



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2
UNIVERSITÉ DE LYON

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2
FACULTÉ SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ÉCOLE DOCTORALE EDUCATION, PSYCHOLOGIE, INFORMATION ET
COMMUNICATION

ANDRÉIA CARDOSO SILVEIRA

EXPECTATIVAS, ESTRATÉGIAS E ALCANCES DE INSERÇÃO
PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

ATTENTES, STRATÉGIES ET SUCCÈS D'INSERTION
PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS QUOTISTES ET NON-
QUOTITES DE L'UNIVERSITÉ FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

Salvador – Brasil
2016

ANDRÉIA CARDOSO SILVEIRA

**EXPECTATIVAS, ESTRATÉGIAS E ALCANCES DE INSERÇÃO
PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)**

**ATTENTES, STRATÉGIES ET SUCCÈS D'INSERTION
PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS QUOTISTES ET NON-
QUOTITES DE L'UNIVERSITÉ FEDERAL DA BAHIA (UFBA)**

Tese em cotutela como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório

Thèse em cotutelle dans le cadre des conditions requises pour l'obtention du titre de docteur em Sciences de l'Éducation à l'Université Lumière Lyon2.

Orientador: Prof. Dr. Jean-Claude Régnier

Salvador – Brasil

2016

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silveira, Andréia Cardoso.

Expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional de estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal da Bahia = Attentes, stratégies et succès d'insertion professionnelle des étudiants quotistes et non-quotites de l'Université Federal da Bahia (UFBA) / Andréia Cardoso Silveira. – 2016. 226 f. : il.

Orientadores: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório e Prof. Dr. Jean-Claude Régnier.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

Em cotutela com Université Lumière Lyon 2.

1. Programas de ação afirmativa na educação. 2. Ensino superior. 3. Mercado de trabalho. 4. Oportunidades de emprego. 5. Estratégia. I. Tenório, Robinson Moreira. II. Régnier, Jean-Claude. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Université de Lyon II. V. Título. VI. Título: Attentes, stratégies et succès d'insertion professionnelle des étudiants quotistes et non-quotites de l'Université Federal da Bahia (UFBA).

CDD 379.26 - 23. ed.

ANDRÉIA CARDOSO SILVEIRA

**EXPECTATIVAS, ESTRATÉGIAS E ALCANCES DE INSERÇÃO
PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)**

Tese em cotutela como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

**ATTENTES, STRATÉGIES ET SUCCÈS D'INSERTION
PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS QUOTISTES ET NON-
QUOTITES DE L'UNIVERSITÉ FEDERAL DA BAHIA (UFBA)**

Thèse em cotutelle dans le cadre des conditions requises pour l'obtention du titre de docteur em Sciences de l'Éducation à l'Université Lumière Lyon2.

Aprovada em 29 de fevereiro de 2016.

Robinson Moreira Tenório – Orientador _____
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP (BRASIL)

Jean-Claude Régnier – Orientador _____
Doutor em Matemática e Didática da Matemática pela Université Louis Pasteur Strasbourg (FRANÇA)

Antonio Neves Duarte Teodoro _____
Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa – NOVA (PORTUGAL)

Delcele Mascarenhas Queiroz _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (BRASIL)

Dora Leal Rosa _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA (BRASIL)

Evaldo Antonio Kuiava _____
Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (BRASIL)

Nadja Acioly-Régner _____
Doutora em Psicologia pela Université Paris Descartes – (FRANÇA)

Rosilda Arruda Ferreira _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR (BRASIL)

A

Deus, meu criador, a minha família pelo carinho, incentivo e apoio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre presente em minha vida.

A minha família, que mesmo longe, sempre esteve ao meu lado incentivando e apoiando.

Ao Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório e ao Prof. Dr. Jean-Claude Régnier, meus orientadores, pela amizade, apoio e confiança.

A professora Nadja, pelos momentos de aprendizagem que contribuíram para meu amadurecimento enquanto pesquisadora.

À CAPES/OBEDUC pelo apoio ao projeto de pesquisa “Determinantes da Equidade no Ensino Superior” da qual participo e no qual se inseri a investigação que deu origem a esta tese.

Aos colegas do grupo de Avaliação em Educação da UFBA e da Escola Doutoral em Ciências da Educação da Universidade de Lyon 2 pelas experiências e saberes compartilhados.

A meu amigo e companheiro Leandro Azevedo pelo apoio nos momentos de angústias e dificuldades.

A todos aqueles de alguma forma contribuíram para a construção deste trabalho.

Não se trata de privilégios, mas sim da busca de realização da igualdade material, a partir de uma reinterpretação do conceito de igualdade formal. Atualmente, negros e brancos são formalmente iguais e materialmente diferentes. A Ação Afirmativa os tornaria formalmente diferentes no presente (oferecendo certas preferências aos negros) para torná-los, no futuro, materialmente mais próximos dos brancos (SELL, 2002, p. 80).

SILVEIRA, Andréia Cardoso. Expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional dos estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). 226 f. il. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador-Brasil, Université Lumière Lyon 2-França., 2016.

RESUMO

A política de cotas tem se revelado um importante instrumento de democratização do acesso ao ensino superior à medida que tem permitido que segmentos, historicamente excluídos, em especial a população negra, possam ingressar na universidade. Todavia, tendo em vista os treze anos de sua implementação, outros resultados merecem ser averiguados. Diante disso é que foi proposta esta tese de doutorado, cujo objetivo foi analisar as expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional dos cotistas e não cotistas da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Para isso, foi realizada uma pesquisa de natureza quantitativa, através da qual buscou-se, num primeiro momento, a aplicação de um questionário com 290 estudantes (não cotistas, cotistas pretos ou pardos e cotistas de qualquer etnia ou cor), formandos – 2014.2, em 16 cursos de maior e menor escore no vestibular 2005 da UFBA. Ao completar nove meses de conclusão do curso de graduação, esses indivíduos foram novamente convidados a responder um segundo questionário. Participaram desse segundo momento 140 egressos. O primeiro questionário coletou informações quanto às expectativas e estratégias previstas de inserção profissional. Já o segundo, coletou dados de alcances e estratégias reais de inserção profissional. Os dados revelaram que não há diferenças estatisticamente significativas entre cotistas e não cotistas em relação às expectativas de inserção profissional. A maioria dos cotistas e não cotistas apresentou estimativas similares de: inserção profissional em Salvador; tempo para início da carreira profissional, bem como para estar estabelecido profissionalmente; e salário a receber. Em relação às estratégias previstas, a de maior importância, tanto pelos cotistas quanto pelos não cotistas, foi o investimento em formação continuada e/ou qualificação profissional. No que se refere aos alcances profissionais, também, não houve diferenças estatisticamente significativas entre cotistas e não cotistas. A maioria dos egressos de ambos os grupos, estava, no momento da realização da pesquisa, trabalhando na área de formação, e apresentou satisfação primeiramente “razoável”, seguida de “grande” quanto aos seus percursos profissionais. Quanto às estratégias reais ou efetivamente realizadas, notou-se que cotistas e não cotistas têm investido, principalmente, na continuidade dos estudos e/ou na qualificação profissional para garantir a entrada no mundo do trabalho. Tais resultados apontam impactos positivos da Política de Cotas no ensino superior, pois, para além da ampliação do acesso à universidade, essa política tem permitido que a população negra possa aspirar a um futuro profissional não menos promissor do que é esperado por outros grupos étnico-raciais, bem como tem impulsionado importantes transformações no mercado de trabalho brasileiro que até os dias atuais ainda exclui e/ou desvaloriza os negros.

Palavras chaves: Política de cotas. Inserção profissional. Expectativas. Estratégias. Alcances.

SILVEIRA, Andréia Cardoso. Attentes, stratégies et succès d'insertion professionnelle des étudiants quotistes et non-quotistes de l'Université Federal da Bahia (UFBA). 226 f. il. 2016. Thèse (Doctorat) – Universidade Federal da Bahia, Salvador-Brésil, Université Lumière Lyon 2-France., 2016.

RÉSUMÉ

Le système politique d'accès à l'université publique au Brésil, la Politique de Quotas, s'est révélé comme un outil important pour la démocratisation de l'enseignement supérieur, une fois qu'il permet à d'autres niveaux sociaux historiquement exclus, surtout la population d'origine africaine, la possibilité de se présenter à la vie académique. Cependant, après treize ans d'existence, d'autres résultats doivent être évalués. Cette thèse de doctorat a pour objectif analyser les attentes, les stratégies et les résultats atteints en matière d'insertion professionnelle des étudiants provenant du système de quotas et des autres étudiants provenant du système traditionnel (le "vestibular") de l'Université Fédérale de Bahia (UFBA). Pour la concrétisation de cette analyse, une recherche de nature quantitative s'est mise en place pour interviewer 290 étudiants universitaires de tous les groupes (quotistes et non-quotistes), qui se trouvaient en fin de carrière - de l'année académique 2014.2, élus dans les 16 carrières de plus et moins scores de l'examen vestibular (2005) de l'UFBA. Après neuf mois de conclusion de leurs études, les mêmes interviewés ont été convoqués pour répondre un deuxième questionnaire. Se sont présentés 140 diplômés. Le premier questionnaire s'agissait des sujets sur leurs attentes et leurs stratégies prévues pour se lancer au monde du travail. Le deuxième questionnaire a recueilli les attentes et les stratégies réelles d'insertion professionnelle. Les informations collectées révélaient qu'il n'y avait pas vraiment de différences entre les groupes quotistes et non-quotistes en ce qui concerne les attentes d'insertion. La plupart des quotistes et non-quotistes présentaient des appréciations similaires de: participation au monde du travail à Salvador; le temps pour commencer leurs métiers et pour se sentir établi au niveau professionnel et, enfin, les salaires à recevoir. Sur les stratégies, la question la plus importante parmi tous les diplômés a été l'engagement de la formation continue et/ou la qualification professionnelle. Au niveau de l'amplitude d'insertion professionnelle, nous ne trouvons pas de différences statistiquement significatives entre les groupes. La grande majorité des diplômés travaillaient dans son domaine de formation pendant la réalisation des questionnaires et ils ont choisi le degré de satisfaction tout d'abord comme "bien" suivi de "très bien". Pour les stratégies réelles ou affectivement réalisées, on remarque que les quotistes et non-quotistes ont décidé, principalement, de continuer de leurs études et/ou la qualification professionnelle au monde du travail. Ces études nous dirigent vers les aspects positifs de la Politique de Quotas dans l'enseignement supérieur: Elle a amplifié l'accès à l'université, a permis que la population noire puisse envisager un futur professionnel d'une manière aussi équitable que des autres groupes ethniques du pays, elle a poussé importantes transformations dans le secteur économique du Brésil (monde du travail), celui qui déprécie encore la communauté d'origine africaine.

Mots-clés: Politique de quotas. Insertion professionnelle. Attentes. Stratégies. Buts atteints.

SILVEIRA, Andréia Cardoso. Expectations, strategies and the professional insertion scope of Bahia Federal University quota holders and non-quota holders students. 226 f. il. 2016. Thesis (Doctorate) – Universidade Federal da Bahia, Salvador-Brazil, Université Lumière Lyon 2-France., 2016.

ABSTRACT

The racial quota policy has proved to be an important instrument for the democratization of access to higher education, as it has allowed segments historically excluded, especially the black population, to enter university. However, in view of the thirteen years of its implementation, other results deserve to be ascertained. Therefore, this doctoral thesis was proposed, whose objective was to analyze the expectations, strategies and scope of professional insertion of the quota holders and non-quota holders of the Federal University of Bahia - UFBA. Thereunto, A quantitative research was carried out, whereby a questionnaire was initially applied with 290 students (non-quota holders, black or brown quota holders and quota holders of any ethnicity or color), graduates - 2014.2, in 16 courses of higher and lower score in the 2005 university entrance examination of UFBA. Upon completing nine months of graduation, these individuals were again invited to respond to a second questionnaire. This time, 140 graduates participated. The first questionnaire collected information about the expectations and the expected strategy of professional insertion; while the second, collected data on the scope and real strategies for professional insertion. The data revealed that there are no statistically significant differences between quota holders and non-quota holders in relation to the expectations of professional insertion. Most quota holders and non-quota holders presented similar estimates of professional insertion in Salvador; time to start a professional career, as well as to be professionally established; and salary to receive. Regarding the strategies envisaged, the most important, both by the quota holders and non-quota holders, was the investment in continuing education and/or professional qualification. As to the professional scope, there were also no statistically significant differences between quota holders and non-quota holders. The majority of the graduates of both groups were, at the time of the research, working in the area of formation and presented “reasonable” primarily, followed by “great” satisfaction with their career paths. As for real or effectively performed strategies, it was noted that quota holders and non-quota holders are mainly invested in continuing their studies and/or professional qualification, in order to guarantee entry into the world of work. These results point to positive impacts of the Quotas Policy in higher education, since in addition to expanding access to university, this policy gives the possibility for the black population to aspire a professional future no less promising than is expected by other ethnic-racial groups, as well as has impelled important transformations in the Brazilian labor market that, until the present day, still excluding and/or devalues black people.

Keywords: Racial quotas policy. Professional insertion. Expectations. Strategies. Scope.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O passado e o presente em relação à continuidade entre a universidade e o mercado de trabalho.....	36
Figura 2 – Modelo de inserção profissional	43
Figura 3 – Situações vividas no processo de passagem da universidade ao mercado de trabalho	47
Figura 4 – Síntese das etapas das expectativas profissionais	50
Figura 5 – Etapas de elaboração do projeto profissional.....	53
Figura 6 – Modelo explicativo de estratégias.....	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Rendimento médio real por hora (1) dos ocupados na Indústria de Transformação, por cor e escolaridade.....	22
Gráfico 2 – Proporção de ocupados negros e não negros em ocupações selecionadas – Regiões Metropolitanas e Distrito Federal – Biênio	23
Gráfico 3 – Proporção total de vagas reservadas para cotas, vagas reservadas para escola pública e baixa renda e vagas para pardos, pretos e indígenas.....	101
Gráfico 4 – Número de vagas e distribuição entre ampla concorrência e cotas: comparativo 2012, 2013, 2014	101
Gráfico 5 – Distribuição por modalidade de ingresso na universidade	124
Gráfico 6 – Distribuição por gênero e modalidade de ingresso.....	126
Gráfico 7 – Distribuição por idade e modalidade de ingresso.....	127
Gráfico 8 – Escolaridade do pai por modalidade de ingresso	128
Gráfico 9 – Escolaridade da mãe por modalidade de ingresso.....	129
Gráfico 10 – Renda familiar por modalidade de ingresso	130
Gráfico 11 – Área de atuação por modalidade de ingresso	131
Gráfico 12 – Nível de preparação para o exercício profissional por modalidade de ingresso	134
Gráfico 13 – Projeto profissional por modalidade de ingresso	137
Gráfico 14 – Intenção de seguir carreira na profissão por modalidade de ingresso	138
Gráfico 15 - Expectativas de inserção profissional em Salvador por escore do curso.....	142
Gráfico 16 - Previsão do tempo para o início da carreira profissional por escore do curso..	144
Gráfico 17 - Previsão do tempo para o início da carreira profissional por gênero.....	145
Gráfico 18 - Perspectivas de remuneração salarial por escore do curso.....	146
Gráfico 19 - Perspectivas de remuneração salarial por gênero.....	147
Gráfico 20 – Previsão de tempo para estabelecimento profissional por escore do curso.....	149
Gráfico 21 – Previsão de estabelecimento na profissão por gênero	150
Gráfico 22 – Distribuição por gênero e modalidade de ingresso (segunda etapa da pesquisa)	158
Gráfico 23 – Área de atuação por modalidade de ingresso	161
Gráfico 24 – Tipo de vínculo trabalhista por modalidade de ingresso	162
Gráfico 25 – Tipo de vínculo trabalhista por gênero.....	163

