Quadro 14 - Principais menções por questão

Quadro resumo por quantidade de menções	
Fontes de recrutamento	Currículo físico
	Indicação
	PAT
	Sites de emprego
Itens analisados no currículo	Experiência
	Formação/escolaridade
	Habilidades/competências
Dificuldade em encontrar candidato	Baixa escolarização
	Baixa qualificação
Processo de entrevista	Conversa formal
	Entrevista com responsável
	Realização de testes
Avaliação do candidato	Conhecimento técnico
	Experiência profissional
	Desempenho no teste
	Expectativa futura
Perfil desejado	Experiência profissional
	Proativo
	Autoconfiança
	Conhecimento técnico
Conhecimentos relevantes	Conhecimento técnico
	Conhecimento específico
	Experiência profissional
	Informática

Fonte: Dados da pesquisa

A preparação para o trabalho é um dos objetivos da educação profissional, para tanto se verificou na Q1 o processo de recrutamento e seleção de empresas locais. Participaram das pesquisas os profissionais que recrutam e selecionam os alunos provindos dos cursos dessa modalidade educacional. O intuito desta fase se centrou em apurar as principais competências e habilidades demandadas na região da unidade de ensino.

Em síntese, apresentam-se no Quadro 14 as principais contribuições dos profissionais de RH entrevistados, desde a indicação das fontes utilizadas para o recrutamento aos conhecimentos e habilidades requeridas do indivíduo. Entretanto, se destacam as menções relacionadas ao conhecimento técnico e a experiência profissional, que são elementos requeridos, avaliados e significativos para o processo de recrutamento e seleção.

De acordo com Libâneo (1994), o docente deve se concentrar em duas questões centrais em sua prática de ensino. A primeira trata de definir o conteúdo a ser ensinado e a segunda do método e procedimento a ser empregado. Com esse conceito em mente, a Q1 norteou a segunda fase da pesquisa, considerando que a prática educativa é um processo que implica o ensino contextualizado com a realidade social.

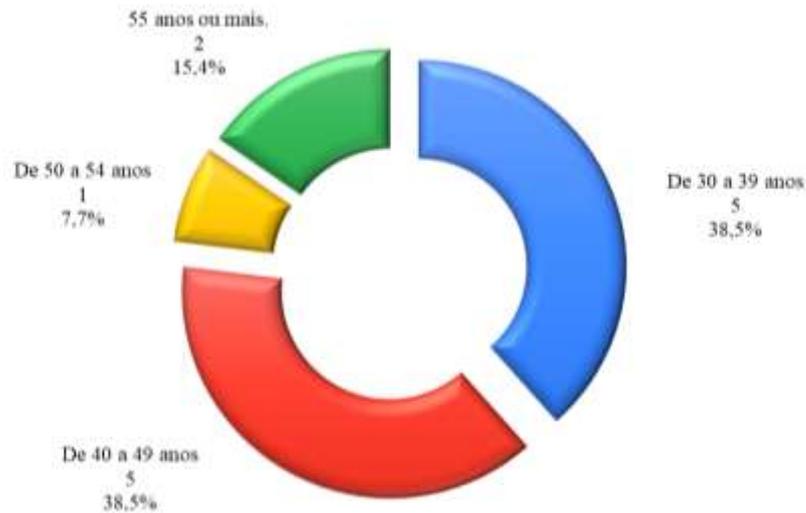
#### **4.2 Q2 segunda fase de coleta docente**

A seguir são apresentados os resultados e discussões da segunda fase da pesquisa realizada com os docentes da área de gestão e negócios da unidade de ensino objeto da investigação. Dos 14 questionários entregues, 13 foram devolvidos. Os participantes responderam o questionário impresso, entregue em mãos, com a finalidade de verificar as metodologias utilizadas no desenvolvimento das habilidades demandadas pelo sistema econômico local.

Dividiu-se o questionário composto de 16 questões em duas seções: dados do participante e práticas educativas.

A primeira seção, com seis itens, coletou informações básicas como idade, formação e experiência profissional.

Gráfico 4 - Faixa etária dos docentes participantes



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 4 apresenta a faixa etária dos docentes que participaram da pesquisa, cinco docentes possuem entre 30 a 39 anos de idade, cinco possuem entre 40 a 49 anos, um está na faixa etária de 50 a 54 anos e dois possuem 55 anos ou mais; média de 44,4 anos.

Conforme relatos da pesquisa com dados extraídos do Censo da Educação Básica (INEP) dos anos 2009, 2013 e 2017, Carvalho (2018) verifica que a faixa etária dos professores indica alguns fatores a serem observados, como: a entrada tardia na docência, haja vista a formação mínima exigida, ou problema no ingresso de novos professores, dificultando a renovação do quadro no futuro, no caso de aposentadoria da geração atual. O autor ainda aponta que a média etária dos docentes é por volta dos 40 anos em 2017, dado que se aproxima da média etária observada na instituição, em que 77,0% dos respondentes estão na faixa de 30 a 49 anos.

A segunda questão tratou da formação docente. Para lecionar no ensino técnico de nível médio, o professor deve possuir licenciatura plena ou equivalente ou graduação (bacharelado ou tecnólogo), conforme Catálogo de Requisitos de Titulação para a Docência (CRT).

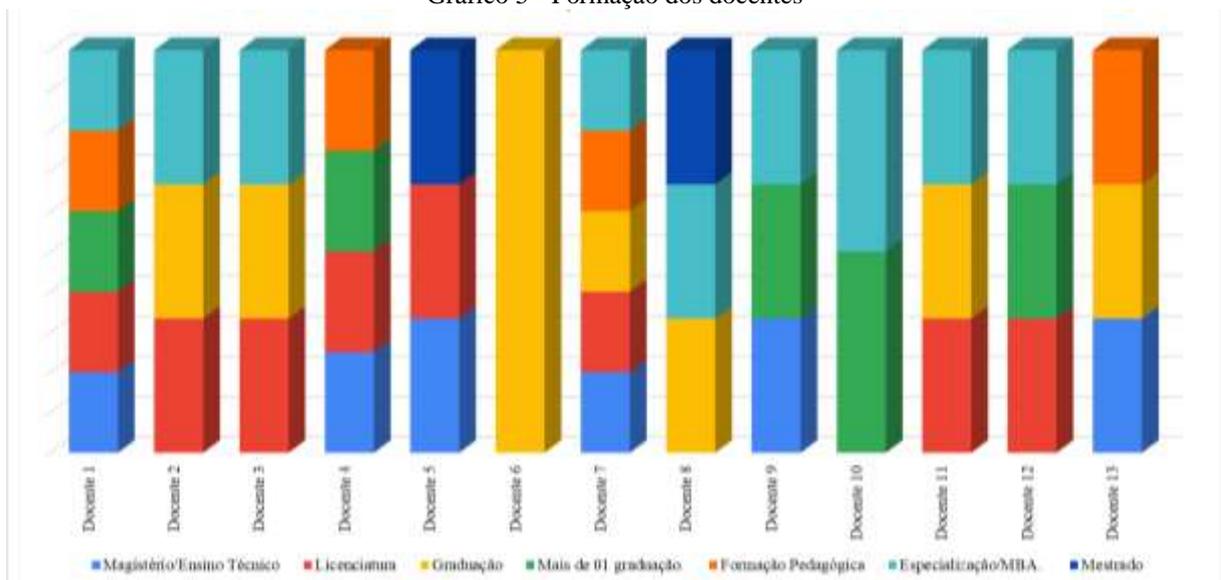
Artigo 1º- Para ingresso na carreira de docentes nas Escolas Técnicas Estaduais do Ceeteps são estabelecidos os seguintes critérios: I. Para a Base Nacional Comum do currículo do Curso de Ensino Médio, ser o candidato portador de diploma de licenciatura plena ou equivalente, conforme disposto no Catálogo de Requisitos de Titulação; e II. Para a Parte Diversificada do Curso de Ensino Médio e para os componentes curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ser portador de: licenciatura plena ou equivalente ou ser portador de diploma de graduação (bacharelado ou de tecnologia), conforme disposto no Catálogo de Requisitos de Titulação.

Artigo 2º- Fica instituído o Catálogo de Requisitos de Titulação, a que se refere o artigo anterior, cuja competência para fixar os parâmetros para elaboração/atualização fica a cargo da Unidade de Ensino Médio e Técnico (CEETEPEs. Deliberação nº6, de 16-7-2008 p.1).

Ainda de acordo com o CRT (2017), a habilitação corresponde ao curso oferecido pela unidade de ensino, componente curricular refere-se à disciplina e titulação é similar a formação, isto é, para ministrar em um componente curricular/disciplina do curso/habilitação de administração, o docente deve possuir uma das titulações indicadas catálogo de requisitos.

O Gráfico 5 demonstra a formação dos docentes respondentes. Observa-se que os participantes atendem aos critérios estabelecidos para o ensino técnico. Dos 13 participantes, oito possuem licenciatura, sendo que, três indicaram licenciatura e formação pedagógica ou esquema 1; 12 possuem graduação, dos quais cinco declararam mais de uma graduação; e, dez pós-graduação, sendo nove com especialização/MBA e dois com mestrado.

Gráfico 5 - Formação dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme Carvalho (2018) é desejável que no mínimo de 50,0% dos professores da educação básica possuam o diploma de pós-graduação, para atingir a Meta 16 do Plano Nacional de Educação.

No Gráfico 5, observa-se que 77,0% dos docentes da unidade são pós-graduados, 134,7% acima da média nacional dos professores do ensino médio que é de 23,2%, conforme dados do Censo da Educação Básica, apontados por Carvalho (2018).

A questão “Há quantos anos trabalha como professor?”, mostra o tempo de experiência como docente afirmado pelos entrevistados e ilustrado no

Gráfico 6. Três estão na faixa de 3 a 5 anos de atuação docente, quatro na faixa de 6 a 10 anos e quatro na de 11 a 15 anos e dois participantes afirmaram possuir mais de 20 anos de experiência docente; média de 10,9 anos.

Gráfico 6 - Tempo de experiência como docente



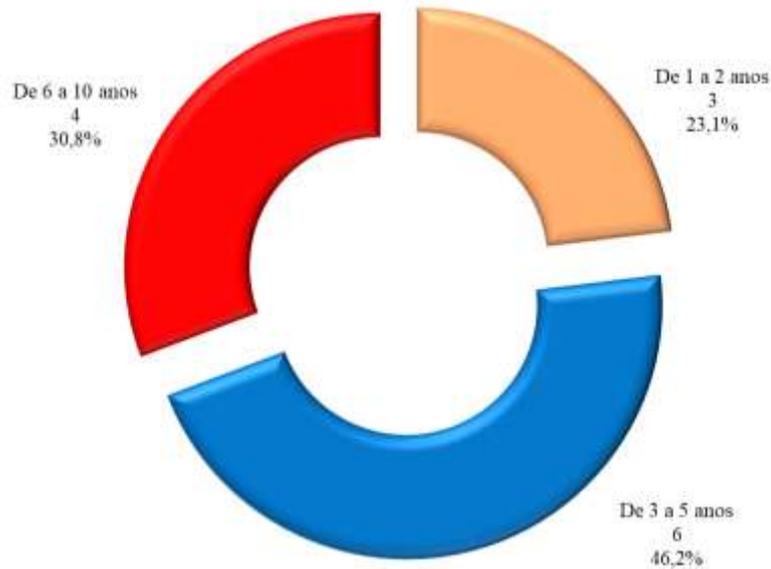
Fonte: Dados da pesquisa

Segundo Carvalho (2018), o tempo de experiência docente está associado à faixa etária e em 2014, a média de tempo de experiência docente era de 14 anos. No caso da pesquisa tal fato não ocorreu, visto a correlação  $R^2$  de Spearman indicar 0,109, positiva fraca.

Os saberes da experiência são construídos ao longo da prática letiva diária do professor, e constitui-se no desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades que vão além do conhecimento acadêmico adquirido. Na verdade, não é a idade o fator de maior importância, mas a quantidade de eventos experienciados. No entanto, alguns estudos tomam a faixa etária como *proxí* indicadora da experiência do docente. Por exemplo, uma faixa etária mais jovem indica, em geral, menores oportunidades de eventos letivos vivenciados (CARVALHO, 2018, p.28).

O Gráfico 7 mostra o tempo de atuação do docente na unidade de ensino pesquisada.

Gráfico 7 - Tempo de atuação na unidade de ensino pesquisada

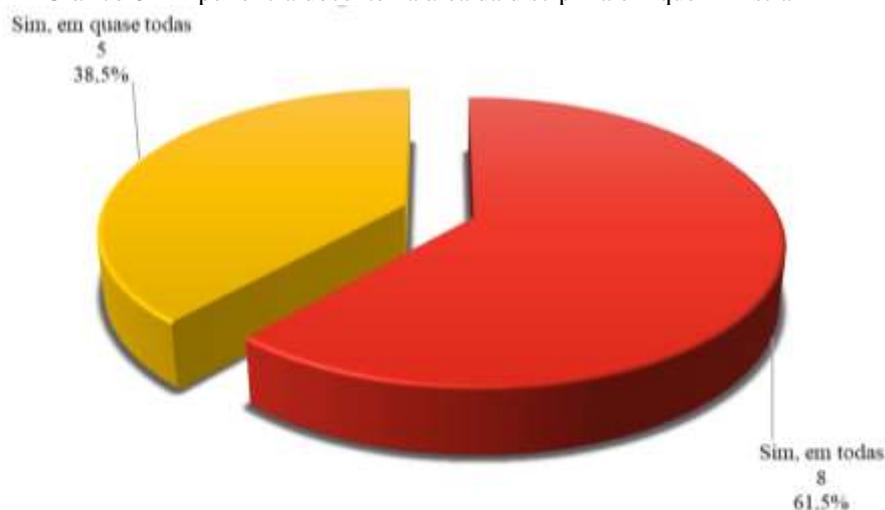


Fonte: Dados da pesquisa

Dos 13 participantes, três responderam que atuam de 1 a 2 anos na unidade, seis responderam de 3 a 6 anos e quatro responderam de 6 a 10 anos. A unidade de ensino investigada foi criada como classe descentralizada no 1º semestre de 2010, passando a unidade sede no 2º semestre de 2014. Até a data da coleta de dados, a unidade tinha nove anos de funcionamento; média do tempo de atuação de 4,7 anos.

O Gráfico 8 indica a experiência profissional do participante na área dos componentes curriculares em que ministra.

Gráfico 8 - Experiência docente na área da disciplina em que ministra



Fonte: Dados da pesquisa

Dos 13 participantes, oito (61,5%) afirmaram experiência profissional em todos os componentes curriculares lecionados e cinco responderam experiência em quase todas.

O Gráfico 9 ilustra o exercício profissional dos participantes, além da docência.

Gráfico 9 - Exercício em outra atividade profissional

### Exercício em outra atividade profissional



Fonte: Dados da pesquisa

Oito docentes (61,5%) não trabalham em outras áreas além da docência e cinco atuam em outras áreas.

Tardif (2014) afirma que os saberes profissionais se estimam temporais ao menos em três aspectos. No primeiro, o autor descreve que o saber docente decorre de sua história de vida; em seguida afirma que os anos iniciais da docência servem para aquisição das competências e das rotinas de trabalho, visto que grande parte dos docentes aprendem a trabalhar praticando; e, no terceiro, o autor evidencia que os saberes profissionais se desenvolvem ao longo da carreira.

A segunda parte da 2ª fase da pesquisa, composta por 10 itens mostra os resultados e discussões das práticas educativas mencionadas pelos docentes, devidamente fundamentados na análise documental e na bibliografia pertinente.

Os subsídios para elaboração do planejamento docente são tratados nas questões sete, oito, nove e dez do Q2, conforme Apêndice B, composto de questões fechadas de múltipla escolha.

A Tabela 8 indica a relevância das informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade para a elaboração do PTD (Plano de Trabalho Docente).

Tabela 8 – Relevância do PPP para o plano de trabalho

As informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP), são relevantes para elaboração do plano de trabalho docente (PTD)?	Qtde.
Concordo plenamente.	7
Concordo em parte.	5
Discordo.	0
Não sei.	1
<b>Total</b>	<b>13</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Para sete docentes (53,8%) as informações contidas PPP são relevantes para a elaboração PTD, enquanto para seis (46,2%) as informações são parcialmente relevantes, e um respondeu que não sabe. A mediana apurada: 1,0, concordo plenamente.

De acordo com Veiga (2013), o PPP não se remete meramente a um documento organizado de planos de ensino, elaborado como uma tarefa burocrática. O PPP representa a intencionalidade da comunidade escolar perante os seus propósitos.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] (VEIGA, 2013, p.13).

O PPP é o documento que apresenta os principais objetivos da unidade escolar, constituído de maneira coletiva e contextualizada com os interesses da comunidade escolar, além disso, subsidiar o trabalho docente.

É previsto nos artigos 12 e 13, da Lei nº 9394/96 da LDB, que é de responsabilidade da unidade de ensino de elaborar e cumprir a sua proposta pedagógica e a responsabilidade dos docentes em participar da elaboração dessa proposta, e cumprir o plano de trabalho de acordo com essa proposta pedagógica.

Para Gandin (2014, p.105) [...] “planejar não é preencher quadradinhos para dar status de organização séria a um setor qualquer da atividade humana”. O autor descreve sobre a importância da participação coletiva no planejamento educacional, como forma de contribuir para as mudanças e para as transformações sociais existentes, e ainda reforça, que a democracia não é apenas votar, mas sim participar.

A Tabela 9, indica as informações para elaboração do PTD, no entanto sustentado pelo plano de curso.

Tabela 9 – Informações do plano de curso para o plano de trabalho docente

O plano de curso (PC) oferece todas as informações necessárias para a elaboração do PTD?	Qtde.
Concordo plenamente.	8
Concordo em parte.	5
Discordo.	0
Não sei.	0
Total	13

Fonte: Dados da pesquisa

Dos entrevistados, oito afirmaram que as informações contidas no plano de curso são suficientes para criar o PTD e cinco afirmaram que as informações contidas no plano de curso são parciais. A mediana apurada foi 1,0, concordo plenamente.

Na Tabela 10, verifica-se as premissas para o planejamento dos procedimentos didáticos e cronograma, referentes ao PTD.

No plano de curso, em cada componente curricular estão dispostas as competências e habilidades a desenvolver, apoiadas nas bases tecnológicas que se referem ao conteúdo teórico.

Tabela 10 – Premissas para o planejamento das metodologias

Em relação ao PTD, na elaboração do procedimento didático e cronograma você baseia-se?	Qtde.
Nas bases tecnológicas.	9
Nas habilidades.	2
Nas competências.	1
Outros.	1
Total	13

Fonte: Dados da pesquisa

Para a elaboração do PTD, conforme a Tabela 10, nove respondentes se baseiam nas bases tecnológicas, dois nas habilidades, um nas competências e um respondeu em outros.

Observa-se que um docente indicou que se apoia no desenvolvimento das competências para a elaboração do PTD, sendo que, 69,2% dos respondentes se baseiam no conteúdo teórico, aceitando uma das hipóteses estabelecidas de que o professor na elaboração do seu plano de trabalho docente, parte dos conteúdos conceituais.