Gráfico 26 – Carga horária de trabalho por modalidade de ingresso	164
Gráfico 27 – Localização do trabalho atual por modalidade de ingresso.....	165
Gráfico 28 - Salário na ocupação atual por modalidade de ingresso.....	166
Gráfico 29 – Tempo decorrido entre conclusão do curso e a inserção profissional por modalidade de ingresso	167
Gráfico 30 – Tempo decorrido entre conclusão do curso e a inserção profissional por escore do curso.	168
Gráfico 31 – Continuidade dos estudos por modalidade de ingresso.....	169
Gráfico 32 – Estabilidade profissional por modalidade de ingresso	170
Gráfico 33 – Discriminação de gênero - nível de dificuldade	173
Gráfico 34 – Discriminação de etnia/raça - nível de dificuldade	174
Gráfico 35 - Satisfação quanto ao percurso de inserção profissional por modalidade de ingresso.....	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Candidatos por vaga e escores globais dos cursos oferecidos no vestibular de 2005 da UFBA.....	115
Quadro 2 – Dimensões e indicadores de análise	119
Quadro 3 – Número de participantes na primeira etapa, por modalidade de ingresso na universidade.....	121
Quadro 4 – Número de participantes na segunda etapa, por modalidade de ingresso na universidade.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proporção de negros na população ocupada e rendimento hora dos ocupados negros e não negros. Regiões Metropolitanas	21
Tabela 2 – Distribuição dos ocupados por cor, segundo grupos de ocupações selecionadas..	24
Tabela 3 – Nível ocupacional por anos de instrução e raça.....	77
Tabela 4 – Renda mensal média por nível de instrução, sexo e raça.....	78
Tabela 5 – Distribuição das Ocupações segundo Grupos de Cor – 1987-89.....	82
Tabela 6 – Condição de ocupação, segundo gênero e cor no Brasil - 2009	90
Tabela 7 – Posição da ocupação, segundo gênero e cor no Brasil - 2009	90
Tabela 8 – Taxa líquida no ensino superior (18 a 24 anos), segundo cor/raça (1992 a 2005)	100
Tabela 9 – Percentual de candidatos da cor preta/parda classificados no Processo Seletivo da UFBA, 2001-2005	110
Tabela 10 – Distribuição por curso e modalidade de ingresso	125
Tabela 11 – Estatística descritiva de desempenho acadêmico por modalidade de ingresso .	133
Tabela 12 – Avaliação do campo de trabalho em Salvador por modalidade de ingresso	135
Tabela 13 – Avaliação do campo de trabalho por modalidade de ingresso e escore do curso	136
Tabela 14 – Projeto profissional para os primeiros meses após a saída da universidade por modalidade de ingresso	139
Tabela 15 – Projeto de continuidade dos estudos por modalidade de ingresso.....	140
Tabela 16 – Expectativas de inserção profissional em Salvador por modalidade de ingresso	141
Tabela 17 - Previsão do tempo para o início da carreira profissional por modalidade de ingresso.....	143
Tabela 18 – Perspectivas de remuneração salarial por modalidade de ingresso	145
Tabela 19 – Previsão de tempo para estabelecimento profissional por modalidade de ingresso	148
Tabela 20 – Frequência da junção das variáveis “dificultará muito” e “dificultará completamente” de não cotistas	151
Tabela 21 – Frequência da junção das variáveis “dificultará muito” e “dificultará completamente” de cotistas pretos ou pardos.....	152

Tabela 22 – Frequência da junção das variáveis “dificultará muito” e “dificultará completamente” de cotistas de qualquer etnia ou cor.....	152
Tabela 23 - As cinco principais estratégias previstas para a inserção profissional – não cotistas	154
Tabela 24 – As cinco primeiras estratégias previstas para a inserção profissional – cotistas pretos ou pardos.....	155
Tabela 25 – As cinco primeiras estratégias previstas para a inserção profissional – cotistas de qualquer etnia ou cor	156
Tabela 26 – Distribuição por curso e modalidade de ingresso (segunda etapa da pesquisa)	158
Tabela 27 – Atividade atual por modalidade de ingresso.....	160
Tabela 28 - Frequência da junção das variáveis “dificultou muito” e “dificultou completamente” – não cotistas	171
Tabela 29 – Frequência da junção das variáveis “dificultou muito” e “dificultou completamente” – cotistas pretos ou pardos.....	172
Tabela 30 – Frequência da junção das variáveis “dificultou muito” e “dificultou completamente” – cotistas de qualquer etnia ou cor.	172
Tabela 31 – As cinco principais estratégias reais de inserção profissional por não cotistas	175
Tabela 32 – As cinco principais estratégias reais de inserção profissional por cotistas pretos ou pardos	176
Tabela 33 – As cinco principais estratégias reais de inserção profissional por cotistas de qualquer etnia ou cor	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNB	Banco do Nordeste do Brasil
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
GMTB	Grupo Mercado de Trabalho Bom
GMTF	Grupo Mercado de Trabalho Fraco
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística
OBEDUC	Observatório de Educação
PAC	Programa de Aceleração de Crescimento
PED	Pesquisa de Emprego e Desemprego
PETROBRAS	Petróleo Brasileiro
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PT	Partido dos Trabalhadores
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SPVEA	Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
UENT	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 OBJETIVOS	28
1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO	29
2 INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS DIPLOMADOS UNIVERSITÁRIOS: ABORDAGEM CONCEITUAL	31
2.1 INSERÇÃO PROFISSIONAL: CATEGORIA SOCIAL, FLUIDA E INCERTA.....	31
2.2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O CONCEITO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL	36
2.3 A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DIPLOMADOS DO ENSINO SUPERIOR: DELIMITAÇÃO DO CONCEITO	41
2.3.1 Expectativas de inserção profissional	43
2.3.2 Estratégias de inserção profissional.....	50
2.3.3 Alcances de inserção profissional.....	55
3 FORMAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO E AS DESIGUALDADES RACIAIS.....	58
3.1 CONCEPÇÕES DE TRABALHO	58
3.2 FORMAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL.....	66
3.2.1 Da Economia Colonial aos Anos 1930	67
3.2.2 1930 a 1980	73
3.2.3 1980 aos Anos Recentes.....	79
3.2.3.1 Década de 1980	80
3.2.3.2 Década de 1990	84
3.2.3.3 Dos anos 2000 aos anos recentes.....	86
4 POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: EQUIDADE DE ACESSO E DE PÓS-PERMANÊNCIA	92
4.1 A NOÇÃO DE EQUIDADE NAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS	92
4.2 POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	97
4.3 AVANÇOS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR	98
4.3.1 Avanços: legitimidade, unificação da política de cotas e ampliação do acesso à educação superior	99

4.3.2 Desafios: a pós-permanência	102
4.4 POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	106
4.4.1 Medidas de Pós-Permanência.....	110
5 PERCURSO METODOLÓGICO	113
5.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	113
5.2 SUJEITOS DO ESTUDO.....	113
5.3 SELEÇÃO DA AMOSTRA.....	114
5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	118
5.5 COLETA DE DADOS	120
5.6 ANÁLISE DOS DADOS	122
6 RESULTADOS: AS EXPECTATIVAS, ESTRATÉGIAS E ALCANCES DE INSERÇÃO PROFISSIONAL	124
6.1 EXPECTATIVAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL.....	132
6.1.1 Preparação para o exercício profissional	132
6.1.2 Avaliação da situação da profissão no mercado de trabalho	134
6.1.3 Projetos pós-formatura	136
6.1.4 Estimativas quanto ao exercício profissional.....	140
6.1.5 Dificuldades previstas de inserção profissional	150
6.1.6 Estratégias previstas de inserção profissional.....	153
6.2 ALCANCES PARA A INSERÇÃO PROFISSIONAL	157
6.2.1 Alcances quanto aos projetos pós-formatura.....	159
6.2.2 Dificuldades encontradas no processo de inserção profissional.....	171
6.2.3 Estratégias reais de inserção profissional.....	174
6.2.4 Nível de satisfação quanto aos alcances.....	178
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICES	205
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO FORMANDO UFBA	205
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DO EGRESSO UFBA.....	218

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, observa-se que as desigualdades raciais têm adquirido um importante espaço na agenda de debates da sociedade brasileira. Tal avanço tornou-se possível à medida que diversos estudos evidenciaram a existência de disparidades entre negros e brancos em vários espaços com destaque para o mercado de trabalho.

De acordo com Fonseca (2006), as representações elaboradas sobre o negro, na cultura brasileira, não se diferenciam muito daquelas construídas em sociedades que se desenvolveram economicamente por meio da mão de obra escrava. Nessas sociedades, o negro, sujeito imprescindível ao alargamento e à acumulação do capital, passou a ser mão de obra barata, transformando-se em objeto a ser aproveitado nos engenhos, nas minas e nas fábricas, tendo a sua importância avaliada a partir do que valia enquanto produto de troca.

No Brasil, o fim da escravidão, em 1888, deixou os ex-escravos no patamar mais desprezível da hierarquia socioeconômica. Esses sujeitos, mal-adaptados, tanto social quanto economicamente, e despreparados para exercer suas funções enquanto homens emancipados, foram sendo excluídos do mercado de trabalho (HASENBALG, 2005). Esse foi o preço que os ex-escravos tiveram que pagar por terem atingido a liberdade sem o preparo adequado ao trabalho, como sujeitos livres, no novo modelo de mercado que surgia (FONSECA, 2006).

Em consequência desse processo, os negros foram assinalados por uma série de práticas racistas surgidas de circunstâncias em que se tornaram “umbilicalmente” ligados às atividades que, na visão de Fonseca (2006, p. 97), “passaram a ser definidas, na grande maioria das vezes, pela cor de quem executa”. Por isso, ao longo da formação da sociedade brasileira, a população negra permaneceu distinguida por marcas que determinaram e explicaram o seu comparecimento em ocupações desvalorizadas, mal recompensadas e que dificultariam a sua incorporação à sociedade da qual faziam parte. “A cor da pele, mesmo quando esmaecida pelo mito da harmonia social”, é frequentemente recorrida a um sistema de relações em que o ser negro permanece constituído por formas de despersonalização edificadas pelos pressupostos escravocratas (FONSECA, 2006, p. 97).

Assim, o período escravista pode ser assinalado como uma fase de grandes implicações para o negro que, em seu cotidiano, enfrenta situações de disparidade, tanto racial quanto social. Sobre isso, o documento divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE, 2015): “Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da

população brasileira” – apresenta informações que demonstram a magnitude desse quadro. Conforme o referido documento, em 2004, entre os 10% mais pobres¹ do país, a participação da população preta e parda alcançou 73,2% e a população branca 26,5%. Já entre os 1% mais ricos, a participação dos pretos e pardos foi de 12,4% e dos brancos de 85,7%. No ano de 2014, entre os 10% mais pobres, pretos e pardos corresponderam a 76%, e os brancos a 22,8%. Ao observar os 1% mais ricos, a participação dos pretos e pardos foi de 17,4% e dos brancos de 79%, o que significa, em comparação a 2004, que houve melhorias na participação dos pretos e pardos na parcela dos mais ricos do país, mas, mesmo assim, as diferenças ainda continuam significativas.

Essas disparidades também se fazem ainda mais presentes no espaço educacional, uma vez que negros e brancos possuem níveis de escolaridade bastante divergentes. Conforme os dados apresentados no referido documento do IBGE (2015), a população parda e preta concentra-se mais no ensino fundamental e médio regular. Já a população branca encontra-se mais no ensino superior. Em 2004, 47,2% da população branca² haviam ingressado na universidade, sendo que apenas 16,7% da população preta e parda estavam nessa mesma condição. Já em 2014, 71,5% dos brancos frequentavam o ensino superior, enquanto que, na população de pardos e pretos, a taxa foi de 45,5%.

No que diz respeito ao mercado de trabalho, foco deste estudo, as desigualdades entre negros e brancos são também muito expressivas. A população negra está em desvantagem nas ocupações, no rendimento médio mensal recebido e nas condições de trabalho. Segundo informações divulgadas em 2013, pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), em edição especial, apesar dos avanços em relação à maior ocupação e ao menor desemprego dos negros nas regiões metropolitanas (Belo Horizonte, Distrito Federal, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Salvador, São Paulo), essa população continua tendo sua força de trabalho menos valorizada. A remuneração dessa população por hora de trabalho, em média, limita-se a 63,9% do valor pago aos não negros.

¹ Com renda média de R\$ 130,00, por pessoa, na família.

² Estudantes de 18 a 24 anos de idade.

Tabela 1 – Proporção de negros na população ocupada e rendimento hora dos ocupados negros e não negros. Regiões Metropolitanas

Regiões Metropolitanas	Proporção de negros na população ocupada	Rendimento/hora (Em R\$ de junho de 2013)		
		Negros	Não negros	Negros/Não negros
Belo Horizonte	64,0	7,68	10,98	69,95
Distrito Federal	68,6	11,32	17,35	65,24
Fortaleza	75,6	5,47	7,23	75,66
Porto Alegre	11,9	6,61	9,29	71,15
Recife	70,2	5,26	8,07	65,18
Salvador	89,2	5,89	9,84	59,86
São Paulo	34,0	6,96	11,40	61,05
Total	48,2	6,83	10,69	63,89

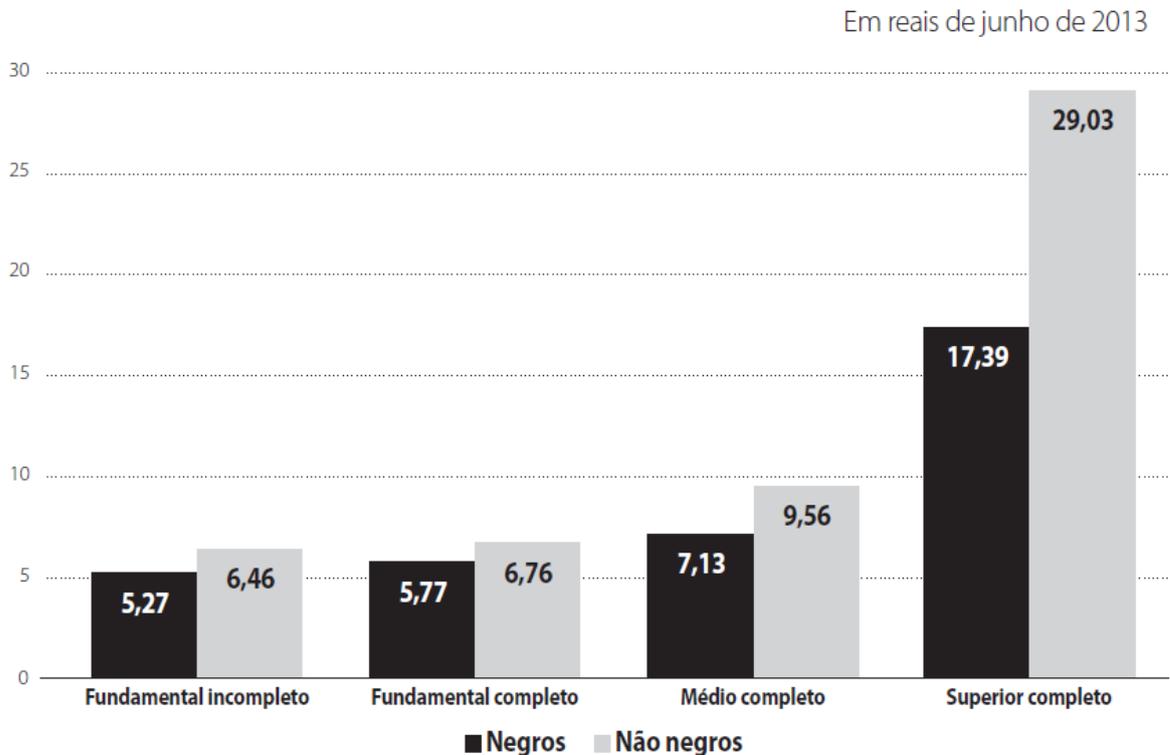
Fonte: Dieese/Seade, TEM/FAT e entidades regionais. Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED).