Essa constatação é divergente do item 4.6 do Enfoque Pedagógico, disposto no PC (2015, p.76) de administração que descreve “constituindo-se em meio para guiar a prática pedagógica, o currículo organizado por meio de competências será direcionado para a construção da aprendizagem do aluno, enquanto sujeito do seu próprio desenvolvimento [...]”. Por mais que o plano de curso informe que o desenvolvimento de competências deve funcionar como os princípios norteadores do currículo, a Tabela 11 expõe dados divergentes.

No item 4.8 do PC (2015) estão explícitos o enfoque prático e sua constituição na organização curricular, como segue:

Os componentes curriculares, organizados por competências, trazem explícitas as habilidades a serem desenvolvidas, relacionadas (inclusive numericamente a cada competência), bem como o aparato teórico, que subsidia o desenvolvimento de competências e de habilidades (PC, 2015, p. 87).

Inclusive ainda, o PC (2015) afirma sobre o trabalho pedagógico mal direcionado.

Se o trabalho pedagógico for direcionado apenas à aquisição de conhecimentos, os egressos não serão instrumentalizados para a aplicação dos saberes, dando origem a uma formação profissional falha, já que haverá grandes dificuldades para solução de problemas e para a flexibilidade de atuação (capacidade de adaptar-se a vários contextos) (PC, 2015, p. 97).

Portanto, diante das respostas relativas ao plano de curso, à execução do plano de procedimento didático e do cronograma do PTD da unidade de ensino, encontram-se discrepâncias conceituais em sua elaboração.

A questão representada na Tabela 11 indica o percentual do trabalho realizado frente ao planejado no PTD.

Tabela 11 – Percentual do desenvolvimento do trabalho planejado

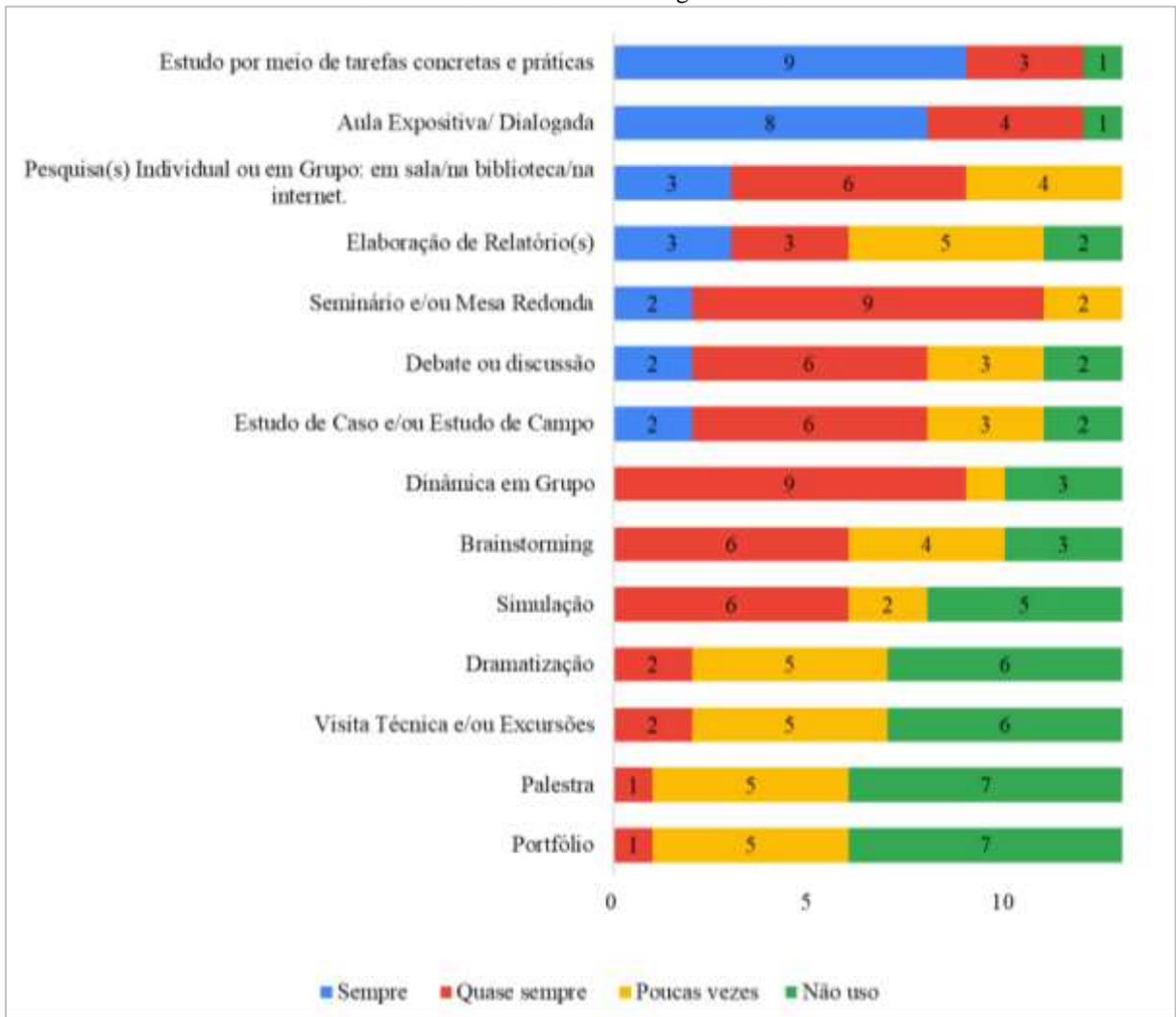
Quanto do plano de trabalho docente previsto você consegue desenvolver?	Qtde.
Mais de 80%.	12
Entre 60% a 80%.	1
Entre 40% a 60%.	0
Menos de 40%.	0
Total	13

Fonte: Dados da pesquisa

Dos respondentes, 12 declararam que cumprem mais de 80,0% do trabalho planejado e um indicou que cumpre entre 60,0% a 80,0% do trabalho planejado.

O Gráfico 10 mostra os resultados da questão referente à frequência de utilização dos procedimentos didáticos indicados no Sistema de Gerenciamento Acadêmico (SIGA). As metodologias de ensino foram citadas de acordo com seu grau de uso, em: sempre, quase sempre, poucas vezes e não uso. Os participantes opinaram em todas as sentenças indicando as alternativas conforme sua utilização.

Gráfico 10 - Uso das metodologias do SIGA



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme Gráfico 10, o método “estudo por meio de tarefas concretas e práticas”, foi o item com mais indicações em “sempre” com nove citações, seguido do método “aula expositiva/dialogada” com oito citações, e em terceiro lugar os métodos “elaboração de relatório(s)” e “pesquisa individual ou em grupo em sala ou na biblioteca” com três citações cada. No grau de utilização “quase sempre” os métodos “dinâmica em grupo” e “seminário e/ou mesa redonda” obtiveram nove citações cada. No grau de utilização “não uso”, os métodos “portfólio” e “palestra” obtiveram sete citações cada, sucedidos pelos métodos “dinâmica em grupo” e “seminário e/ou mesa redonda”, com seis citações cada.

A Tabela 12 mostra a comparação entre os métodos mais utilizados, citados pelos docentes, Gráfico 10, com os planejados pelos próprios docentes.

Para melhor compreensão, o Quadro 15 ilustra um recorte, com dados fictícios, do campo III- procedimento didático e cronograma de desenvolvimento do PTD. Nesta parte do

planejamento, o docente, indica o desenvolvimento do conteúdo na dimensão temporal e das práticas de ensino a utilizar. O plano de ensino é realizado no início do semestre letivo consonante ao componente curricular em que o docente ministra e o cronograma deve atender aos 100 dias letivos, podendo ser dividido ou planejado, semanal ou quinzenalmente. O plano de trabalho é elaborado no formulário eletrônico do sistema acadêmico informatizado (SIGA), disponível na internet, com acesso de usuário e senha pessoal. Após aprovação pela coordenação, o plano é disponibilizado a comunidade escolar fisicamente e no mesmo sistema acadêmico. Ao elaborar o plano de trabalho o docente seleciona as habilidades correspondentes às bases tecnológicas, define o procedimento didático e dimensiona o tempo necessário para o desenvolvimento do conteúdo proposto.

O campo III - procedimento didático e cronograma de desenvolvimento é composto por quatro campos: habilidades, bases tecnológicas, procedimentos didáticos e cronograma indicado por “de” e “até”, de acordo com o Quadro 15.

Quadro 15- Exemplo de preenchimento do procedimento didático

<b>Habilidades</b>	<b>Bases Tecnológicas</b>	<b>Procedimentos Didáticos</b>	<b>De</b>	<b>Até</b>
<b>De acordo com o componente curricular</b>	<b>De acordo com o componente curricular</b>	<b>Metodologias a serem utilizadas</b>	<b>Cronograma semanal ou quinzenal</b>	
1.1 Interpretar a legislação trabalhista nas relações de trabalho	1. Conceito do Código de Defesa do Consumidor	Aula expositiva e dialogada; debate ou discussão em grupo; elaboração de relatório	16/09/2019	20/09/2019

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados da Tabela 12 apresentam os resultados dos métodos de ensino indicados nos Planos de Trabalho Docente (PTD). Os documentos analisados foram elaborados para o 2º semestre letivo de 2019, do curso técnico em administração, abrangendo os três módulos e os 22 componentes do curso, ou seja, 22 planos de trabalho docente.

Masetto (2015) reflete acerca da importância da seleção das técnicas de aula de acordo com os objetivos de ensino. Assim, como no desenvolvimento de um componente curricular existem vários objetivos, ao lecionar também, são requeridas as utilizações de múltiplas técnicas de ensino. Ainda, afirma que, mesmo com objetivos similares, mas quando em turmas diferentes, o emprego da mesma técnica pode não surtir efeito. Portanto, a variação das técnicas permite o envolvimento dos alunos, bem como o respeito a forma de aprendizado de cada grupo de alunos, pois cada aluno aprende de um jeito, “[...] enquanto uns aprendem mais ouvindo, outros aprendem debatendo, dialogando” (MASETTO, 2015, p.101).

Tabela 12 - Frequência acumulada dos procedimentos didáticos conforme PTD

Procedimento didático	Qtde	%	% Acc
Exposição e diálogo (aula expositiva/ dialogada)	230	36.7%	36.7%
Estudo por meio de tarefas concretas e práticas	131	20.9%	57.6%
Debate ou discussão	60	9.6%	67.1%
Leitura dirigida	42	6.7%	73.8%
Seminário e/ou mesa redonda	33	5.3%	79.1%
Elaboração de relatório(s)	28	4.5%	83.6%
Estudo de caso e/ou estudo de campo	26	4.1%	87.7%
Pesquisa individual ou em grupo em sala ou na biblioteca ou na internet.	26	4.1%	91.9%
Avaliação	22	3.5%	95.4%
Exercícios	9	1.4%	96.8%
Brainstorming ou tempestade mental	8	1.3%	98.1%
Dinâmica em grupo	8	1.3%	99.4%
Exibição de vídeo	2	0.3%	99.7%
Simulação	1	0.2%	99.8%
Projetos	1	0.2%	100.0%
Dramatização	0	0.0%	100.0%
Palestra	0	0.0%	100.0%
Portfólio	0	0.0%	100.0%
Visita técnica e/ou excursões	0	0.0%	100.0%
<b>Total</b>	<b>627</b>		

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se na Tabela 12, que os métodos exposição e diálogo, estudo por meio de tarefas concretas e práticas obtiveram o percentual acumulado de 57,6% entre as 15 metodologias mencionadas. Os métodos dramatização, palestra, portfólio e visita técnica e/ou excursões não foram citados nos PTD's verificados.

Outra constatação observada a partir da Tabela 12, é a consistências das metodologias indicadas para o desenvolvimento das práticas profissionais, conforme PC (2015), exceto para o instrumento visita técnica, que não obteve nenhuma citação.

Na comparação entre os dados coletados no questionário, demonstrado no Gráfico 10, com os dados da análise documental apresentados na Tabela 12, é possível verificar determinada conformidade entre as metodologias citadas nas duas primeiras posições como as mais utilizadas, assim também como nas quatro últimas posições.

Na questão 12 do questionário, Apêndice B, os docentes indicaram o grau de predominância dos conteúdos ministrados, os resultados (Tabela 13), sendo as afirmações organizadas em: todos mais teóricos e menos práticos, quase todos mais teóricos e menos práticos, quase todos mais práticos e menos teóricos ou todos mais práticos e menos teóricos.

Tabela 13 - Grau de predominância dos conteúdos.

Grau de predominância dos conteúdos no desenvolvimento do(s) componente(s) curricular(es) ministrado(s) pelo docente.	Qtde.
Em todos componentes curriculares, os conteúdos são mais teóricos e menos práticos.	1
Em quase todos componentes curriculares, os conteúdos são mais teóricos e menos práticos.	7
Em quase todos componentes curriculares, os conteúdos são mais práticos e menos teóricos.	2
Em todos componentes curriculares, os conteúdos são mais práticos e menos teóricos.	3
<b>Total</b>	<b>13</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Apresentam-se na Tabela 13 as opiniões dos docentes referentes ao grau de predominância dos conteúdos que ministram, apresentado: um docente considera que em todos os componentes curriculares, os conteúdos são mais teóricos e menos práticos, sete docentes afirmaram que quase todos os componentes curriculares são mais teóricos e menos práticos, no entanto dois docentes classificaram em quase todos são mais práticos e menos teóricos, e três apontaram que todos são mais práticos e menos teóricos.

Vale ressaltar, que a grande parte dos docentes consideram os conteúdos dos componentes curriculares em que lecionam mais teóricos e menos práticos, contudo, conforme o PC ocorre à indicação do desenvolvimento das disciplinas entre teoria e prática, e dos 22 componentes curriculares, três são definidos com 100% de prática, também expressado pela Tabela 13, e seis componentes são definidos com 50% de prática e 50% de teoria, conforme Quadro 5.

O desenvolvimento da prática está indicado no item 4.8 Prática Profissional, no PC.

A prática será incluída na carga horária da Habilitação Profissional e não está desvinculada da teoria, pois constitui e organiza o currículo. Estudos de caso, visitas técnicas, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas, relatórios, trabalhos individuais e trabalhos em equipes serão procedimentos pedagógicos desenvolvidos ao longo do curso (PC, 2015, p.87).

Além de indicar os procedimentos metodológicos e os instrumentos, o item 4.8 do PC, descreve que o tempo e a forma para o desenvolvimento da prática devem estar expostos no PPP e nos PTDs.

Com o propósito de verificar se o conteúdo do curso é imprescindível para a empregabilidade do técnico, as Tabela 14 e Tabela 15 mostram os resultados das concepções docentes concernentes entre os componentes curriculares e bases tecnológicas, bem como em relação ao mercado de trabalho do técnico.

Tabela 14 - Grau de importância dos componentes curriculares.

Grau de importância do(s) componente(s) curricular(es), considerando o mercado de trabalho do técnico na região pesquisada.	Qtde.
Mais de 80% dos componentes curriculares são imprescindíveis.	8
Entre 60% a 80% dos componentes curriculares são imprescindíveis.	5
Entre 40% a 60% dos componentes curriculares são imprescindíveis.	0
Menos de 40% dos componentes curriculares são imprescindíveis.	0
<b>Total</b>	<b>13</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao grau de importância dos componentes curriculares, de acordo com a Tabela 14, oito docentes afirmaram que mais de 80% dos componentes curriculares são imprescindíveis, enquanto que para cinco docentes entre 60% a 80% dos componentes curriculares são imprescindíveis.

Observa-se que 61,5% dos entrevistados consideram que mais de 80% dos componentes curriculares são importantes para a empregabilidade do técnico.

A Tabela 15 mostra o grau de importância das bases tecnológicas para o mercado de trabalho do técnico na região pesquisada.

Tabela 15 - Grau de importância das bases tecnológicas.

Grau de importância das bases tecnológicas, considerando o mercado de trabalho do técnico na região pesquisada.	Qtde.
Mais de 80% das bases tecnológicas são imprescindíveis.	7
Entre 60% a 80% das bases tecnológicas são imprescindíveis.	6
Entre 40% a 60% das bases tecnológicas são imprescindíveis.	0
Menos de 40% das bases tecnológicas são imprescindíveis.	0
<b>Total</b>	<b>13</b>

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a Tabela 15, sete docentes consideram que mais de 80% das bases tecnológicas são imprescindíveis, e sete docentes indicaram que entre 60% a 80% das bases tecnológicas são imprescindíveis.

Ainda, com respeito à importância dos componentes curriculares e das bases tecnológicas considerando o mercado de trabalho, existe uma observação, acerca da organização do currículo que pode ser adequado e contextualizado a demanda local, obedecidos os critérios legais e sujeitos a aprovação da Supervisão Educacional do CEETEPS.

Na Tabela 16, a representação da afirmação que trata dos recursos pedagógicos disponíveis na unidade ensino para o desenvolvimento do trabalho docente.

Tabela 16 - Recursos pedagógicos oferecidos pela instituição de ensino.

A instituição oferece os recursos pedagógicos necessários para o desenvolvimento do(s) componente(s) curricular(es) ministrados pelo docente.	Qtde.
Concordo plenamente.	8
Concordo em parte.	5
Discordo.	0
Não sei	0
<b>Total</b>	<b>13</b>

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os resultados mostrados na Tabela 16, oito docentes concordam plenamente que a unidade de ensino oferece os recursos necessários para o desenvolvimento de seu trabalho, cinco docentes concordam em parte.

Segundo Masetto (2015, p.99), “recursos são instrumentos necessários para se realizar as técnicas, como *Power Point*, quadro branco e pincéis, transparência, cadeiras em círculo, cartolinas, vídeos, filmes, etc.”. No Capítulo 7 do PC (2015) são indicados como recursos: o laboratório de informática, programas específicos de gestão, referências bibliográficas, instalações e equipamentos.

Estruturou-se a Tabela 17 com base no desenvolvimento das habilidades observadas pelos profissionais de recursos humanos no processo de recrutamento e seleção de trabalhadores. A partir dessas, os docentes classificaram o aprendizado das habilidades em conformidade com os componentes curriculares que ministram em: plenamente desenvolvida (PID), pouco desenvolvida (PoD), oriento, mas não desenvolvo (OmN) e não desenvolvo, considero uma habilidade intrínseca (NaD).

Ordenados de maneira decrescente, observam-se nos resultados: dez docentes indicaram o desenvolvimento pleno da habilidade resolução de problemas, a habilidade atitude foi citada nove vezes, as habilidades de iniciativa, de bom relacionamento interpessoal e de tomada de decisão foram indicadas oito vezes cada, as habilidades assiduidade, comunicação, facilidade de aprendizado e de leitura e escrita obtiveram sete indicações cada.

Em contraste, as habilidades orientadas e não desenvolvidas e as não desenvolvidas, pelo docente considerar uma habilidade intrínseca, contam-se: onze indicaram a ambição, sete indicaram informática, interesse, honestidade, autoconfiança e ética e seis indicaram flexibilidade, destreza, facilidade de aprendizado.