Obs.: Raça/cor negra = pretos e pardos; raça/cor não negra = brancos e amarelos.

É interessante observar a partir da tabela 1 que a Região Metropolitana de Salvador apresenta a maior taxa de proporção de negros na população ocupada (89,2%), o que é justificável, haja vista ser a região do país com o maior número de negros. Todavia, é a terceira região em que a população negra apresenta menor rendimento por hora (5,89). No caso dos não negros, esses recebem 9,84 pela hora de trabalho. Dessa forma, em Salvador, a população negra apresenta um rendimento por hora de trabalho que corresponde a pouco mais da metade (59,86%) do valor pago à população de não negros (DIEESE, 2013).

Vale destacar que essas diferenças no rendimento também são observadas mesmo quando negros e não negros possuem a mesma escolaridade. Na indústria de transformação, as diferenças de rendimento por hora dos negros em relação aos não negros foram de 18,4%, para aqueles com Ensino Fundamental incompleto, e de 40,1%, para os de Ensino Superior completo. Assim, ao comparar o rendimento da hora trabalhada, notou-se que quanto maior o nível de escolaridade, maiores as disparidades entre negros e não negros, conforme mostra o gráfico 1 (DIEESE, 2013).

Gráfico 1 – Rendimento médio real por hora (1) dos ocupados na Indústria de Transformação, por cor e escolaridade



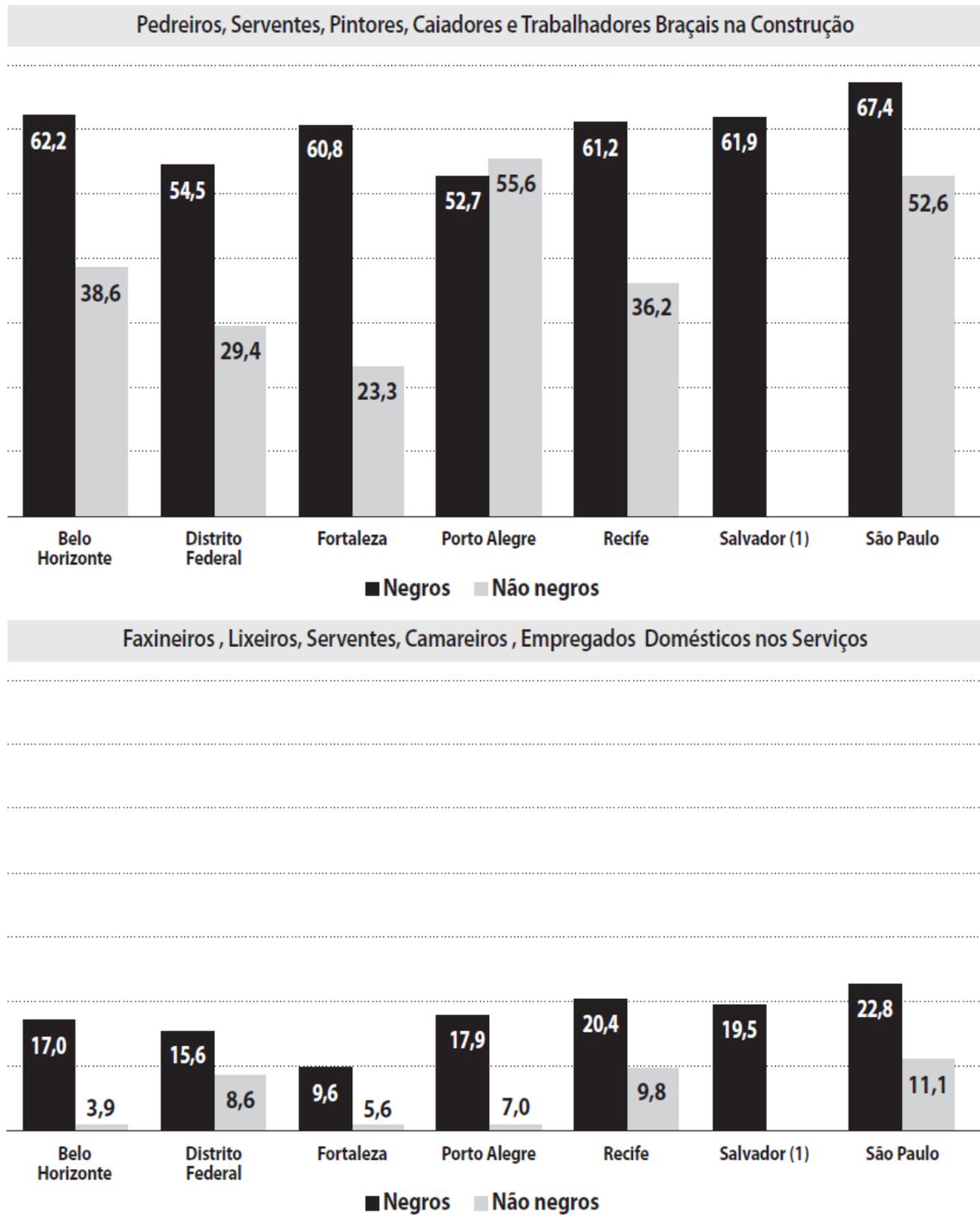
Fonte: Dieese/Seade, TEM/FAT e entidades regionais. Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED).

Nota: (1) Corresponde ao total das Regiões Metropolitanas de Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador, São Paulo e Distrito Federal.

Obs.: Raça/cor negra = pretos e pardos; raça/cor não negra = brancos e amarelos.

Observa-se também que, na estrutura setorial de ocupação metropolitana, a participação do negro esteve mais concentrada nas ocupações de menor prestígio e valorização, como no caso dos agrupamentos ocupacionais: na **Indústria de Transformação** – calceiros, camiseiros, alfaiates, pintores; na **Construção** – pedreiros, serventes, pintores, caiadores; no **Comércio** – vendedores, frentistas, repositores de mercadorias; e nos **Serviços** – faxineiros, lixeiros, serventes, camareiros e empregados domésticos (DIEESE, 2013). Sobre isso, apresenta-se o gráfico 2.

Gráfico 2 – Proporção de ocupados negros e não negros em ocupações selecionadas – Regiões Metropolitanas e Distrito Federal – Biênio



Fonte: Dieese/Seade, TEM/FAT e entidades regionais. Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED).

Obs.: Raça/cor negra = pretos e pardos; raça/cor não negra = brancos e amarelos.

Ainda conforme o Dieese (2013), nas regiões metropolitanas em que foi possível categorizar as ocupações em segmentos de Apoio, Execução e Direção e Planejamento, observou-se que pretos e pardos estavam “massivamente” envolvidos em atividades de Execução e “escassamente” inseridos em postos de Direção e Gestão.

Tabela 2 – Distribuição dos ocupados por cor, segundo grupos de ocupações selecionadas

Setor de Atividade	Belo Horizonte		Distrito Federal		Recife		Salvador		São Paulo	
	Negro	Não negro	Negro	Não negro	Negro	Não negro	Negro	Não negro	Negro	Não negro
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Direção e Planejamento	11,3	23,2	15,7	25,5	8,3	18,6	6,9	21,3	5,7	18,1
Execução	59,4	50,2	51,4	42,3	61,8	51,9	66,2	53,0	61,1	52,1
Apoio	23,9	21,6	31,0	30,8	23,7	25,1	22,5	20,7	24,7	23,3
Ocupações mal definidas	5,4	5,0	1,9	1,4	6,1	4,4	4,4	5,0	8,4	6,6

Fonte: Dieese/Seade, TEM/FAT e entidades regionais. Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED).

Obs.: Raça/cor negra = pretos e pardos; raça/cor não negra = brancos e amarelos.

Sobre a tabela 2, merece destaque a Região Metropolitana de Salvador, pois, nas atividades de “Direção e Planejamento”, a participação da população negra foi, entre 2011-2012, de apenas de 6,9%, enquanto que no segmento branco (não negro) foi de 21,3%. Já na atividade de “Execução”, os negros apresentaram uma porcentagem de 66,2% e os não negros de 53%.

Vale destacar que as desigualdades apontadas são ainda mais significativas quando são observadas outras variáveis como gênero. Sobre isso, Cacciamali e Hirata (2005, p. 770) destacam que a discriminação das mulheres no mercado de trabalho “incide de forma altamente negativa, especialmente sobre a mulher negra”. Tal discriminação manifesta-se por meio de mecanismos de “segregação social e ocupacional instaurados pela tradição patriarcal na nossa sociedade, criando menos oportunidades de mobilidade vertical”, e inclusive estabelecendo salários mais baixos para as mulheres.

Nesse contexto, os dados apresentados são desafiadores e apontam para a necessidade de maiores investigações que expliquem as desigualdades entre negros e brancos. Como tais disparidades podem permanecer numa sociedade em que os indivíduos estão convencidos “da falácia da raça”? Quando as pessoas enfatizam que não existe raça e que somos de uma mesma espécie humana, em que práticas racistas são crimes inafiançáveis? (OSÓRIO, 2008).

Tais indagações remetem à tradição sociológica de explicação das desigualdades raciais no Brasil, que teve como eixo de discussão a questão da mobilidade social, sendo as desigualdades explicitadas a partir de três ondas teóricas.³ Na primeira onda, Gilberto Freyre (1994) constituiu-se em uma referência importante, apontando para aspectos positivos da relação entre brancos e negros, bem como minimizando o racismo, como algo que não existia ou era de pouca importância, podendo ser superado por meio do desenvolvimento econômico, quando os negros poderiam ter a oportunidade de alcançar certa mobilidade social (OSÓRIO, 2008, p. 70).

Para os representantes da primeira onda, uma evidência da inexistência do racismo, ou de uma existência insignificante na sociedade brasileira, seria a mobilidade ascendente dos mulatos. Entre as elites econômicas e políticas havia alguns mestiços em ocupações prestigiosas, assinalando para a ausência de racismo (OSÓRIO, 2008, p. 70). “Negros no extremo escuro da escala de cor não estariam tão integrados à sociedade livre – eles ou seus parentes ascendentes teriam experimentado uma escravidão mais recente, e essa seria a razão de sua condição inicial mais baixa” (OSÓRIO, 2008, p. 70). Porém, com o decorrer do tempo e o progresso econômico, as oportunidades surgiriam para todos e as desigualdades seriam eliminadas.

Já na segunda onda teórica ocorre uma reação à afirmação da ausência ou inocuidade do preconceito racial. De acordo com os representantes dessa onda, o preconceito racial é real e tem uma particularidade. A sua compreensão depende de dados históricos e de maneira específica das relações raciais que vigoraram no regime escravista. Nessa referida onda, há um compartilhamento da ideia defendida na onda anterior, em que se destaca, nas primeiras décadas do século XX, a ocorrência da transição da sociedade de castas à sociedade de classes, que provocou uma ampliação significativa da mobilidade social (OSÓRIO, 2008). Contudo, faz parte dessa onda o entendimento de que há divergências quanto “às origens, natureza e a forma de atuação do preconceito, e também quanto à provável dinâmica temporal (futura) da desigualdade racial”. Uma referência importante foi Florestan Fernandes, que compreendeu a existência do racismo, entendido com base nas relações ocorridas durante o regime escravista. Todavia, para o autor, a modernização das sociedades eliminaria os resquícios da escravidão e, conseqüentemente, os obstáculos que impediam os negros de

³ Conforme Osório (2008), o uso de “ondas teóricas” faz-se importante, uma vez que, no que se refere aos estudos sobre desigualdade racial, não existe uma separação rígida dos estudos ou autores por escolas. As discussões travadas têm características de continuidade e fluidez dos pensamentos.

ascender socialmente (OSÓRIO, 2008, p. 74). Sobre isso, Fernandes (1978, p. 160) acrescenta:

A aquisição e a melhoria paulatinas de meios estáveis de ganho tendem a criar condições favoráveis à absorção do negro e do mulato na ordem social competitiva. Aos poucos, ambos deixam de ficar à margem da vida social organizada e logram classificar-se no sistema vigente de classes sociais [...]. Ao que parece, tendem a diluir-se ou a desaparecer, pelo menos no nível da proletarianização, certas barreiras que impedem ou dificultavam a classificação social do negro e do mulato [...]. À medida que ela se concretiza, o ‘negro’ supera, graças ao seu esforço, a antiga situação de pauperismo e de anomia social, deixando de ser um ser marginal (em relação ao regime de trabalho) e um dependente (em face do sistema de classificação social) [...].

Conforme Osório (2008), a última onda teórica, com os representantes Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, assinala o quesito raça como causador das desigualdades sociais, especificamente as educacionais. Nessa onda defende-se que as desigualdades sociais, em vez de terem sido ultrapassadas pelos processos de modernização, foram “racionalizadas”, permitindo que os brancos continuassem sendo privilegiados, agora em uma sociedade caracterizada como moderna e com significativa mobilidade social. Os representantes dessa onda estudaram as consequências da discriminação racial de origem social, na educação, no mercado de trabalho, na estratificação social, bem como no exercício da política (OSÓRIO, 2008, p. 82). Nesses trabalhos, as práticas preconceituosas, veladas nas diversas relações sociais, adquiriram significativo espaço no âmbito das pesquisas, sendo apontadas como uma das explicações para as disparidades existentes entre negros e brancos. Tal constatação é bastante promissora, uma vez que a identificação do racismo como causa associada às desigualdades existentes entre negros e brancos poderá contribuir para o fortalecimento de políticas e ações em prol da eliminação dos obstáculos raciais, que impedem a população negra de usufruir de seus direitos.

No Brasil, no momento atual, um número significativo de políticas de combate ao racismo tem sido implementado; entre elas destacam-se as *políticas afirmativas*, que se constituem num conjunto de ações “públicas e privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não obrigatório) ou voluntário que tem como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 186).

Entre as diversas ações⁴ que compõem as *políticas afirmativas*, destacam-se as Ações Afirmativas de Promoção ao Ensino Superior, que se constitui numa ação governamental que institui a importância das instituições públicas e privadas reservarem vagas para aqueles indivíduos menos favorecidos, como o índio, o portador de necessidades especiais, os alunos de escolas públicas, bem como para os negros. Assim, trata-se de uma ação que tem o objetivo de atenuar as dificuldades de ingresso desses indivíduos no ensino superior, equilibrando e tornando mais “equitativo o sistema meritocrático”, haja vista que no Brasil a competência intelectual e a condição financeira são critérios imprescindíveis ao acesso à universidade (MUNANGA; GOMES, 2006).