Tabela 17 - Habilidades desenvolvidas pelos docentes

Habilidades desenvolvidas pelos docentes de acordo com o conteúdo ministrado	PID	PoD	OmD	NaD	Mediana
Resolução de problemas	10	1	2	0	PID
Atitude	9	0	4	0	PID
Bom relacionamento Interpessoal	8	0	5	0	PID
Tomada de decisão	8	0	5	0	PID
Iniciativa	8	0	4	1	PID
Assiduidade	7	3	3	0	PID
Leitura e escrita	7	2	2	2	PID
Comunicação	7	1	4	1	PID
Facilidade de aprendizado	7	0	4	2	PID
Organização	6	3	4	0	PoD
Proatividade	6	3	3	1	PoD
Consciência	6	2	4	1	PoD
Flexibilidade	6	1	6	0	PoD
Destreza	6	1	4	2	PoD
Ética	6	0	5	2	OmD
Autoconfiança	5	1	7	0	OmD
Honestidade	5	1	5	2	OmD
Interesse	5	1	3	4	OmD
Informática	3	3	6	1	OmD
Ambição	0	2	7	4	OmD

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo Zabala e Arnau (2010), avaliar por competências é uma tarefa complexa, pois competência se refere à resolução de problemas reais, logo avaliar por competências é propor situações-problemas contextualizadas com a realidade.

Para identificar os instrumentos avaliativos empregados pelos docentes para analisar o desenvolvimento das habilidades citadas na Tabela 17, verificou-se os PTD's. Foi examinado o campo IV- plano de avaliação de competências, dos 22 componentes curriculares elaborados para o 2º semestre letivo de 2019 e os resultados expressos na Tabela 18.

Tabela 18 – Instrumentos de avaliação conforme PTD

Instrumentos de avaliação	Qtde	%	% Acc
Seminário/apresentação	19	15.0%	15.0%
Avaliação escrita	15	11.8%	26.8%
Avaliação prática	11	8.7%	35.4%
Lista de exercícios	11	8.7%	44.1%
Participação em aula	10	7.9%	52.0%
Trabalho/pesquisa	9	7.1%	59.1%
Relatório	8	6.3%	65.4%
Autoavaliação	6	4.7%	70.1%
Estudo de caso	6	4.7%	74.8%
Observação direta	6	4.7%	79.5%
Recuperação	5	3.9%	83.5%
Entrevista	4	3.1%	86.6%
Portfólio de atividades	4	3.1%	89.8%
Simulações	4	3.1%	92.9%
Produção textual	3	2.4%	95.3%
Avaliação oral	2	1.6%	96.9%
Debate	2	1.6%	98.4%
Projeto	2	1.6%	100.0%
<b>Total</b>	<b>127</b>		

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 18 apresenta o percentual de frequência acumulada dos instrumentos de avaliação planejados pelos docentes. Os instrumentos seminário/apresentação foram mencionados 19 vezes, a avaliação escrita foi mencionada 15 vezes, a avaliação prática e a lista de exercícios com 11 menções cada e a participação em aula mencionada 10 vezes, representando 52% dos instrumentos planejados pelos docentes.

Zabala e Arnau (2010), Masetto (1994) e Libâneo (1994) afirmam que avaliação é uma atividade contínua de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, também são avaliados o trabalho do docente, as estratégias utilizadas e o desempenho dos alunos.

Masetto (1994) sugere a aplicação de instrumentos variados de acordo com os objetivos da aprendizagem, para tanto, exemplificou por meio de um quadro os instrumentos avaliativos associados aos objetivos da aprendizagem, ver no Quadro 16.

Quadro 16 - Instrumentos de avaliação e seus objetivos

O que avaliar	Instrumento de avaliação	% Percentual de utilização
Objetivos cognitivos	Prova discursiva ou dissertativa Prova de testes (simples ou múltipla escolha) Entrevista (chamada oral) Prova com questões de lacunas Exercícios com questões “verdadeiras” ou “falsas” Prova com consulta Trabalhos e pesquisas Solução de caso *Seminário/ apresentação * Lista de exercícios * Autoavaliação	50,4%
Objetivos de habilidades	Observação com roteiro e registro Provas práticas Relatórios * Seminário/ apresentação * Simulação * Projeto * Debate	47,2%
Objetivos de atitudes	Solução de caso Observação Entrevista Dissertação * Avaliação Oral * Produção textual	16,6%
* Instrumento classificado pelo pesquisador conforme definição teórica. Mais de uma citação por respondente.		

Fonte: Adaptado Masetto (1994)

Comparando os resultados da Tabela 18 e do Quadro 16, observa-se que os objetivos cognitivos estão relacionados a (50,4%) dos instrumentos planejados, seguido dos instrumentos que associados aos objetivos de habilidades com (47,3%) e dos instrumentos que avaliam os objetivos de atitudes com (16,6%).

Em última análise, são apresentados no Quadro 17, a correlação entre as habilidades demandadas pelo sistema produtivo local, (ver Tabela 6 – Perfil desejado pelos recrutadores) e as habilidades a serem desenvolvidas com a obtenção do certificado do curso técnico em Administração, e os procedimentos didáticos planejados pelos docentes (ver Tabela 12 - Frequência acumulada dos procedimentos didáticos conforme PTD).

Quadro 17 - Correlações entre as habilidades demandadas x a serem desenvolvidas

Habilidades demandas/ fatores de empregabilidade local.	Habilidades correlacionadas a serem desenvolvidas no curso Técnico em Administração.	Técnicas de ensino/ procedimentos didáticos.
Atualizado	Buscar aprimoramento profissional.	Pesquisa(s) Individual ou em Grupo em sala ou na biblioteca ou na internet. Leitura dirigida; Visita Técnica.
Atitude	Demonstrar espírito empreendedor.	Dinâmica em Grupo; Simulação; Projetos; Visita Técnica.
Auto confiança		
Comportamento	Demonstrar comprometimento no trabalho	Dinâmica em Grupo; Dramatização; Projetos; Seminários; Simulação.
Comunicação	Demonstrar capacidade de comunicação	Dinâmica em Grupo; Dramatização; Leitura Dirigida; Projetos; Seminário; Simulação.
Consciência	Desenvolver autonomia intelectual, encontrando caminhos alternativos para atingir metas de modo analítico e estratégico e em alinhamento com o meio produtivo.	Dinâmica em Grupo; Estudo de Caso e/ou Estudo de Campo; Estudo por meio de tarefas concretas e práticas; Leitura dirigida; Pesquisa(s) Individual ou em Grupo em sala ou na biblioteca ou na internet; Projetos; Simulação.
Facilidade de aprendizado		
Destreza	Executar tarefas pertinentes à área de atuação, utilizando-se de equipamentos e programas de informática.	Dramatização; Projetos; Simulação.
Ética	Atuar dentro dos preceitos da ética e da cidadania organizacional. Agir com ética profissional.	Brainstorming ou tempestade mental; Dinâmica em Grupo; Dramatização; Simulação.
Honestidade		
Flexibilidade		
Informática	Utilizar os recursos da informática na elaboração de planejamentos nas rotinas administrativas.	Estudo por meio de tarefas concretas e práticas. Pesquisa(s) Individual ou em Grupo em sala ou na biblioteca ou na internet; Simulação.
Iniciativa	Agir com iniciativa. Tomar iniciativa	Dinâmica em Grupo; Leitura dirigida; Pesquisa(s) Individual ou em Grupo em sala ou na biblioteca ou na internet; Simulação.
Interesse	Demonstrar comprometimento no trabalho. Evidenciar comprometimento.	Dinâmica em Grupo; Leitura dirigida; Simulação; Visita Técnica.
Organização	Organizar a rotina administrativa. Zelar pela organização do ambiente.	Dinâmica em Grupo; Pesquisa(s) Individual ou em Grupo em sala ou na biblioteca ou na internet. Seminário; Simulação.

Habilidades demandas/ fatores de empregabilidade local.	Habilidades correlacionadas a serem desenvolvidas no curso Técnico em Administração.	Técnicas de ensino/ procedimentos didáticos.
Proatividade	Atuar de forma proativa nas decisões da organização.	Dinâmica em Grupo; Projetos; Simulação.
Relacionamento interpessoal	Colaborar para um ambiente de motivação e ética nas relações de trabalho; gerenciar o relacionamento interpessoal, empregando as tecnologias da informação e comunicação.	Brainstorming ou tempestade mental; Dinâmica em Grupo; Simulação.
Resolução de problemas	Resolver problemas novos, partindo do uso consciente de ferramentas de gestão e da criatividade.	Brainstorming ou tempestade mental; Debate ou discussão; Dinâmica em Grupo; Estudo de Caso e/ou Estudo de Campo; Simulação.
Respeito	Agir com tolerância; respeitar as diferenças individuais e regionais dos colaboradores no âmbito organizacional.	Brainstorming ou tempestade mental; Debate ou discussão; Dinâmica em Grupo; Estudo de Caso e/ou Estudo de Campo; Projetos; Simulação.
Respeito a hierarquia	Trabalhar em equipe, reconhecendo o grau de hierarquia.	
Tomada de decisão	Demonstrar capacidade de decisão	Debate ou discussão; Estudo de Caso e/ou Estudo de Campo; Projetos; Simulação.
Trabalhar em equipe	Trabalhar em equipe; Utilizar técnicas de aprimoramento das práticas de convivência com todos os envolvidos no processo de construção das relações profissionais e de consumo.	Debate ou discussão; Dinâmica em Grupo; Estudo de Caso e/ou Estudo de Campo; Projetos; Seminário; Simulação.
Escolaridade	Para ser certificado o aluno deverá apresentar o certificado de conclusão do Ensino Médio ou equivalente.	
Experiência profissional	Estágio Supervisionado (não obrigatório)	
Qualificação	O desenvolvimento de projetos, estudos de casos, realização de visitas técnicas monitoradas, pesquisas de campo e aulas práticas desenvolvidas em laboratórios, oficinas e salas-ambiente garantirão o desenvolvimento de competências específicas da área de formação (PC, 2015, p.88).	
Conhecimento específico		
Conhecimento técnico		

Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 17, observa-se que os procedimentos didáticos listados são indicados para desenvolver as habilidades a serem desenvolvidas no curso, conforme referências consultadas (ver Quadro 2), porém, os procedimentos didáticos indicados são poucos planejados ou não são planejados pelos docentes (ver Tabela 12), os procedimentos didáticos: dramatização, palestra, portfólio e visita técnica e/ou excursões não foram citados nos PTD's verificados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa verificou as práticas educativas do ensino profissional de nível médio apoiadoras do desenvolvimento das competências demandadas pelo setor produtivo local em torno da unidade de ensino investigada.