Sobre as Políticas de Reserva de Vagas nas universidades, é importante destacar sua significativa aprovação na presente década, uma vez que, atualmente, 58 universidades públicas brasileiras já implementaram tal política. Dessas instituições, as pioneiras foram a Universidade Estadual do Rio Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) (SILVA et al., 2009b). Outras instituições, também precursoras da Política Cotas são: a Universidade do Estado da Bahia – UNEB e a Universidade Federal da Bahia – UFBA. Essa última tem, desde o ano de 2005, reservado um número significativo de suas vagas para negros egressos de escolas públicas.

Reconhece-se que a política de cotas, além de oportunizar à população negra o acesso aos espaços universitários, até então reservados à elite branca brasileira, tem impactado especialmente a melhoria das expectativas educacionais desses indivíduos. A referida afirmação é resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica, desenvolvida pela proponente deste trabalho, em 2009, sobre a opção profissional/curso dos alunos afrodescendentes da Universidade Estadual de Montes Claros/MG. Nesse trabalho, a pesquisadora observou que esses alunos ingressaram na universidade em cursos de menor prestígio social, uma vez que são cursos com menor concorrência. Entretanto, com a vivência dentro da universidade, esses indivíduos se sentiram motivados a buscar novos cursos (participando de outros processos seletivos) de seu interesse e que atendessem, de fato, a suas expectativas de retorno financeiro.

Assim, as políticas afirmativas no campo educacional já têm revelado impactos positivos, e têm cumprido os seus desígnios. Entretanto, tendo em vista os treze anos de sua

⁴ Outras ações, também importantes, têm se constituído em ações afirmativas, como bolsas de estudos para aqueles que desejam se preparar para concursos, curso pré-vestibular para negros e indígenas e, ainda, cotas para ingresso em instituições de trabalho públicas.

efetivação, outros resultados merecem ser averiguados. Nesse sentido, é importante lembrar que alguns estudos foram desenvolvidos, no que se refere ao ingresso (TEIXEIRA, 2003; SILVEIRA, 2008; QUEIROZ, 2001); à evasão (CARDOSO, 2008); e à permanência (SANTOS, 2009; ROCHA, 2007), dentre outros. No entanto, ainda não existe nenhum trabalho referente às questões de acompanhamento dos cotistas, no momento de sua saída da universidade e da entrada no mercado de trabalho.

Diante disso, é que foi proposta a presente tese⁵ de doutorado, que tem seus objetivos definidos a seguir.

1.1 OBJETIVOS

Objetivo geral: **analisar as expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional dos cotistas e não cotistas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil.**

Para o alcance das metas que nortearam este estudo, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar e analisar as expectativas de inserção profissional dos cotistas e não cotistas da UFBA

Esse primeiro objetivo permitiu averiguar o que os estudantes, em fase de conclusão do curso, esperaram encontrar no início da carreira. Tratou-se de verificar quais resultados desejaram obter; se as expectativas foram boas ou ruins; e quais as estimativas de exercer a profissão.

2. Identificar e analisar as estratégias previstas para a inserção no mercado de trabalho dos cotistas e não cotistas da UFBA

Esse objetivo buscou verificar as estratégias previstas pelos formandos para o alcance de suas expectativas. Assim, a intenção foi pesquisar quais ações/mecanismos são avaliados como necessários para o alcance dos objetivos almejados.

⁵ A presente tese é um trabalho de cotutela internacional entre Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Lumière Lyon 2 – Lyon – França. Além disso, trata-se de um estudo que se inseri no projeto de pesquisa “Determinantes da Equidade no Ensino Superior” financiado pelo Programa OBEDUC/CAPES.

Para esses dois primeiros objetivos, os formandos foram inquiridos através de um questionário aplicado no último semestre do curso.

3. Identificar e analisar as estratégias utilizadas de inserção profissional dos cotistas e não cotistas da UFBA

Tendo em vista os resultados alcançados pelos cotistas e não cotistas, pretendeu-se, nesse momento, levantar as estratégias que foram efetivamente realizadas para o alcance das expectativas. Tratou-se ainda de saber se foi necessário planejar novas estratégias de ingresso no mercado de trabalho.

4. Identificar e analisar os alcances de inserção profissional dos cotistas e não cotistas da UFBA

Com esse objetivo, foi observado se os cotistas alcançaram suas expectativas profissionais. Constituiu-se no momento de verificar as dificuldades encontradas no processo de saída e entrada no mercado de trabalho; e, ainda, se estão ou não satisfeitos com seus percursos profissionais.

Os objetivos 3 e 4 foram atingidos com a aplicação de um questionário nove meses após a saída dos cotistas e não cotistas da UFBA.

Vale destacar que investigar as expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional dos cotistas e não cotistas é um aspecto que merece ser incluído no debate das políticas afirmativas, uma vez que seu papel não é apenas ampliar o acesso e garantir a permanência dos estudantes na universidade, mas também promover a pós-permanência através de medidas que oportunizem aos cotistas a continuidade da formação pós-conclusão do ensino superior e a ampliação de suas possibilidades de inserção profissional. Assim, ressalta-se a relevância deste estudo à medida que poderá auxiliar na identificação de outros resultados desta política e, conseqüentemente, influir no debate em torno da elaboração e formulação de novas políticas de apoio à população negra.

1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO

Com o intuito de atender aos objetivos propostos neste estudo, este foi organizado em seis capítulos, além desta introdução (capítulo 1), descritos a seguir.

Capítulo 2 – **Inserção profissional dos diplomados universitários: abordagem conceitual** – Este capítulo faz uma abordagem conceitual da inserção profissional, tratando, num primeiro momento, do surgimento da inserção profissional enquanto uma categoria social, ainda fluida e incerta. Posteriormente, reflete sobre as concepções dos autores considerados mais influentes e primordiais ao processo de construção do campo teórico da inserção; e, por fim, aborda a concepção de inserção que fundamentou a construção desta tese.

Capítulo 3 – **Formação do mercado de trabalho brasileiro e as desigualdades raciais** – Aqui, trata da formação do mercado de trabalho brasileiro e das desigualdades raciais, realizando uma abordagem inicial de alguns aspectos conceituais e históricos das concepções de trabalho. Posteriormente, a partir de uma perspectiva histórica, apresenta a formação do mercado de trabalho no Brasil – da escravidão aos anos recentes.

Capítulo 4 – **Políticas Afirmativas no Ensino Superior: equidade de acesso e de pós-permanência** – Esse capítulo discute as políticas afirmativas no ensino superior, enquanto instrumentos de equidade de acesso e de pós-permanência. Para isso, em um primeiro momento, analisa a noção de equidade nas políticas afirmativas. Em seguida, conceitua e apresenta os principais objetivos das políticas afirmativas de acesso ao ensino superior. Posteriormente, são abordados os avanços e desafios dessas políticas, com destaque para a Universidade Federal da Bahia.

Capítulo 5 – **Percurso Metodológico** – apresenta-se o percurso metodológico utilizado na pesquisa para a coleta e o tratamento dos dados.

Capítulo 6 – **Resultados: as expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional** – dedicado à apresentação e à análise dos dados coletados. Este capítulo foi organizado em dois momentos. No primeiro, são mostradas e discutidas as expectativas de inserção profissional; e, são descritas e analisadas as estratégias (previstas) de inserção. No segundo, são apresentados os dados referentes aos alcances de inserção profissional, bem como as estratégias (reais) adotadas pelos indivíduos.

Capítulo 7 – **Considerações Finais** – traz as considerações que fecham o estudo e as sugestões decorrentes da análise dos dados.

2 INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS DIPLOMADOS UNIVERSITÁRIOS: ABORDAGEM CONCEITUAL

O presente capítulo tem como objetivo realizar uma abordagem conceitual da inserção profissional. Para isso, num primeiro momento, tratar-se-á do surgimento da inserção profissional, enquanto categoria social, fluida e incerta. Posteriormente, refletir-se-á sobre as concepções dos autores considerados mais influentes e primordiais ao processo de construção do campo teórico da inserção profissional. Por fim, abordar-se-á a concepção de inserção profissional que fundamentou a construção desta tese.

2.1 INSERÇÃO PROFISSIONAL: CATEGORIA SOCIAL, FLUIDA E INCERTA

Na literatura científica que trata do tema da inserção profissional, observa-se que há o consenso de que a passagem do espaço educativo para o espaço de trabalho se tornou complexa, cada vez mais longa e diversificada, pois não existe mais relação linear entre diploma e entrada no mercado de trabalho. O título universitário, que antes representava a garantia de exercício profissional, é atualmente requisito ou ferramenta que potencializa a entrada no mundo do trabalho.

Neste contexto, Béji e Fournier (2006, sp.), ao discutirem a desqualificação do diploma de nível superior, ressaltam que “il apparaît davantage aujourd’hui comme une caractéristique sociodémographique parmi d’autres, permettant à peine de se situer en haut de la file d’attente sans pour autant être suffisant pour um accès à l’emploi rapide et définitif”, ou seja, o diploma revela-se, atualmente, como uma característica sociodemográfica, entre outras, que apenas permite situar o indivíduo na parte superior das filas de espera, sem ser suficiente para a entrada rápida e definitiva no mercado de trabalho.

Assim, a inserção profissional é colocada em questão e alcança importante espaço na agenda do debate político e científico, nacional e internacional. São vários os estudos, de natureza teórica e empírica, desenvolvidos e publicados. Todavia, o termo inserção profissional é ainda considerado uma categoria social, fluida e incerta (DUBAR, 1998).

Nessa direção, Alves (2007, p. 59-60) corrobora os achados de Dubar (1998), ao destacar que a inserção profissional é uma noção “à procura de uma definição conceptual

estabilizada, ancorada numa teoria da inserção que está, também ela, por construir”. A autora esclarece sua afirmação, ao mostrar que o fenômeno da passagem do sistema de educação/formação para o sistema de emprego tem sido listado ou denominado, nos textos, de diversas formas, tais como: “entrada na vida ativa”; “inserção profissional”, “transição profissional”, “transição da escola para o trabalho”, “entrada no trabalho” ou ainda “entrada no emprego”. A mesma autora ainda ressalta que os referidos termos, do ponto de vista semântico, são equivalentes, embora a frequência com que são empregados nos textos e discursos seja notadamente diferenciada. As designações mais utilizadas são: “inserção profissional” e “transição da escola para o trabalho”; situação contrária observa-se com os termos: “entrada na vida ativa, no trabalho ou no emprego”.

Ainda conforme a autora, embora pareçam ter o mesmo sentido, estes termos não podem ser utilizados de maneira indiscriminada, haja vista que algumas dessas designações são temporalmente datadas, ou seja, estão vinculadas a períodos específicos da história recente, e ainda apresentam uma “inscrição societal” que é facilmente reconhecida. Por exemplo, o termo “entrada no trabalho” surgiu na década de 1960, na literatura anglo-saxônica, sendo posteriormente substituído por “transição para o trabalho”. Já a expressão “entrada na vida ativa” emerge na França, também nos anos sessenta do século passado, no campo da sociologia (ALVES, 2007), em seguida é trocada por “inserção profissional”. Ambas as formas têm em comum a utilização do termo entrada, porém estão centradas em linhas de investigação distintas. Na Inglaterra pós-guerra, acreditava-se que os jovens entravam no trabalho de forma repentina, com muito estresse e angústia. Assim, era fundamental compreender como se processava a socialização profissional na esfera do trabalho; saber como os jovens eram incorporados às empresas; e como conseguiam responder às demandas de suas ocupações. Já na França, falar de “entrada na vida ativa” significava falar do início e/ou começo da vida profissional (ALVES, 2007), ou ainda da primeira inserção após a conclusão dos estudos de nível básico.

Vale destacar que, no caso da França, na década de 1960, ainda não se questionava o valor do diploma; a passagem do sistema de educação acontecia de forma rápida, sendo compreendida como um “momento” na vida do indivíduo; e questões como desemprego e precariedade do trabalho não faziam parte das discussões, nos âmbitos político e científico (ALVES, 2007).

O porquê da utilização da expressão “entrada na vida ativa” pode ser melhor compreendido a partir das reflexões de Vernières (1997a, p. 9). De acordo com esse autor,

antes da década de 1970, o ingresso no mercado de trabalho⁶ era visto como um fenômeno relativamente simples. Assim, tratava-se “du passage de l’inactivité à l’activité”, basicamente de jovens⁷ que saíam do sistema educativo e que buscavam a entrada na vida ativa. O referido autor acrescenta, ainda, que, em um contexto de falta de mão de obra, o fenômeno inserção não era foco de atenção dos especialistas do mercado de trabalho ou de políticas sociais; apenas os indivíduos responsáveis pelo sistema educativo se interessavam pelo assunto, haja vista a preocupação com a avaliação da eficácia externa do sistema educativo; especificamente, eram os dirigentes do ensino técnico, em plena expansão, que desejavam saber onde e como seus egressos se inseriam no mercado de trabalho.

A expressão “entrada na vida ativa” passou a ser questionada e distinguida de inserção profissional apenas na metade da década de 1970, quando a economia francesa entrou em crise, gerando uma redução no crescimento e na criação de empregos (NICOLE-DRANCOURT; ROULLEAU-BERGER, 2001). Dois fenômenos indissociáveis começam a ser presenciados: o desemprego e a precariedade do emprego (ALVES, 2003). As enquetes sociológicas, realizadas, inicialmente, com a preocupação de avaliar o sistema de ensino, mostraram mudanças significativas no processo de entrada dos jovens na vida adulta; este passou a ser cada vez mais difícil, aleatório e doloroso (DUBAR, 1998).

As referidas enquetes mostravam ainda que a inserção profissional “n’est plus un moment dans l’histoire de l’individu, mais un processus qui tend à s’allonger” (CHARLOT; GLASMAN, 1998, p. 11). Assim, identificaram uma diversidade de modos de inserção profissional, caracterizados por uma desordem de períodos de procura de emprego, de inatividade, de trabalho, retorno e interrupção dos estudos (TROTTIER; PERRON; DIAMBOMBA, 1995).

Já bastante recorrente nos debates políticos, o termo inserção profissional ganhou força e passou a fazer parte do vocabulário político francês, em 1981, através do relatório de Bertrant Schwartz,⁸ solicitado pelo Primeiro Ministro francês, intitulado “L’insertion sociale et professionnelle des jeunes” (DUBAR, 1998). A partir desse momento, falar da passagem

⁶ De acordo com Dubar (1998), antes da década de 1970, a inserção profissional era também compreendida como designando tanto uma fase de desenvolvimento psicológico do adolescente quanto um conjunto de problemas individuais associados a patologias diversas da adolescência.

⁷ Como a preocupação era tratar do início da vida profissional, as discussões limitavam-se apenas à população jovem.

⁸ De acordo com Alves (2003), esse relatório ganhou grande importância pelo fato de Bertrant Schwartz ter problematizado a inserção profissional dos jovens, na perspectiva mais ampla da sua inserção social, o que significou tratar das condições sociais de entrada na vida adulta. Para ele, o acesso dos jovens à vida econômica não pode ser separado do acesso à vida social e cívica. A partir desse documento, a inserção profissional dos jovens tornou-se uma prioridade nacional (DUBAR, 1998).

do espaço educacional para o espaço de trabalho é falar essencialmente de inserção profissional, ou ainda, é tratar de um problema social, objeto de pesquisa e debate sociológico, que neste momento não mais envolvia apenas os jovens, mas também outras populações, como mulheres e imigrantes.

Conforme Alves (2003), enquanto categoria social, a inserção profissional se fundamenta na ideia de que os entraves de inserção não apenas repercutiriam sobre o adiamento da entrada na vida ativa, mas também no impedimento do acesso ao estatuto de cidadão de plenos direitos. Em uma sociedade em que o emprego estável é a principal ferramenta de acesso aos direitos econômicos, sociais e políticos, a sua ausência ou a sua precarização provocaria um problema social.

Entretanto, de acordo com Alves (2007, p. 62-63), em um contexto onde a passagem do sistema de ensino para o sistema produtivo não “assume os contornos de problema social, ela tende a ser estudada como uma entre outras transições que integram os percursos biográficos dos jovens – transição para o trabalho, transição da família de origem para a família de procriação”. Como exemplo, a autora destaca que, na sociedade alemã, assim como na sociedade inglesa, o termo hegemônico é “transição para o trabalho”. No caso da primeira, ao contrário do que houve na França, não foi encontrado nenhum questionamento metódico a respeito da entrada dos jovens no mercado de trabalho; tal realidade talvez possa ser justificada com base no Sistema Dual⁹ que assegura, de forma organizada, a passagem do sistema educativo para o sistema produtivo, tornando esta etapa, na vida do estudante, mais rápida e fluida. Em relação à Inglaterra, mesmo com o crescimento do desemprego e a complexificação da passagem do sistema de ensino para o trabalho, nos anos de 1970, o termo “transição” se fortalece. Todavia, a “transição” é vista como uma noção apoiada basicamente em debates políticos, sem se transformar em objeto de reflexão teórica, bem como metodológica (ALVES, 2007).

Situação similar é observada no Brasil, uma vez que, na literatura científica desenvolvida no país, a expressão mais utilizada é “transição da escola para o trabalho”, porém pouco explorada do ponto de vista teórico. Vale destacar que o Brasil passou por

⁹ O Ensino Dual Técnico de Formação Profissional foi implementado na Alemanha, no século XIX. Este tem como intuito combinar conhecimento teórico e prático, sendo o primeiro realizado em escolas profissionalizantes, e, o segundo, em empresas. Durante o período de formação (entre dois a três anos e meio), o Estado responsabiliza-se por disponibilizar laboratórios e equipamentos tanto no espaço da empresa quanto nas escolas profissionalizantes; já as empresas oferecem uma bolsa mensal aos estudantes. Disponível em: <http://www.lissabon.diplo.de/Vertretung/lissabon/pt/06/05__Berufliche__Bildung__und__Weiterbildung/ErfolgreichesModel-Das-Duale-Studium.html>. Acesso em: 15 dez. 2015.

mudanças significativas, nas últimas décadas, que alteraram os rumos da educação, da economia e do mercado de trabalho. Além disso, houve redução das taxas de analfabetismo e aumento do número de estudantes realizando cursos de nível superior. Porém, a falta de mão de obra qualificada e o desemprego¹⁰ são ainda um grave problema para a sociedade, sendo responsáveis pelo prolongamento da passagem entre o sistema educacional e o sistema de trabalho (OLIVEIRA, 2012).

No Brasil, outra situação que distânciava os espaços de educação e de trabalho, ou seja, que torna os processos de inserção ainda mais lentos é, segundo Hasenbalg (2003), a priorização da educação acadêmica ou geral sobre a de nível técnico ou ainda vocacional. Conforme o referido autor, tal realidade permite que se fortaleça um mercado de trabalho que funciona de acordo com o modelo que Thurow (1973) designou de “competição por emprego”. Com esse tipo de mercado de trabalho, as credenciais educacionais acomodam as pessoas na “fila de trabalho”, onde elas são motivadas a adquirir maior qualificação com fins de guardar ou melhorar sua posição na fila de espera. Ainda segundo Hasenbalg (2003), uma das consequências desse tipo de mercado é o rebaixamento das credenciais educacionais; elevação das exigências para algumas ocupações que anteriormente solicitavam um menor nível de instrução; e decaída das oportunidades de emprego para aqueles com baixo nível de formação acadêmica.

Como síntese do que foi discutido nesta primeira parte deste capítulo, apresentamos a figura 1, a seguir, que mostra a dissociação entre os espaços de educação e de trabalho. Como destacado, à medida que esses dois espaços estão dissociados, se coloca a questão da passagem entre eles (ALVES, 2003), que deixou de ser contínua e instantânea para ser sinuosa ou ainda longa; e os empregos deixaram de ser estáveis para se tornarem incertos.

¹⁰ É importante lembrar que o desemprego tem crescido no período de 2014-2015, tendo em vista a crise econômica que vive o país, fazendo com que os processos de inserção profissional sejam cada vez mais difíceis e prolongados.

Figura 1 – O passado e o presente em relação à continuidade entre a universidade e o mercado de trabalho



Fonte: Aneca (2009), adaptada pela autora.

Após mostrar o surgimento da inserção profissional, enquanto problema social e categoria fluida, buscar-se-á, no tópico seguinte, apresentar algumas reflexões teóricas sobre esse conceito, reflexões que inclusive contribuíram para que a proponente deste trabalho delineasse sua própria definição de inserção profissional.

2.2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O CONCEITO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

Sem a intenção de desenvolver uma abordagem exaustiva, serão apresentadas apenas as concepções dos autores considerados mais influentes e primordiais ao processo de construção do campo teórico da inserção profissional, a saber: Jean Vincens,¹¹ Michel Vernières,¹² Jose Rose¹³ e Claude Dubar.¹⁴

¹¹ Economista; professor de Ciências Econômicas na Universidade de Toulouse – França; seus trabalhos têm como foco discutir as relações entre economia do trabalho e economia da educação.

De acordo com Alves (2007), a primeira definição científica de inserção profissional é do economista Jean Vincens (1981). Para este autor, a inserção é um processo individual; trata-se da realização de um projeto profissional, sendo o próprio indivíduo o principal responsável pelo processo (ALVES, 2003).

O processo de inserção profissional é, segundo Vincens (1981 apud ALVES, 2007, p. 70), formado por “escolhas e ‘estratégias’ ou, ainda, por um plano profissional, ambos direcionados pelo princípio da racionalidade, diversificando-se a partir das características individuais, bem como pelos ‘constrangimentos impostos pelos contextos’”. Assim, a inserção não é para este autor um “momento instantâneo”, ao contrário, é um “processo inscrito no tempo”, tendo em vista a concretização de um projeto de vida (VINCENS, 1981 apud ALVES, 2003, p. 172).

Além da atividade de definição conceitual, outra preocupação de Vincens (1997) foi delimitar quando a inserção profissional é iniciada e finalizada. Para ele, tal iniciativa seria crucial para a realização de estudos mais eficazes de inserção profissional.

Para Vincens (1997), a inserção começa quando o indivíduo decide reservar parte do seu tempo para desenvolver uma atividade remunerada ou ir à busca de um emprego; já a sua finalização ocorre assim que a pessoa encontra um trabalho, de caráter permanente, estável e seguro; e, ainda, quando cessam as atividades de procura ou há a dedicação aos estudos com fins de encontrar outro trabalho.

Entretanto, posteriormente, Vincens (1997, p. 26), inconvinco da delimitação por ele apresentada, realizou novas reflexões e definiu que a inserção poderia ser tratada a partir de dois ângulos: um objetivo e outro subjetivo. Em relação ao primeiro ângulo, é o investigador que, tendo como base seus objetivos de pesquisa, define o começo e o encerramento da inserção. No que se refere ao segundo, “c’est l’individu qui devrait indiquer à quel moment il a entamé son insertion professionnelle et quando il l’estime terminée”, ou seja, é o sujeito do estudo que informa quando começa e finaliza seu processo de inserção.

Outro autor que também demarcou o início e o fim do processo de inserção profissional foi Vernières (1997a, p. 3). Para esse autor, a inserção profissional deve ser definida como:

¹² Economista político; professor da Universidade de Paris – França; trabalha com o tema economia mundial e desenvolvimento.

¹³ Sociólogo e economista; professor da Universidade de Provença – França; investiga as relações entre trabalho e educação, inserção profissional de jovens, e as transformações do trabalho e do emprego.

¹⁴ Sociólogo; professor da Universidade de Versailles Saint-Quentin – França; abordou, entre outros temas, a sociologia das relações entre educação e trabalho, e a sociologia das profissões.

“Le processus par lequel des individus, n’ayant jamais appartenu à la population active accèdent à une position stabilisée dans le système d’emploi”, ou seja, a inserção é o processo pelo qual o indivíduo que, em nenhum momento pertenceu à população ativa, conquista uma “posição estabilizada” no sistema de emprego. Vernières (1997a) acrescenta ainda que, neste caso, devem ser eliminadas das análises as pessoas desempregadas, mas que em algum período já passaram por períodos de inserção. Nessa situação, o termo certo é “reinscrição” profissional.

Assim, para Vernières (1997a), a “posição estável” no mercado de trabalho indica a finalização do processo de inserção; já o começo se desenrola quando, ao sair de um sistema educacional, a pessoa passa a procurar ou desenvolver, pela primeira vez, uma atividade produtiva relacionada a sua formação. Um aspecto a ser destacado, é que, para Vernières (1997a), o termo “posição estável” deve estar preciso.

Ter um emprego estável, por tempo indeterminado, não indica que a inserção foi encerrada, mas, sim, quando os indivíduos ocupam “posições” estabilizadas, no sentido de serem capazes, através das experiências e/ou qualificações adquiridas, de permanecerem sempre empregados ou em exercício profissional (VERNIÈRES, 1997a).

Assim como os demais estudiosos dos processos de inserção profissional, Vernières (1997b) ressalta que em um contexto de crise do trabalho, a inserção se torna um fenômeno complexo, segmentado e diversificado. Por isso, analisá-la, teórica ou empiricamente, requer que, além da perspectiva individual (centrada nas escolhas e ações desenvolvidas pelo indivíduo para alcançar sua inserção; e em características como idade e sexo), o investigador observe outros fatores que interferem na inserção, como a natureza, a especialidade e/ou a área de formação do indivíduo, bem como as formas de gestão de mão de obra nas organizações de trabalho, e o contexto socioeconômico.

Visão similar à de Vernières (1997a) é a concepção de inserção apresentada por Rose¹⁵ (2000). Esse autor aponta que, durante os percursos de inserção, podem ser encontrados três tipos de variáveis interferentes: as **características individuais**: idade, sexo, nacionalidade, origem social, status profissional de parentes, eventos vividos que foram marcantes, modelos familiares, projetos familiares, pertencimento a redes sociais, atitudes e estratégias de

¹⁵ É importante realçar que esse autor utiliza tanto o termo “transição profissional” quanto “inserção profissional”. No caso do primeiro termo, destina-se a tratar das instabilidades que alicerçam a passagem do sistema de ensino para o sistema produtivo ou ainda dos percursos profissionais que apresentam como peculiaridade a precariedade do trabalho. Já a inserção profissional refere-se a situações de emprego que têm como característica a estabilidade, a segurança; e a não precariedade (GONÇALVES et al., 1998).

inserção; as **características da formação realizada**: especialidade, diploma, percursos e orientações; e **fatores estruturais**: políticas, contexto socioeconômico local, redes de acesso ao emprego, participação de intermediários (mediadores) da inserção.

Entre todos esses fatores que intervêm no processo de inserção, Rose (2000) prioriza os “estruturais”. Para esse autor, a inserção é um processo socialmente estruturado, haja vista que nele intervêm vários atores como o Estado e as empresas. Tais atores têm papel importante na regularização¹⁶ da inserção, no desenvolvimento de iniciativas que contribuam para que a passagem entre o sistema de ensino e o mundo do trabalho seja menos difícil (ALVES, 2007). Todavia, ao defender essa abordagem, o autor atribui menor relevância às características e estratégias individuais, e que são substancialmente importantes nas análises de inserção profissional. A atenção dedicada a esses atores acarreta a realização de estudos não mais centralizados no indivíduo, mas nas políticas e estratégias de regulação da inserção (ALVES, 2003).

Outro autor importante que propõe uma definição própria de inserção profissional é Dubar (2005). Esse estudioso compreende a inserção profissional enquanto processo de socialização e de construção da identidade. Vale destacar que “a socialização” é definida por Dubar (2005, p. 24) como “processo de identificação”, “pertencimento” e de “relação”. Para o autor, socializar é reconhecer e assumir seu pertencimento a grupos; é manifestar suas ações e posicionamentos de forma que eles orientem seus comportamentos. Já a identidade é “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

Ao contrário do que foi apresentado no quadro analítico de inserção profissional proposto por Rose (2000), centrado nos fatores estruturais, Dubar (1998) acredita que a inserção profissional, enquanto processo de construção da identidade socioprofissional, resulta tanto das interações biográficas dos indivíduos (trajetória de vida, estratégias, projeto profissional) quanto das políticas estruturais das instituições (Estado e empresa).¹⁷ Para o autor, o percurso profissional de cada indivíduo é fruto da qualidade da articulação entre esses dois processos (DUBAR, 1998; 2005).

¹⁶ Caio Alves (2003) destaca que Rose enquadra-se na forma como a Teoria da Regulação explica o funcionamento do mercado de trabalho.

¹⁷ Visão semelhante de inserção profissional é apresentada pela socióloga Nicole-Drancourt e por Roulleau-Berger.

Dubar (2005) expõe que entre os eventos mais importantes para a construção das identidades dos indivíduos, da geração da crise do trabalho, é a saída do sistema educacional e a confrontação com o mercado de trabalho, que alcançam formas diversas de acordo com o país, as origens sociais e os níveis de escolaridade. O autor justifica sua posição, ao expressar que é do resultado desse primeiro confronto que “dependerão as modalidades de construção de uma identidade ‘profissional’ básica que constitua não somente uma identidade no trabalho, mas também e, sobretudo uma projeção de si no futuro” (DUBAR, 2005, p. 149). O autor acrescenta ainda que é a partir desse enfrentamento que ocorre a identificação e a avaliação das competências por parte dos outros; a projeção das carreiras; a construção de uma lógica de formação; a elaboração de estratégias ou ações pessoais de apresentação si (“aprender a se vender”). Entretanto, essa “primeira identidade profissional” não é permanente, ao contrário, sofre transformações a cada “confronto” com as mudanças tecnológicas, organizacionais e de gestão de emprego das empresas, bem como da administração pública (DUBAR, 2005).

Diante do que foi exposto, a inserção profissional, na perspectiva elaborada por Dubar (2005), não apresenta um momento de finalização, haja vista que a identidade socioprofissional é construída e reconstruída ao longo de toda a trajetória profissional.

A síntese apresentada das principais abordagens teóricas de inserção profissional, ainda que breve, exemplifica como a inserção é um conceito incerto, fluido e, por isso, em processo de construção. Cada autor, tendo como base sua área de formação e experiências acadêmicas, cria sua própria definição. Entretanto, não se pode negar que todos convergem no entendimento de que:

1. Está ocorrendo um aumento da separação entre o sistema educacional e a estrutura ocupacional; a passagem entre esses dois sistemas ou espaços não é mais instantânea e contínua. O diploma universitário, que antes era julgado como uma garantia de inserção profissional, é, hoje, compreendido como um recurso que potencializa a entrada no mercado de trabalho;

2. A inserção profissional não é mais um “momento” da vida do indivíduo, mas um “processo” cada vez mais prolongado, e assinalado por fases de inatividade, de procura de emprego, de interrupção e retorno aos estudos. Em outras palavras, a inserção profissional é vista como “algo que se alcança após um período, mais ou menos longo, que se segue à obtenção do diploma [...] é entendida como um processo no sentido *diacrónico*, na medida em que tende a alongar-se no tempo” (ALVES, 2003, p. 360); e,

3. A análise da inserção profissional exige que, além da perspectiva individual (características como sexo, etnia, idade; atitudes e estratégias de inserção), o pesquisador observe outros elementos¹⁸ como a especialidade e/ou área de formação; o contexto socioeconômico; as formas de gestão de mão de obra pelas organizações, dentre outros. Sobre isso, Alves (2003) defende que a inserção profissional é um “processo multidimensional” que abarca um conjunto de atores, bem como fatores diversos.