Esta pesquisa objetivou analisar as práticas educacionais do curso técnico em administração ofertado pelo Centro Paula Souza, relacionadas aos fatores de empregabilidade.

Para responder ao primeiro objetivo específico de caracterizar junto às empresas locais, as principais habilidades esperadas do técnico em administração. Levantou-se referências bibliográficas para identificar os principais autores, em livros, artigos, teses, revistas, no que tange aos conceitos de empregabilidade e processos de recrutamento e seleção de pessoas. A pesquisa empírica sustentou-se na contribuição da literatura e realizou-se por meio de entrevistas pessoais e por preenchimento de questionários eletrônicos com selecionadores das empresas locais (Q1).

A pesquisa avançou no sentido de identificar as observações junto aos profissionais de RH das empresas no processo de seleção e recrutamento, com base nos dados levantados obteve-se as seguintes considerações: a) observou-se que os selecionadores de RH não possuem formação acadêmica na área, contudo possuem em média 10,6 anos de experiência na área; b) verificou-se a existência de correlação positiva mais intensa, em relação a quantidade de trabalhadores na área administrativa e as fontes de recrutamento; c) constatou-se a dificuldade de encontrar o candidato que atenda ao perfil da vaga demandada, motivada pela baixa escolarização e qualificação profissional, diante disso ressalta-se a importância da unidade de ensino profissional na região; d) detectou-se a correlação média negativa, em relação ao tempo de experiência do profissional e a quantidade de itens avaliados do perfil do candidato, considerando neste aspecto que os critérios para a seleção do candidato parte da percepção do selecionador mais experiente; f) identificou-se as competências e habilidades requeridas do técnico em administração que embasou a segunda parte da pesquisa empírica com os docentes para a verificação das práticas educativas. Os resultados encontrados foram organizados e apresentados em gráficos, quadros e tabelas.

O segundo objetivo específico visou identificar no plano de curso de administração as habilidades demandadas. Para tanto, examinou-se o minuciosamente o Plano de Curso de Administração, documento regulamentador da instituição, que além de fundamentar

teoricamente esta investigação, proporcionou a conformidade na comparação entre as competências e habilidades demandadas pelo setor produtivo local com as serem desenvolvidas pelo curso técnico objeto de estudo, como também, permitiu comparar os objetivos do curso com as práticas docentes levantadas por meio da pesquisa empírica.

A verificação das práticas educativas adotadas no curso técnico em administração, foi o terceiro objetivo específico, que consistiu na análise dos Planos de Trabalho Docente (PTDs), os documentos analisados fundamentaram-se na literatura pertinente e no Plano de Curso. Neste item identificou-se os elementos da prática educativa correlacionadas aos resultados da pesquisa empírica, bem como respondeu e deu embasamento para a aceitação da primeira hipótese estabelecida. O professor na elaboração do seu plano de trabalho docente parte dos conteúdos conceituais, conforme verificado, 69,2% dos respondentes se baseiam no conteúdo teórico divergindo das orientações do Plano de Curso.

O quarto objetivo específico foi pesquisar junto ao corpo docente as metodologias empregadas para desenvolver as habilidades escolhidas. Neste item verificou-se, por meio de questionários (Q2), as práticas docentes relacionadas ao plano de curso e na literatura pertinente. Uma das premissas para o ensino profissional ser contextualizado com o sistema produtivo local, parte da experiência docente, para tanto evidenciou-se o perfil docente na primeira parte da (Q2), e constatou-se que: a) na unidade investigada, os participantes possuem em média 44,4 anos de idade, 10,9 anos de experiência docente e possuem em média 4,7 anos de atuação na unidade. Estas considerações demonstram que os docentes possuem um nível de experiência considerável, tanto na idade quanto de prática docente, sendo relevante no que tange a aprendizagem organizacional; b) todos atendem aos critérios institucionais de formação para o ingresso na docência, notando-se que 77,0% são pós-graduados, acima da média nacional dos professores de ensino médio que é de 23,2%; c) ter a docência como principal atividade profissional é a realidade de 61,5% dos docentes, a dedicação exclusiva é importante para a execução do trabalho docente, por outro lado, não estar atuando na área dos componentes curriculares ministrados reduz a percepção atualizada do mercado; d) a experiência profissional adquirida na área contribui para o desenvolvimento do ensino técnico profissional e no entanto, os resultados apresentaram que 61,5% dos docentes indicaram ter experiência profissional em todas os componentes curriculares na área em ministram e 38,5% em quase todas, atestando possuírem competências específicas para lecionar determinados componentes, ainda que não é uma exigência da instituição para lecionar no ensino técnico em nível médio.

Na segunda parte da (Q2), analisou-se a prática docente quanto ao planejamento das aulas, os resultados foram defrontados com o Plano de Trabalho Docente e bibliografia pertinente.

Constatou-se que parte dos docentes ao elaborar o seu plano de trabalho, não embasa no Projeto Político Pedagógico (PPP), visto que, esse documento apresenta os principais objetivos da unidade escolar. É de responsabilidade do docente a participação na elaboração e no cumprimento do seu plano acordado com essa proposta pedagógica, além disso o PPP apresenta as principais características da região da unidade de ensino, pois é neste documento que é transmitido a contextualização socioeconômica local.

Ainda, em relação a documentos institucionais que embasam o plano de trabalho docente, o Plano de Curso foi considerado por 38,5% dos docentes, como fonte parcial de informações. Conseqüentemente, os conteúdos teóricos dos componentes curriculares são utilizados como base para o planejamento de suas aulas, realçando-se a percepção teórica dos docentes referente ao conteúdo do curso. Do mesmo modo, observou-se a refuta por parte dos docentes, sobre a relação de importância dos componentes curriculares e conteúdos teóricos ao mercado de trabalho do técnico.

Diante desta prática docente, verifica-se a possibilidade do comprometimento do desenvolvimento das competências do curso, embora os docentes afirmem que cumprem o trabalho planejado, na análise desse planejamento, comprovou-se que a técnica de ensino mais utilizada foi da aula expositiva e dialogada, (ver Tabela 12), como procedimento didático mais empregado para ministrar conteúdos teóricos.

De acordo com o exposto, rejeita-se a segunda hipótese: O ensino de administração é contextualizado perante as necessidades da demanda local, considerando o ensino pela prática docente, no que diz respeito ao planejamento.

O quinto objetivo específico foi verificar as relações existentes entre o ofertado e o demandado em termos de habilidades e competências esperadas pelos principais *protagonistas*. Neste item, sustentado pela literatura pertinente, examinou-se os resultados da (Q1) e da (Q2), correlacionando as habilidades demandadas pelo setor produtivo local, pelas habilidades ofertadas no curso e pelo desenvolvimento das práticas docentes de acordo ao desenvolvimento das habilidades ofertadas pelo curso, obteve-se as seguintes observações: a) as habilidades demandadas pelo setor produtivo são atendidas pelos objetivos do curso, demonstradas no Plano de Curso; b) de acordo com a opinião docente, 70,0% das habilidades desejáveis pelo setor produtivo são desenvolvidas em suas aulas, contudo analisando os métodos avaliativos

planejados, 50,4% são indicados para avaliação cognitiva; c) verificando as habilidades a serem desenvolvidas no curso e a prática docente, nota-se a desconexão entre as ações planejadas para o desenvolvimento de habilidades que exigem procedimentos didáticos específicos e não são mencionadas no plano de trabalho docente.

Desse modo, rejeita-se a terceira hipótese: A formação do técnico em administração permite ao indivíduo o exercício da cidadania e do trabalho de forma autônoma e eficiente. Para esta constatação haveria necessidade de investigar os egressos do curso de administração, com pesquisa direcionadas a sua prática social após conclusão do curso.

O sexto objetivo específico, desenvolver modelo de investigação e aplicação destinado a apurar os fatores e os resultados do problema e dos objetivos propostos é validado em função das detalhadas explicações dos métodos utilizados, das estatísticas calculadas e das análises realizadas, configurando modelo, perfeitamente adaptável a outros cursos e instituições de ensino análogas.

Diante do exposto e das constatações resultantes da pesquisa embasada na fundamentação teórica, obteve-se êxito na conclusão dos objetivos, respondendo-se ainda, a questão da pesquisa.

A investigação possibilitou a verificação da prática educativa de uma unidade ensino, especificamente do curso técnico em administração, e sua contextualização com a demanda socioeconômica local. Foram analisadas as habilidades requeridas pelo mercado e as desenvolvidas pela formação profissional de nível médio, e ainda, foi possível contribuir na elaboração de um recorte do processo de recrutamento e seleção que são observados pelos profissionais de Recursos Humanos da região.