2.3 A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DIPLOMADOS DO ENSINO SUPERIOR: DELIMITAÇÃO DO CONCEITO

Assim como Alves (2007), concorda-se com a definição de Vincens de que a inserção profissional é uma mudança de situação de vida; é a passagem de um estado inicial a um estado final, que significa a conquista de um “emprego estável” no mercado de trabalho. O indivíduo passa a utilizar parte do seu tempo para procurar emprego ou para exercer uma atividade remunerada.

Todavia, assim como Vernières (1997a), entende-se que o termo “emprego estável” não se ajusta a um contexto em que a inserção profissional se torna complexa, onde os contratos de emprego a tempo indeterminado são substituídos por posições precárias, como estágios, jornadas flexíveis ou ainda os contratos “zero hora”.¹⁹ Assim, opta-se pelo termo “posição estável”, que traduz a capacidade do indivíduo, por meio de suas competências e experiências, de se manter empregado.

Para uma análise da obtenção de uma “posição estável”, faz-se importante tratá-la a partir dos dois ângulos apresentados por Vincens (1997), a saber: objetivo e subjetivo. No caso do ângulo objetivo, são as dimensões de análise e os indicadores elaborados pelo pesquisador para a obtenção das informações (se o indivíduo está ou não empregado, tipos de relações contratuais, entre outros) que permitem traçar o percurso profissional e os alcances

¹⁸ Apesar de alguns autores priorizarem uma perspectiva de análise, como Rose (ano), que centraliza seus estudos nos fatores estruturais, todos reconhecem que a inserção profissional sofre influências de um conjunto de fatores.

¹⁹ Trata-se de uma prática que foi difundida no Reino Unido e que determina que o funcionário fique à disposição da pessoa que o contrata, atuando apenas quando convocado. Entretanto, o indivíduo só recebe pelas horas trabalhadas. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/economia/contratos-de-trabalho-flexiveis-entram-na-mira-do-poder-judiciario-16366675.html>>. Acesso em: 15/12/2015.

do indivíduo. Porém, para uma análise mais ampla e acertada, é crucial que a própria pessoa avalie a etapa em que se encontra a sua inserção; nesse caso, a abordagem é subjetiva.

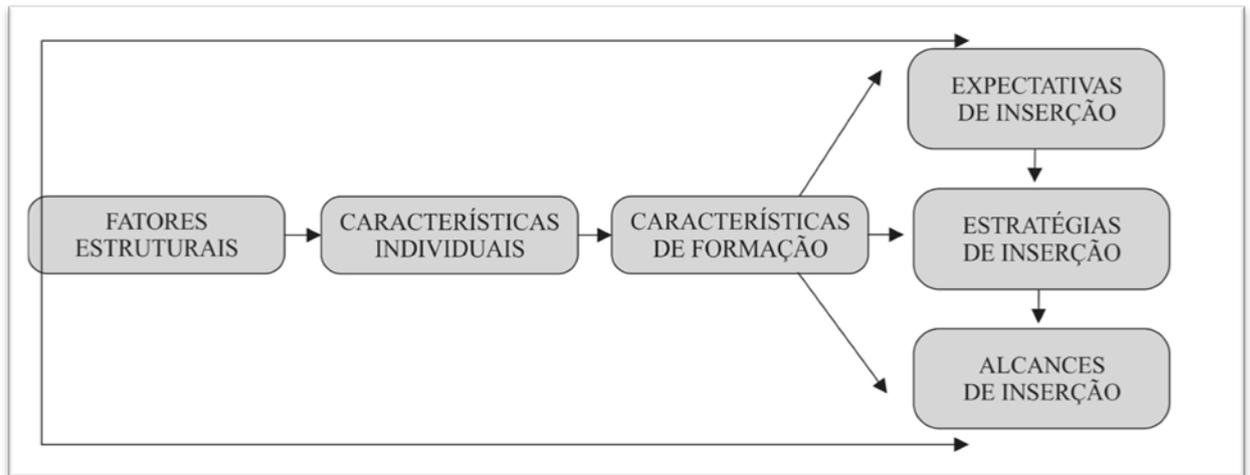
Compreendendo que ascender a uma “posição estável” significa alcançar um objetivo que mobilizou comportamentos estratégicos, a inserção profissional é definida neste trabalho como: *um processo que se desenvolve ao longo do tempo e que impulsiona a operacionalização de estratégias para a concretização de um projeto que carrega um conjunto de expectativas profissionais.*

Assim, investigar a inserção profissional dos diplomados do ensino superior é estudar suas *expectativas, estratégias e alcances de inserção*, sendo elas dependentes de fatores estruturais e de características individuais e de formação, conforme mostra a figura 1.²⁰ A inserção inicia-se pelo desabrochar das expectativas, com a elaboração de um projeto de vida e profissional; desenvolve-se com a operacionalização das estratégias; e finaliza-se quando o indivíduo alcança seus objetivos.

Assinala-se que durante todo o percurso de “enfrentamento” do mercado de trabalho (DUBAR, 2005), novas demandas e necessidades de adaptação surgirão e, por isso, também a necessidade de avaliar, revisar e talvez reconstruir os objetivos profissionais, o que levará ao surgimento de novas expectativas e à mobilização de novos comportamentos estratégicos. Dessa forma, as expectativas e as estratégias de inserção profissional não são estáveis; sendo constantemente modificadas a partir das situações que circundam os sujeitos (SANTOS, 2004).

²⁰ Modelo construído com base na proposta de Vázquez (2000).

Figura 2 – Modelo de inserção profissional



Fonte: Elaborado pela autora.

Os fatores apresentados na figura 2 estão fundamentados no trabalho de Rose (2000). Entre os **fatores estruturais**, a literatura destaca o contexto socioeconômico e as políticas estruturais das instituições (Estado e empresa). Em relação às **características individuais**, assinalam-se sexo, idade, cor/raça, origem social e nível de formação dos pais. Já entre as **características de formação**, destacam-se a natureza e a área de formação do indivíduo.

2.3.1 Expectativas de inserção profissional

As expectativas estão presentes no cotidiano de todos; em cada ação existe sempre a espera e o desejo de que algo aconteça. As expectativas podem estar relacionadas a uma aspiração de vida longa e com saúde; de encontrar um companheiro ou companheira; de aprender, por exemplo, uma língua estrangeira; de trabalho; de um mundo melhor e mais justo.

Nessa perspectiva, Serra et al. (1986) destaca que as expectativas têm uma grande relevância na vida de todos. Um simples momento de lazer, como ir ao cinema, ao restaurante, ao teatro ou ir ao encontro de um conhecido, tem constantemente por detrás expectativas de que será alcançado algum resultado com essa atitude. Mas afinal o que são as expectativas?

De forma geral, a expectativa é o “estado de quem espera um bem que se deseja e cuja realização se julga provável” (Dicionário de Português Online – Michaelis). Definição similar também pode ser encontrada na Psicologia, já que a expectativa é a atitude de aguardar “com certo grau de esperança” (PIERON; BARROS, 1972). Em Silva (2014), a expectativa, do latim *expectatu*, esperado, desejado, indica uma atitude pautada em promessas, bem como em dados objetivos. Já para Noronha et al. (2005), as expectativas são um conjunto de ideias, pensamentos, sentimentos positivos ou negativos ou atitudes produzidas pelo próprio indivíduo tendo como base as situações vividas, pessoas, entre outros. Presente no dia a dia dos indivíduos, as expectativas exercem influência nas tomadas de decisões, nas reações, ainda que, muitas vezes, de forma inconsciente.

Serra et al. (1986, p. 85) corrobora os achados de Noronha et al. (2005), ao destacar que existem dois tipos de fontes que dão origem às expectativas. De um lado, as experiências diretas e prévias do indivíduo, que o levam a perceber que ao se comportar de determinada maneira poderá adquirir certo resultado; é como uma “obediência a um sinal”. De outro lado, as expectativas são ainda construídas através de relatos, de histórias sobre acontecimentos com outras pessoas.

Em síntese, a expectativa é um processo subjetivo, de construção mental, fundamentada nas experiências vividas pelo próprio indivíduo ou por outras pessoas, que direciona a uma antecipação e/ou previsão e à espera de algum acontecimento. Vale destacar que nesse processo de prognosticar e de aguardar por algo, o indivíduo lida com uma série de sentimentos que surgem no seu interior, como o medo, o nervosismo, a angústia, o desejo, a alegria, entre outros.

Tendo em vista que “toute activité mentale peut être décrite en termes de représentations”, ou seja, todas as atividades mentais podem ser descritas em termos de representação (HUTEAU, 1992, p. 24), pode-se afirmar que as expectativas são também representações que, de acordo com Huteau (1992), é uma construção mental relacionada a um objeto. Em outras palavras, Jodelet (1985) defende que as representações são conhecimentos “espontâneos” ou “pensamentos naturais” que os indivíduos constroem sobre os acontecimentos do dia a dia, as informações que o circulam; as pessoas ao seu redor e também distantes. Tais conhecimentos ou pensamentos, socialmente elaborados e compartilhados, são formados a partir das experiências do indivíduo, das informações que são transmitidas pelo sistema educacional e pelas comunicações sociais.

Neste contexto, é com base nas experiências e num conjunto de informações recebidas, que os estudantes elaboram “pensamentos naturais” e “espontâneos do seu futuro profissional mesmo antes do ingresso na universidade”. São várias as expectativas construídas, haja vista que o diploma de ensino superior representa para muitos um investimento que poderá mudar as condições de vida do estudante (JODELET, 1995).

Sobre isso, Teixeira (2001, p. 8) defende que a conclusão do curso universitário representa para muitos jovens adultos a “promessa” de um novo momento da vida marcado pelo começo do exercício da profissão escolhida. Para aqueles que nunca trabalharam, significa a possibilidade de alcançar a independência do espaço familiar e a autonomia financeira; já para aqueles que estão inseridos no mercado de trabalho, a finalização de um curso superior aponta para o surgimento de novas perspectivas profissionais, como o crescimento em uma carreira ou até mesmo a possibilidade de investimento em novas opções profissionais. Dessa forma, a conclusão de um curso superior significa “o fim de uma etapa na educação individual e carrega consigo uma série de expectativas profissionais”.

Para além de suas próprias expectativas, os estudantes trazem ainda aquelas oriundas de seus familiares, amigos e conhecidos. Os pais, por exemplo, acreditam que os filhos, ao receberem um diploma de ensino superior, terão a oportunidade de realizar aquilo que eles não conseguiram; de galgar postos de trabalhos que vão mudar as condições sociais e econômicas de toda a família; trata-se ainda da possibilidade do filho adquirir sua independência financeira e sua autonomia, dentre outras perspectivas.

Assim, a junção dos seus próprios interesses e dos desejos das pessoas que o circundam faz com que o indivíduo se sinta com uma grande responsabilidade, pois existe uma vontade e a necessidade de realização pessoal, mas também de corresponder às expectativas de outras pessoas.

A responsabilidade da vazão de outros sentimentos, como medo, angústia e ansiedade, quando o formando ou o recém-formado percebe a distância entre possibilidade e realidade. Como anteriormente destacado, os processos de inserção profissional diversificaram-se e se complexificaram, e, conseqüentemente, muitos dos desejos citados não são realizados ou não acontecem no tempo esperado.

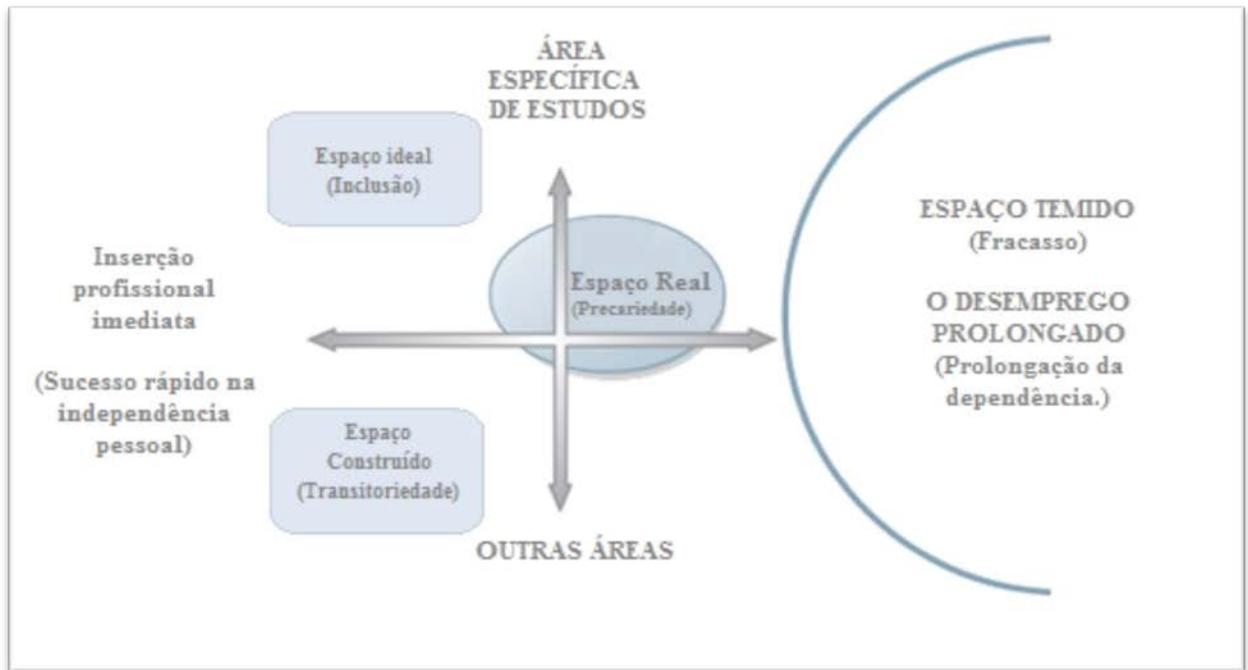
Nessa perspectiva, em estudo realizado na Espanha que buscou indagar as experiências, vivências e atitudes de diplomados do ensino superior com relação às dificuldades e a fatores facilitadores da inserção profissional, identificaram, nos discursos dos entrevistados, três

características gerais que marcam o processo de saída e de entrada no mercado de trabalho. A primeira é um **fardo psicológico**, uma vez que se trata de dar um passo para a entrada na vida adulta e a obtenção de uma autonomia pessoal. Nos relatos dos participantes dessa investigação, notou-se uma “dimensão biográfica crítica, expectativa mais ou menos alcançada, mais ou menos satisfatória, no sentido de conseguir uma autonomia adulta e uma posição sócio-profissional desejada”. As mudanças nos processos de inserção profissional dos diplomados mostram os conflitos entre desejos e realidades (ANECA, 2009, p. 55).

A segunda característica dos processos de inserção é a **situação de desvantagem dos diplomados de hoje** em relação aos de outras épocas, tendo em vista as inserções profissionais dificultosas. Essa característica já foi abordada neste trabalho, uma vez que essa “desvantagem” dos diplomados atuais é uma consequência da “brecha” aberta ou ainda da ausência de uma passagem instantânea entre a universidade e o mercado de trabalho (ANECA, 2009).

A terceira característica são as **distintas possibilidades de passagem da universidade para o mundo do trabalho**, conforme apresentadas na figura 3: entre a posição ideal, desejada, buscada (inserção profissional imediata) e o espaço temido (desemprego prolongado) depara-se com o espaço real (trabalho precário). Além disso, está a possibilidade de um ambiente construído (inserção profissional, mas em áreas não relacionadas com o campo de formação dos indivíduos – situação normalmente vivida como transitória) (ANECA, 2009).

Figura 3 – Situações vividas no processo de passagem da universidade ao mercado de trabalho



Fonte: Aneca (2009), adaptado pela autora.

É importante destacar que o reconhecimento da possibilidade de entrada no “espaço temido” ou ainda do desemprego pode atingir os diplomados à medida que os leva a apresentar baixas expectativas de inserção profissional. Tal afirmação é fundamentada nos estudos de Neiva (1996). Em trabalho realizado na Universidade Federal da Bahia, com 263 estudantes,²¹ no último ano universitário, que se preparavam para profissões com um fraco mercado de trabalho (GMTF)²² e profissões com bom mercado de trabalho (GMTB),²³ a autora²⁴ observou que os estudantes do GMTF, quando comparados aos do GMTB, avaliam que terão menores ofertas de emprego; menores chances de exercício da profissão, logo após a conclusão do curso; presumem que precisarão de mais tempo para encontrar uma posição estável no mercado; acreditam que terão poucas possibilidades ou maiores dificuldades de atingir o primeiro projeto universitário, que é encontrar um trabalho na profissão; e creem que necessitarão alterar esse projeto. Dessa forma, os estudantes do GMTF apresentam uma visão mais “realista” das condições de suas profissões, bem como apresentam uma postura mais

²¹ Estudantes matriculados em 1986 e 1987.

²² Engenharia Civil (C. Exatas), Psicologia (C. Humanas) e Ciências Sociais (C. Humanas).

²³ Engenharia Química (C. Exatas), Engenharia Elétrica (C. Exatas) e Administração de Empresas (C. Humanas).

²⁴ Para definir o grupo de cada profissão, a pesquisadora fez um estudo de mercado de trabalho em Salvador.

“pessimista”. Todavia, esses mesmos estudantes demonstraram estar mais resolvidos quanto aos projetos pós-universitários, a futura atividade profissional, e construíram, além disso, mais projetos de inserção.

A atitude dos estudantes do GMTF é compreensível, pois, diante de um mercado de trabalho não favorável, se torna ainda mais importante elaborar objetivos e traçar estratégias que lhes permitam superar os obstáculos a serem encontrados.

Outras variáveis que também interferem na construção das expectativas do futuro profissional é o sexo, o nível socioeconômico, o tipo de rede ensino e o nível de competência escolar (NEIVA, 1996). Em pesquisa realizada por Feather (1983 apud NEIVA, 1996), verificou-se que, ao comparar garotos e garotas, os primeiros apresentam mais expectativas de conseguir um emprego; ao confrontar alunos de escolas públicas com privadas, são os últimos que apresentam maiores estimativas de sucesso; já entre alunos com maior e menor desempenho, são os primeiros que acreditam no futuro profissional.

Nessa conjuntura, o documento ANECA (2009), anteriormente abordado, mostra que os diplomados assinalam também outras situações e circunstâncias pessoais que contribuem para a percepção da descontinuidade entre a universidade e o mercado de trabalho. Entre elas, destacam-se:

- **Imperícia:** sensação pessoal de falta de capacitação para desempenhar a profissão estudada; os estudantes acreditam que a universidade, muitas vezes, não oferece uma formação satisfatória;
- **Inexperiência profissional:** a universidade oferece uma formação teórica adequada, mas apresenta carências no momento de mostrar a aplicabilidade dos conhecimentos trabalhados;
- **Desconhecimento:** ausência de informação sobre o funcionamento básico do mercado profissional, no que se refere aos aspectos legais e administrativos (tipos de contrato, deveres profissionais, entre outros); e “ignorância” da projeção do próprio campo profissional (tarefas específicas da profissão; as possibilidades de carreiras).

Vale lembrar que as situações de imperícia, de inexperiência profissional e de desconhecimento contribuem para que o diplomado não alcance um bom nível do que Bandura denomina de expectativa de eficácia, e que se trata do julgamento que os indivíduos fazem de si mesmos a respeito de suas capacidades para desempenhar determinado comportamento que foi requerido. Dessa forma, se a expectativa de eficácia não for elevada, o

indivíduo possivelmente evitará ou fugirá de situações por receio ou medo (BANDURA apud SERRA et al., 1986).

Sobre isso, vale destacar que “as expectativas de eficácia” são fundamentadas na teoria da “autoeficácia”, que por sua vez integra a teoria social cognitiva.²⁵ A autoeficácia são crenças que cada pessoa constrói a respeito da sua capacidade de atingir certos níveis de desempenho ou ainda de desenvolver determinada atividade, o que significa que tais crenças podem afetar as suas escolhas, assim como o seu exercício profissional. De acordo com Bandura (1994 apud BARROS; BATISTA-DOS-SANTOS, 2004, p. 4), as crenças de eficácia podem ser desenvolvidas com base em quatro principais fontes de informação, a saber:

- **Experiência direta:** vista como mais ativa no processo de desenvolvimento do senso de eficácia, a experiência direta refere-se às experiências vividas pelos indivíduos. Quando as experiências são de sucesso, cria-se forte crença de eficácia pessoal.
- **Experiência vicária:** trata-se de crenças fundamentadas nas experiências de outras pessoas. Ao ver que alguém semelhante a si obteve sucesso em determinada atividade, o observador adquire maior confiança em si mesmo, levando-o a acreditar que também é capaz de alcançar o mesmo êxito.
- **Persuasão social:** os indivíduos que são persuadidos verbalmente, no sentido de que eles são detentores de certas habilidades ou competências para desempenhar determinadas tarefas, são mais aplicados do que “aqueles que mantêm autodúvidas e fixam-se nas deficiências pessoais”.
- **Estados físicos e emocionais:** trata-se das crenças fundamentadas no estado físico e emocional do indivíduo. Alguns julgam suas reações de estresse ou ainda de tensão como um indício de vulnerabilidade ou ainda de mau desempenho. Já nas atividades que exigem força física, o indivíduo avalia suas dores e fadigas como um traço de deficiência física e, por isso, a necessidade de evitar aquela atividade.

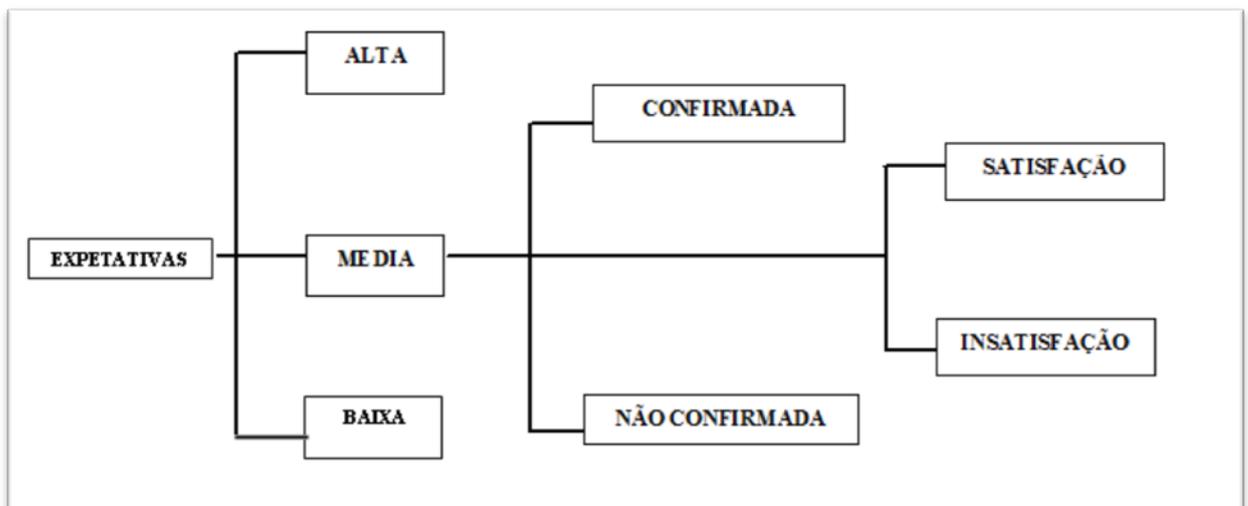
Neste contexto, a teoria da autoeficácia ganha relevância, pois diante dos desafios que envolvem os processos de inserção profissional, uma importante ferramenta que o diplomado

²⁵ A teoria social cognitiva busca explicar o comportamento humano com base num modelo de “reciprocidade triádica”. A partir desse modelo, os comportamentos, os fatores pessoais e o ambiente externo atuam entre si “como determinantes interativos e recíprocos”, o que leva a compreender que o indivíduo constrói, desconstrói e transforma tudo ao seu redor; “se torna agente e também receptor de situações que se produzem, e ao mesmo tempo essas situações determinarão seus pensamentos, emoções e comportamento futuro” (BARROS; SANTOS, 2004).

tem para superá-los é a confiança em sua capacidade; é o ato de acreditar que vai mobilizá-lo a fazer escolhas acertadas e a definir as ações necessárias para a realização de seus intuitos.

Neste subtópico, mostrou-se que cada indivíduo, desde a entrada na universidade, constrói um conjunto de expectativas que se transformam em objetivos profissionais, ao concluir seu curso. Tendo em vista as características individuais, de formação, entre outras, tais expectativas podem ser altas ou baixas. Porém, só no momento de confrontação com o mercado de trabalho é que será possível confirmá-las ou não. O sentimento de satisfação ou de insatisfação vem com os alcances obtidos, mas antes disso, o diplomado terá que estruturar e executar uma série de estratégias que lhe permitam sair do campo da projeção, das aspirações, para a materialização.

Figura 4 – Síntese das etapas das expectativas profissionais



Fonte: Elaborada pela autora.

2.3.2 Estratégias de inserção profissional

Inicia-se este subtópico com a seguinte questão elaborada por Gagnon (2000, p. 105): “La insertion professionnelle est-elle un jeu de stratégie ou de hasard?” – ou seja, a inserção profissional é um jogo de estratégias ou de oportunidades? Concorda-se com o autor de que, sem dúvida, a inserção é um jogo de estratégias. Pode até acontecer de ser fruto de sorte ou de uma oportunidade porque o indivíduo estava em um bom lugar, no momento certo. Porém, não se pode afirmar que o emprego será de longa duração e capaz de satisfazer a pessoa. Os

trabalhadores de hoje terão que mudar de emprego numerosas vezes, ao longo da vida e, por isso, faz-se crucial que saibam traçar um conjunto de estratégias que lhes permitam a entrada e também a permanência no sistema produtivo.

Sobre o que é estratégia, Carvalho e Laurindo (2007, p. 3) destacam que se trata de uma palavra que vem do grego *stratego*, que exprime general. Na “classificação da guerra entre operacional, tático e estratégico, o aspecto estratégico está ligado ao planejamento”. O termo estratégia, na sua origem, esteve precisamente ligado à “arte de fazer guerra de um líder militar, como um general”,²⁶ porém, a partir dos anos de 1950, mais especificamente entre os anos de 1960 e 1980, passou a ser utilizado e questionado em diversas áreas, como a economia, a psicologia e a sociologia, o que, conseqüentemente, contribuiu para que se tornasse um termo polissêmico na literatura. Entretanto, de uma forma geral, é consenso de que estratégia é “um curso de ação com vistas a garantir” o alcance de objetivos (CERTO; PETER, 1993, p. 17).

Preocupado não apenas em definir, mas também em discutir como se dá a construção das estratégias, Pierre Bourdieu (2004) traz algumas reflexões importantes. O autor questiona a concepção apresentada pelo estruturalista Lévi-Strauss de que estratégia é “sinônimo de escolha, escolha consciente e individual, guiada pelo cálculo racional ou por motivações éticas e afetivas”, e destaca que a noção de estratégia deve ser uma ferramenta que rompe com o ponto de vista objetivista e também com a ideia de ação sem agente que o estruturalismo defende, ao utilizar, por exemplo, a “noção de inconsciente” (BOURDIEU, 2004, p. 81).

Assim, para Bourdieu (2004, p. 81), a estratégia “é produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais”. Um bom jogador cumpre as regras do jogo, faz a todo momento o que for exigido; o que implica uma capacidade criativa contínua de ajustamento a diversas situações, jamais semelhantes. Porém, ele não precisa obedecer de forma mecânica as regras; a vitória no jogo não é fruto da obediência, mas da arte de jogar, das escolhas feitas, “dos trunfos e cartas” que se tenha em mão. Para isso, um “sistema de esquemas de percepção, de pensamento, de apropriação e de ação” – o *habitus* (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 57), “como social inscrito no corpo, no indivíduo biológico”, produzirá numerosos atos de jogo, tendo em vista o estado de possibilidades e exigências do jogo (BOURDIEU, 2004, p. 81).

²⁶ Disponível em: <<http://www.significados.com.br/estrategia/>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

Em outras palavras, Bourdieu mostra que é o *habitus*, capital adquirido e incorporado pelo indivíduo através das experiências sociais, que ordena, orienta e permite a criação de estratégias. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das estratégias não acontece de maneira mecânica (de fora para dentro). Mas também não é um processo regido de forma livre pelos indivíduos; são disposições estruturadas, ou seja, apresentam propriedades particulares da posição social de quem as exerce, uma vez que os gostos, as aspirações, as formas de perceber estão antecipadamente estruturados (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009); Assim, a capacidade de saber quais ações serão mais eficazes para alcançar determinados objetivos está pautada nas experiências vividas; e essas experiências estão ligadas aos grupos sociais a que o indivíduo pertence, ao perfil de sua família, ao lugar que ocupa na sociedade e aos seus cursos de vida (SILVA, 2011).

Tendo em vista o que foi apresentado, falar em estratégias de inserção profissional dos diplomados do ensino superior é falar de um curso de ações, construídas com base nas experiências sociais do indivíduo, com vistas à obtenção de objetivos de inserção. Vale destacar que tanto as estratégias quanto os objetivos de inserção fazem parte de uma atividade maior que é a elaboração de um projeto profissional.