As constatações e apontamentos desta investigação permitiram também destacar algumas sugestões de estudos futuros na área da educação profissional de nível médio: investigar o egresso em seu contexto social, considerando os aspectos de trabalho e sociedade; investigar as técnicas de ensino, a utilização de recursos didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento de competências profissionais.

Portanto, torna-se evidente que a formação profissional apresenta um papel fundamental para o desenvolvimento de habilidades que melhoram a empregabilidade do indivíduo, entretanto, é necessária a discussão e aproximação da equipe pedagógica da instituição pesquisada, no sentido de convergir no planejamento e execução das propostas pedagógicas e de ensino.

## REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, M. **O uso do portfólio no Ensino Superior**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARRUDA, M. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMEZ, C. M. et al (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo; Cortez, 2012, p. 83-102.

BATISTA, E. L. O instituto de organização racional do trabalho (IDORT) como instituição educacional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 63, p. 33-44, jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641170>> Acesso em: 08 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC. 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicaopdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicaopdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 08 jun. 2019.

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Classificação brasileira de ocupações*. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf;jsessionid=YazN8kkkSxeU9iA22GXPBuqP.slave22:mte-cbo>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 6/2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 05 jun. 2018.

BRYNJOLFSSON, E.; McFEE, A. **Novas tecnologias versus empregabilidade: como a revolução digital acelera a inovação, desenvolve produtividade e transforma de modo irreversível os empregos e a economia**. Tradução Carolina Caires Coelho. São Paulo: M. Books, 2014.

CAMPOS, K. C. L. **Construção de uma escala de empregabilidade: competências e habilidades pessoais, escolares e organizacionais**. 172 f. Tese (Doutorado em psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-10052007-172925/pt-br.php>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

CARNEIRO, A. T. **A Escola Superior de Administração e Negócios nos primeiros vinte anos (1941-1961): Uma análise sobre o currículo em administração**. 166f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas – (FGV/EAESP), São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/13506>> Acesso em: 08 jun. 2019.

CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em:

<[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/1473981](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/1473981)> Acesso em: 04 jan. 2020.

CARVALHO, P. C. **Empregabilidade**. 7ª ed. Campinas: Alinea, 2011.

CARVALHO, R. Q. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: GOMEZ, C. M. et al (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo; Cortez, 2012, p. 93-124.

CEETEPS. Plano de Curso do Eixo Tecnológico Gestão e Negócios. São Paulo: 2016. Disponível em:<[https://etecmairipora.com/\\_files/200021065-a286ca479f/pc\\_administracao\\_12-09-2012.pdf](https://etecmairipora.com/_files/200021065-a286ca479f/pc_administracao_12-09-2012.pdf)>. Acesso em: 05 jun.2018.

CEETEPS\_ Catálogo de Requisitos de Titulação para Docência. Disponível em: <[http://www.cpsctec.com.br/crt/artigos/informacoes\\_gerais.pdf](http://www.cpsctec.com.br/crt/artigos/informacoes_gerais.pdf)> Acesso em: 04 dez. 2019.

CENTRO PAULA SOUZA. Cursos Técnicos Presenciais. 2019 Disponível em: <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/cursos/etec/administracao.asp>>. Acesso em 18 jul. 2019.

CFA. Conselho Administração Federal de 50 anos que fizeram história: jubileu de ouro. Brasília, 2015, p.300. Disponível em: <<https://cfa.org.br/servicos-publicacoes/>> Acesso em: 08 jun. 2019.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Senac, 2017.

CORDÃO, F. Apresentação à edição brasileira. In: ZARIFIAN, P. **O modelo de competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Senac, 2003, p. 9-32.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURADO, I. B. **O desenvolvimento dos saberes administrativos em São Paulo: uma abordagem histórica**. 191 f. Tese (Doutorado em Administração) FGV/EAESP, São Paulo, 2001. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/4507/1200101196.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 08 jun. 2019.

DAMIS, O. T. Didática e ensino: relações e pressupostos. In: VEIGA, I. P. A. (Coord). **Repensando a didática**. 29ª ed. Campinas: Papirus, 2012, p.13-32.

FERRETI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FIGARO, R. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Revista USP Organicom** São Paulo, v. 5, n. 9, p.90-100, dez. 2008 Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/138986>> Acesso em: 03 dez. 2018.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Org.) **Didática: embates contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, C. M. et al (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo; Cortez, 2012, p. 19-38.

GANDIN, D. **Planejamento: como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 2014

GAZIER, B. L'employabilité: la complexité d'une notion. In: WEINERT, P.; BAUKENS, M. BOLLÉROT, P. **L'employabilité: de la théorie à la pratique**. Berna: Peter Lang AG (Sécurité sociale; v.4) 2001.p.3-27.

GAZIER, B. L'employabilité: brève radiographie d'un concept en mutation. In: **Sociologie du travail**, v. 32 n. 4, out/dez. 1990. Disponível em: <[https://www.persee.fr/doc/sotra\\_0038-0296\\_1990\\_num\\_32\\_4\\_2531](https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1990_num_32_4_2531)> Acesso em: 03 dez. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HELAL, D. H.; ROCHA, M. O. discurso da empregabilidade: o que pensam a academia e o mundo empresarial. **Caderno EBAPE.BR online**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p.139-154, mar. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512011000100009>. > Acesso em: 24 nov. 2018.

IBGE, Agência de Notícias. Desemprego cai para 11,6%, mas informalidade atinge nível recorde. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23465-desemprego-cai-para-11-6-mas-informalidade-atinge-nivel-recorde>>. Acesso em 03 jan. 2019.

INEP. Sinopses estatísticas da educação básica 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em 03 jan. 2019.

KANAANE, R.; ORTIGOSO, S. A. F. **Manual de treinamento: como desenvolver programas de capacitação, treinamento e desenvolvimento do potencial humano**. São Paulo: Atlas, 2018.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. (Orgs.) **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2009.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 12. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 35-48.

LOPES, A. O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.) **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2012, p.55-64.

MACEDO, L. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P. et. al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.113-136.

MACHADO, L. A. educação e os desafios das novas tecnologias. In FERRETI, C. J. et al. (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p.169-188.

MACHADO, L. A. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho & Educação** – Revista do Nete/UFMG, Belo Horizonte, n.3, p.15-31, jan./jul. 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/issue/view/464>> Acesso em: 03 jun. 2018.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. et. al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.137-156.

MANNRICH, N. (2005). Empregabilidade, ocupação e novas formas de trabalho. **Revista da faculdade de direito, Universidade De São Paulo**, 100, 103-119. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67666>> Acesso em: 17 mar. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, P. L. O. Conteúdos escolares: a quem compete a organização? In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. 29ª ed. Campinas: Papirus, 2012, p.75-89.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 4.ed. São Paulo: Sammus, 2003.

MASETTO, M. T. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1994.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração**: da revolução urbana à revolução digital. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

McQUAID, R. W.; LINDSAY, C. The Concept of Employability. **Urban Studies, Glasgow**, v. 42, n. 2, p.197–219, fev. 2005 Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1080/0042098042000316100>> Acesso em 08 jan. 2019.

MENINO, S. E. **Educação Profissional e Tecnológica na Sociedade do conhecimento**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

MIALARET, G. **Ciências da educação**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MINARELLI, J.A. **Empregabilidade os caminhos das pedras**. São Paulo: Gente, 1995.

MORAIS, R. Emoções e educação. In: LIMA, L. M. S.; LISKE, P.L. **Para aprender no ato**: técnicas dramáticas na educação. São Paulo: Ágora, 2004, p. 15-32.

NICOLINI, A. M. **A graduação em administração no Brasil**: uma análise das políticas públicas. 109 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) Escola Brasileira De Administração Pública FGV, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3628/000303976.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 08 jun. 2019.

OIT. A economia informal e o trabalho digno: guia de recursos sobre as políticas apoiar a transição para a formalidade. Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/genericdocument/wcms\\_666199.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/genericdocument/wcms_666199.pdf) Acesso em: 24 fev. 2019.

OLIVEIRA, S. R.; PICCININI, V. C. Mercado de trabalho: múltiplos (des)entendimentos. **Revista de administração pública online**. Rio de Janeiro, v. 45, n.5, p.1517-1538, set/out. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122011000500012>> Acesso em: 24 nov. 2018.

PASTORE, E. **O trabalho sem emprego**. São Paulo: Ltr, 2008.

PASTORE, J. Educação, trabalho e desenvolvimento. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 67-76, dez/fev. 2013-2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76168/79912>.> Acesso em: 03 jan. 2019.

PETEROSSO, H. G. **Subsídios ao estudo da educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Ceeteps, 2014.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, M. A. S. PIMENTA, S. G. (Org.) **Didática: embates contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2014, p.15-42.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTES, B. R. **Planejamento, recrutamento e seleção de pessoal**. 8. ed. São Paulo: Ltr, 2015.

RAYS, O. A. Metodologia do ensino: cultura do caminho contextualizado. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2012, p.93-108.

REIS, F. J. G. **Formação e empregabilidade: os desafios da próxima década na educação superior**. São Paulo: Cultura, 2011.

RIBEIRO, R. P. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino de simulação aplicada à Administração**. 329 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-26072016-110858/pt-br.php>> Acesso em: 08 jun. 2019.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos: O contínuo crescimento do desemprego em todo o mundo**. São Paulo: M. Books, 2004.

RIOS, T. A. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. FRANCO, M. A. S. PIMENTA, S. G. (Org.) **Didática: embates contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2014, p.101-132.

RIOS, T. A. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, J. G. A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à Diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 13-37.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M.P B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SÃO PAULO, Deliberação CEETEPS N° 003, de 18-7-2013. Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Disponível em: <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum/regimento-comum-2013.pdf>> Acesso em: 24 nov. 2018.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol.12 n.34 jan./abr.2007 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012)> Acesso em: 05 mar. 2018.

SAVIANI, D. Mudanças organizacionais, novas tecnologias e educação. In FERRETI, C. J. et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p.151-166.

SOARES, S. A. G. **Políticas públicas, qualificação e a educação do trabalhador no final da década de 90 no Brasil: empregabilidade ou inserção social?** 266 f. Tese (doutorado em educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 1998, p. 266 Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322239?mode=full>> Acesso em: 06 jun. 2018.

SOMEKH, B.; LEWIN, C. **Teoria e métodos de pesquisa social**. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENTE, N. **Didática: aprendizagem-recursos audiovisuais**. São Paulo: Panorama, 2001.

Van Der HEIJDE, C. M.; Van Der HEIJDEN, B. I. J. M. A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. **Human Resource Management**, Amsterdam, v. 45, n. 3, p. 449-476, 2006 Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/hrm.20119>> Acesso em: 24 nov. 2018.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: \_\_\_\_\_. (Coord.) **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2012, p.33-54.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2013, p.11-36.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, P. **O modelo de competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Senac, 2003, p. 9-32.

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista fase 1

**Roteiro de entrevista- Fase 1**    **Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### A - Dados da Empresa

1. Segmento e porte da Empresa:

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Indústria              | <input type="checkbox"/> Microempresa    |
| <input type="checkbox"/> Comércio               | <input type="checkbox"/> Pequena Empresa |
| <input type="checkbox"/> Prestadora de Serviços | <input type="checkbox"/> Média Empresa   |
| <input type="checkbox"/> Outras                 | <input type="checkbox"/> Grande Empresa  |

2. Localização da empresa?

\_\_\_\_\_

3. Quantidade total de funcionários? Quantidade de funcionários na área administrativa?

\_\_\_\_\_

### B - Dados do participante

4. Tempo de experiência profissional na área de gestão de pessoas? \_\_\_\_\_

5. Maior Formação:

- Especialização/ MBA
- Graduação/ Licenciatura
- Técnico
- Ensino Médio

### C - Processo de recrutamento e seleção para área administrativa.

6. Quais as fontes utilizadas para o recrutamento de profissionais?

\_\_\_\_\_

7. Qual o processo de análise e seleção de currículos?

\_\_\_\_\_

8. Existe dificuldade em encontrar o candidato ideal para a vaga?

\_\_\_\_\_

9. Como é o procedimento de entrevista?

\_\_\_\_\_

10. Como é o processo de avaliação do candidato?

\_\_\_\_\_

11. Qual o perfil desejado de candidato, em relação às habilidades e experiência?

\_\_\_\_\_

12. Em relação aos conhecimentos do candidato o que é mais relevante para a empresa?

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – Questionário fase 2

### Pesquisa: Docentes educação profissional

#### A- Dados do Participante- Formação e experiência profissional.

1. Qual é a sua faixa etária?

- ( ) Até 24 anos.  
 ( ) De 25 a 29 anos.  
 ( ) De 30 a 39 anos.  
 ( ) De 40 a 49 anos.  
 ( ) De 50 a 54 anos.  
 ( ) 55 anos ou mais.

2. Assinale as afirmativas referente a sua formação acadêmica

	Magistério/ Ensino Técnico	Licenciatura	Graduação	Mais de 01 graduação	Formação Pedagógica/ Antigo esquema 1	Especialização/ MBA	Mestrado	Doutorado	Não se aplica
Completo	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Cursando	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

3. Há quantos anos trabalha como professor?

- ( ) 1º ano  
 ( ) De 1 a 2 anos  
 ( ) De 3 a 5 anos  
 ( ) De 6 a 10 anos  
 ( ) De 11 a 15 anos De 16 a 20 anos  
 ( ) Há mais 20 de anos.

4. Há quanto tempo trabalha nesta unidade de ensino?

- 1º ano
- De 1 a 2 anos
- De 3 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- Há mais 10 de anos.

5. Tem experiência profissional na área das disciplinas em que leciona?

- Sim, em todas.
- Sim, quase todas.
- Sim, em poucas
- Em nenhuma.

6. Exerce outra atividade profissional, além da docência? Se sim, em qual área?

---

#### **A- Práticas educativas - Planejamento e didática.**

7. As informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP), são relevantes para elaboração do plano de trabalho docente (PTD)?

- Concordo plenamente.
- Concordo em parte
- Discordo.
- Não sei.

8. O plano de curso (PC) oferece todas as informações necessárias para a elaboração do PTD?

- Concordo plenamente.
- Concordo em parte
- Discordo.
- Não sei.

9. Na elaboração do procedimento didático e cronograma você baseia-se?

( ) Nas bases tecnológicas

( ) Nas habilidades.

( ) Nas competências.

Outro: \_\_\_\_\_

10. Quanto do plano de trabalho previsto você consegue desenvolver?

( ) Mais de 80%.

( ) Entre 60% a 80%.

( ) Entre 40% a 60%.

( ) Menos de 40%.

11. Das metodologias indicadas no Sistema de gerenciamento acadêmico (SIGA), com qual frequência as utiliza?

<b>Metodologias/ Frequência</b>	<b>Sempre</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Não uso</b>
Brainstorming	( )	( )	( )	( )
Debate ou discussão	( )	( )	( )	( )
Dinâmica em Grupo	( )	( )	( )	( )
Dramatização	( )	( )	( )	( )
Estudo de Caso e/ou Estudo de Campo	( )	( )	( )	( )
Estudo por meio de tarefas concretas e práticas	( )	( )	( )	( )
Aula Expositiva/ Dialogada	( )	( )	( )	( )
Palestra	( )	( )	( )	( )
Pesquisa(s) Individual ou em Grupo em sala ou na biblioteca ou na internet.	( )	( )	( )	( )
Portfólio	( )	( )	( )	( )
Seminário e/ou Mesa Redonda	( )	( )	( )	( )
Simulação	( )	( )	( )	( )
Visita Técnica e/ou Excursões	( )	( )	( )	( )
Elaboração de Relatório(s)	( )	( )	( )	( )

12. Indique o grau de predominância dos conteúdos no desenvolvimento do(s) componente(s) curricular(es) ministrado(s) por você.

- Em todos componentes curriculares, os conteúdos são mais teóricos e menos práticos.
- Em quase todos componentes curriculares, os conteúdos são mais teóricos e menos práticos.
- Em quase todos componentes curriculares, os conteúdos são mais práticos e menos teóricos.
- Em todos componentes curriculares, os conteúdos são mais práticos e menos teóricos.

13. Classifique em grau de importância o(s) componente(s) curricular(es) ministrados por você, considerando o mercado de trabalho do técnico em sua região.

- Mais de 80% dos componentes curriculares são imprescindíveis.
- Entre 60% a 80% dos componentes curriculares são imprescindíveis.
- Entre 40% a 60% dos componentes curriculares são imprescindíveis.
- Menos de 40% dos componentes curriculares são imprescindíveis.

14. Classifique em grau de importância as bases tecnológicas indicadas nos componente(s) curricular(es) ministrados por você, considerando o mercado de trabalho do técnico em sua região.

- Mais de 80% das bases tecnológicas são imprescindíveis.
- Entre 60% a 80% das bases tecnológicas são imprescindíveis.
- Entre 40% a 60% das bases tecnológicas são imprescindíveis.
- Menos de 40% das bases tecnológicas são imprescindíveis.

15. A instituição oferece os recursos pedagógicos necessários para o desenvolvimento do(s) seu(s) componente(s) curricular(es)?

- Concordo plenamente.
- Concordo em parte.
- Discordo.
- Não sei

16. Classifique o aprendizado dos alunos em relação ao desenvolvimento das habilidades listadas, de acordo com o(s) componente(s) curricular(es) ministrados por você.

Habilidades / Grau de desenvolvimento	Não desenvolvo, considero uma habilidade intrínseca.	Oriento, mas não desenvolvo	Pouco desenvolvida	Plenamente desenvolvida.
Ambição	( )	( )	( )	( )
Assiduidade	( )	( )	( )	( )
Atitude	( )	( )	( )	( )
Auto confiança	( )	( )	( )	( )
Comunicação	( )	( )	( )	( )
Consciência	( )	( )	( )	( )
Destreza	( )	( )	( )	( )
Ética	( )	( )	( )	( )
Facilidade de aprendizado	( )	( )	( )	( )
Flexibilidade	( )	( )	( )	( )
Honestidade	( )	( )	( )	( )
Informática	( )	( )	( )	( )
Iniciativa	( )	( )	( )	( )
Interesse	( )	( )	( )	( )
Leitura e escrita	( )	( )	( )	( )
Organização	( )	( )	( )	( )
Proatividade	( )	( )	( )	( )
Bom relacionamento Interpessoal	( )	( )	( )	( )
Resolução de problemas	( )	( )	( )	( )
Tomada de decisão	( )	( )	( )	( )

## APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**Administração Central**  
Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa Práticas Educativas Aplicadas à Educação Profissional Contribuindo para Empregabilidade e sua seleção foi por amostragem de conveniência.

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O(s) objetivo(s) deste estudo é(são) analisar as práticas de ensino do curso técnico em administração em relação aos fatores de empregabilidade da área administrativa.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

\_\_\_\_\_  
Carlos Vital Giordano  
Doutor  
e-mail: giordanopaulasouza@yahoo.com.br

\_\_\_\_\_  
Flavio Lourenço de Carvalho  
Pesquisador  
e-mail: flavio.carvalho14@etec.sp.gov.br

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.