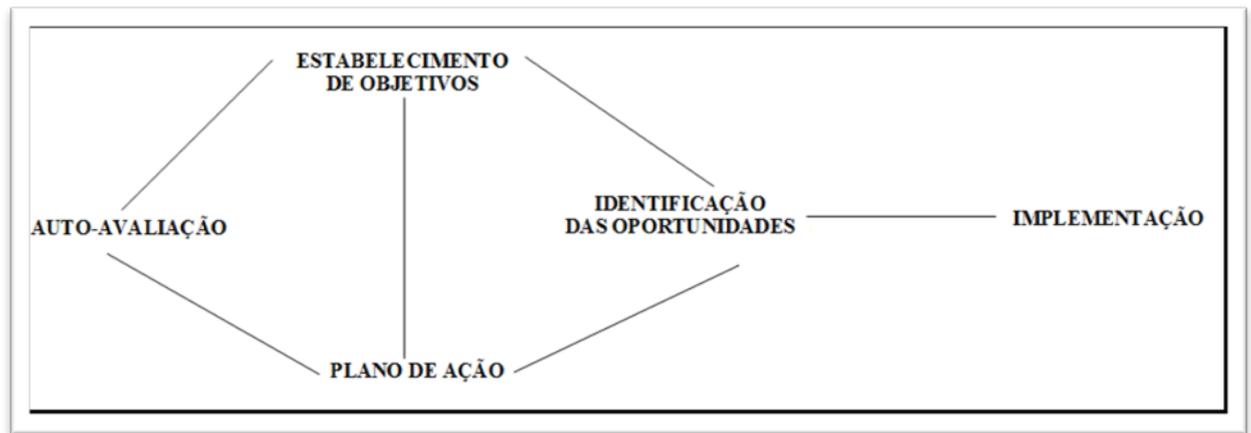
De acordo com Dutra (2002), as etapas para a construção de um projeto profissional podem ser desempenhadas de diversas formas. Para o autor, um modelo que traz uma boa síntese do que diferentes autores propõem é o de London e Stumpf (1982). De acordo com esses autores, a elaboração do projeto depende de três atividades que são de total responsabilidade do indivíduo, a saber:

- Auto-avaliação:** analisar suas qualidades, identificar seus interesses e o que gosta de fazer.
- Estabelecimento dos objetivos:** identificar os objetivos profissionais; elaborar um plano de ações ou ainda estratégias realistas que sejam fundamentadas na autoavaliação e na avaliação das oportunidades.
- Implementação do plano:** adquirir as formações e/ou capacitações, bem como as experiências profissionais que são imprescindíveis para competir pelas oportunidades e alcançar os objetivos.

Para London e Stumpf (1982 apud DUTRA, 2002), o indivíduo deve iniciar seu planejamento a partir da autoavaliação, logo após o desenvolvimento dos objetivos e a

esquemática das ações com fins de alcançá-las. Vale destacar que as etapas são interativas, havendo influências entre elas.

Figura 5 – Etapas de elaboração do projeto profissional



Fonte: London e Stumpf (1982 apud DUTRA, 2002).

Fundamentando-se nos trabalhos de Oliveira (1998, p. 76),²⁷ no processo de delineamento das estratégias, os “recursos” empregados podem ser de duas ordens: “recursos internos” e “recursos externos”. No caso dos primeiros, originam-se do potencial individual de cada pessoa. Já a utilização dos “recursos externos” “corresponde às ações que tenham, como força motriz, a origem ‘exterior’ ao indivíduo”, o que significa que a pessoa interrompe ou reduz a utilização de suas competências individuais e passa a confiar mais nas ações originárias de outras fontes. Entre os exemplos de recursos explorados na literatura, destacam-se:

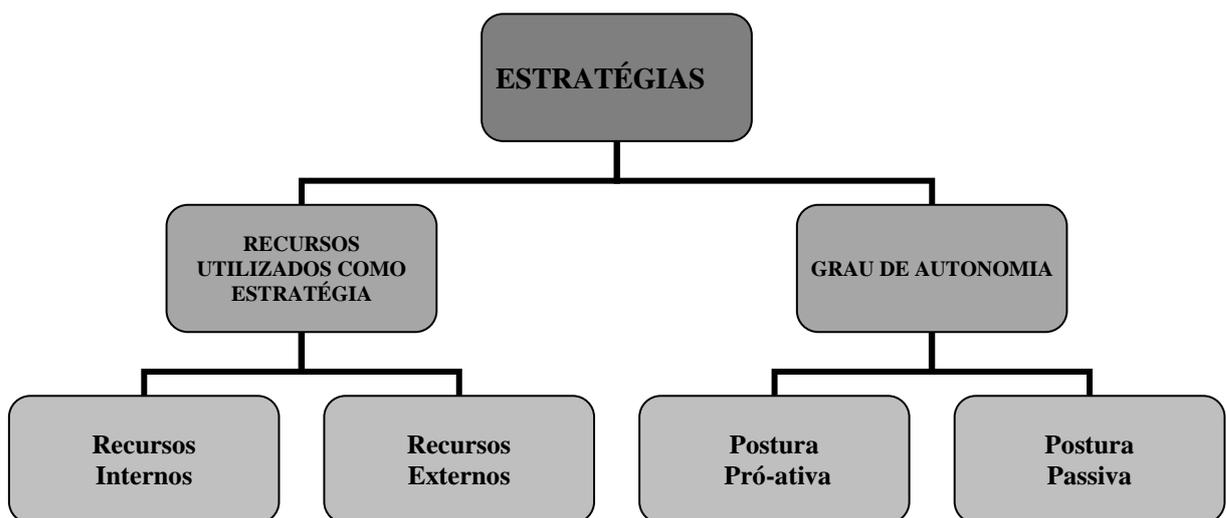
1. “Recurso interno”: “o aprendizado contínuo” ou a formação continuada (pós-graduação, *lato e stricto sensu*); investimento em cursos de línguas; treinamento específico no emprego; realizar atividades, como trabalho voluntário, para adquirir experiência; preparar-se para concurso público; divulgar currículo nos jornais e agências de emprego e ficar atento a propostas divulgadas nas redes de notícias, além de investir no próprio negócio (OLIVEIRA, 1998; ANECA, 2009; VASQUEZ; BARCELONA, 2000; FERREIRA, 2007).

²⁷ O trabalho apresenta os resultados de um estudo desenvolvido com os funcionários do Banco do Brasil, cujo objetivo foi identificar elementos que podem interferir na elaboração das estratégias de carreira.

2. “Recurso externo”: contatos pessoais (redes de amigos, família) (OLIVEIRA, 1998; ANECA, 2009; VASQUEZ; FERREIRA, 2007).

Oliveira e Bastos (2000) destacam que as duas fontes de estratégia não são opostas, ao contrário, são complementares, sendo que algumas apresentam aspectos tanto de “recurso interno” quanto de “recurso externo”. Dessa forma, em uma investigação de estratégias, o que pode ser verificado é se o indivíduo utiliza em maior quantidade uma dessas fontes de estratégia. Outro aspecto²⁸ importante a ser observado é a postura da pessoa: se é “**pró-ativa**” (de planejamento, de iniciativa) ou “**passiva**” (não há planejamento, o indivíduo prefere esperar as oportunidades aparecerem).

Figura 6 – Modelo explicativo de estratégias



Fonte: Oliveira (1998), adaptado pela autora.

Tendo como base a revisão de literatura realizada (TRINDADE, 2012; TARTUCE, 2007; OLIVEIRA, 2011), é possível observar que grande parte dos diplomados tem apresentado uma postura cada vez mais pró-ativa para superar as dificuldades e os entraves da inserção profissional. Entre as estratégias mais priorizadas, tanto para entrar ou se manter no mercado de trabalho, está o investimento em qualificação.

Dessa forma, são muitos os diplomados que têm estendido seus períodos de permanência nos espaços das universidades para fazer cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), na tentativa de aumentar as suas possibilidades de absorção pelo mercado. Para

²⁸ Apesar do trabalho ter sido realizado em uma organização específica, e com pessoas já em exercício profissional, é totalmente possível utilizá-lo no contexto da presente pesquisa.

alguns, a qualificação é quase que uma estratégia obrigatória, tendo em vista as oportunidades que a área de formação oferece; para outros, mesmo não sendo tão urgente, é preferível dar continuidade aos estudos para que os alcances de inserção sejam mais satisfatórios.

2.3.3 Alcances de inserção profissional

Reafirma-se a discussão de que a inserção profissional não é mais um momento na vida do indivíduo, mas um processo que tende a se estender; que, antes de conseguir uma posição estável no mercado de trabalho, o diplomado poderá passar por períodos de emprego, desemprego e retorno aos estudos. Assim, em um espaço de tempo menor do que doze meses, após a saída da universidade,²⁹ muitos dos diplomados não conseguirão a tão almejada posição estável no mercado de trabalho, porém já podem ter passado pelo que Rose (1998) denomina de *prima inserção*, ou seja, o primeiro emprego, normalmente caracterizado pela precariedade ou ainda o exercício de uma profissão em áreas não relacionadas com a formação do indivíduo.

Dessa forma, nos estudos que almejam analisar a situação dos diplomados no mercado de trabalho, nos primeiros meses após a conclusão do curso, os termos apropriados a serem utilizados são *alcances*³⁰ *de inserção profissional*. De acordo com o dicionário Michaelis (2002), alcançar é “conseguir o que se pretende”, atingir um objetivo, mas também traz a ideia de “vencer a distância de”. Falar em distância remete a espaço que liga dois pontos, lugares ou objetos, o que significa que “vencer uma distância” é conquistar determinada posição dentro de um espaço. Assim, estudar os alcances de inserção profissional é investigar quais objetivos foram atingidos e, mais que isso, é identificar os “estatutos assumidos” (ativo, empregado, desempregado, estagiário) ou ainda “os percursos-tipo de inserção” realizados no interior desse longo caminho que separa a universidade do mercado de trabalho (ALVES, 2007).

Nessa direção, a questão que se coloca é: quais são os “percursos-tipo de inserção”? A resposta a essa questão fundamentar-se-á em Alves (2007, p. 281-282) que, com base na literatura produzida sobre o assunto, em categorias oficiais e status jurídicos dos empregos,

²⁹ Delimitação temporal da presente pesquisa de doutorado.

³⁰ Na literatura sobre o tema, também são utilizados outros termos, como “eficácia de carreira”.

constrói cinco percursos-tipo de inserção que permitem identificar os diversos caminhos que os diplomados percorrem, quando saem da universidade, a saber:

•**Percurso de inserção rápida num emprego estável:** esse percurso corresponde a uma entrada direta no mercado e se caracteriza pela “celebração do contrato de trabalho sem termo”; a transição da condição de estudante à de trabalhador efetivo acontece de forma linear. Denominado de “percurso ideal”, uma vez que se trata de uma aspiração de grande parte dos diplomados.

•**Percurso de inserção diferida num emprego estável:** trata-se de um percurso em que a estabilidade no emprego não ocorre de forma imediata; a linearidade do percurso anterior é “substituída por uma linearidade mitigada”. Nesse caso, inicialmente, o trabalho é precário, às vezes se trata de apenas um estágio, mas, posteriormente, o diplomado consegue um contrato sem termo.

•**Percurso de estabilidade na precariedade:** nesse tipo de percurso, “a estabilidade de emprego é substituída por uma posição estável no mercado de trabalho”. Os diplomados vivenciam uma precariedade contratual, e circulam entre “formas atípicas de emprego”, porém estão sempre exercendo uma atividade remunerada.

•**Percurso de inserção precária:** quando a precariedade e também o desemprego domina a trajetória profissional do diplomado. Nesse caso, “à alternância entre empregos precários, bolsas e estágios junta-se, agora o desemprego de mobilidade que deixa de ser um acontecimento biográfico pontual para se constituir num elemento estruturante desse percurso”.

•**Percurso de exclusão:** refere-se a uma situação persistente de desemprego. O diplomado, desde que concluiu seu curso, ainda não conseguiu nenhuma atividade remunerada. Assim, continua na fila de espera pelo primeiro emprego.

É importante lembrar que os referidos tipos de percurso de inserção abrangem apenas uma perspectiva objetiva. Assim, para uma avaliação mais aprofundada dos alcances de inserção profissional, faz-se crucial que o fenômeno seja observado, também a partir de um viés subjetivo, em que o próprio diplomado avalie os alcances de seus objetivos profissionais, bem como a posição em que se encontra na trajetória rumo à inserção profissional.

Com a síntese dos principais tipos de percursos profissionais, encerra-se aqui o presente capítulo, que objetivou apresentar uma abordagem conceitual do que é inserção profissional.

Como destacado, a inserção é um processo complexo que abarca um conjunto de variáveis interferentes. Assim, para compreendê-la, é importante observar um conjunto de elementos, entre eles, os estruturais, como a formação e a estruturação do mercado de trabalho.

3 FORMAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO E AS DESIGUALDADES RACIAIS

O presente capítulo teve como propósito tratar da formação do mercado de trabalho brasileiro e as desigualdades raciais. Para isso, foi realizada uma abordagem inicial sobre alguns aspectos conceituais e históricos das concepções de trabalho. Posteriormente, a partir de uma perspectiva histórica, tratou-se da formação do mercado de trabalho no Brasil – da escravidão aos anos recentes.

3.1 CONCEPÇÕES DE TRABALHO

A palavra trabalho é constantemente pronunciada ou ouvida por todos para se referir a uma diversidade de situações: como enquanto ocupação profissional ou ofício; trabalho escolar ou acadêmico; para dizer que a realização de uma determinada tarefa ou ação vai dar trabalho, ou seja, que será penosa ou difícil; para retratar algo que indica responsabilidade ou obrigação (ex: “é seu trabalho arrumar a cama ao acordar”); para exprimir preocupação (ex: “meu filho me dá muito trabalho”), entre outros. Dessa forma, ao exemplificar as diversas circunstâncias em que a palavra trabalho poderia ser utilizada, pode-se afirmar que essa possui vários sentidos (BORGES;YAMAMOTO, 2014).

Segundo Albornoz (2008), em grande parte das línguas da cultura europeia, trabalhar apresenta mais de um sentido. O grego possui uma “palavra para fabricação e outra para esforço, oposto a ócio; por outro lado, também apresenta pena, que é próxima de fadiga”. Já o latim distingue entre *laborare*, a ação *labor*, e *operare*, o verbo que corresponde a *opus*, obra. No francês, diferencia-se *travailler* e *ouvrer* ou ainda *oeuvrer*, e *tache*, que designa tarefa. O mesmo ocorre com o italiano, *laborare* e *operare*; e o espanhol, *trabajar* e *obrar*. No inglês, *jabour* não detém a mesmo significado de *work*, mas, no alemão, não há distinção entre *arbeit* e *werk*. “*Work*, como *werk*, contém a ativa criação da obra, que está também em *Schaffen* criar, enquanto em *labour* e *arbeit* se acentuam os conteúdos de esforço e cansaço”. No português, embora se utilizem os dois termos: *labor* e trabalho, há situações em que se encontra na palavra trabalho ambos os sentidos, tais como a de produção de uma obra que expresse o sujeito, possibilitando o reconhecimento social; e a de esforço diário repetitivo, “sem liberdade, de resultado consumível e incômodo inevitável” (ALBORNOS, 2008, p. 8-9).

O trabalho, conforme o Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa:

Exercício, aplicação de energia física em algum serviço, numa profissão, ocupação, mister, ofício, labuta, labutação, esforço; esmero, cuidado, dedicação, feitura de uma obra; a própria obra já executada; livro, compêndio; escultura, pintura; aflição, sofrimento; parto. Lat, *tripalium*, instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro no qual batiam os agricultores o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los, esfiapá-los [...] (BUENO, 1968, p. 4020).

Sobre a definição de trabalho, é importante destacar os achados de Albornoz (2008, p. 10), que lembra que alguns dicionários registram *tripalium* apenas como ferramenta de tortura. “A *tripalium* se liga o verbo latim vulgar *tripaliare*”, que designa torturar. Assim, mesmo que o *tripalium* tenha sido utilizado no trabalho do agricultor, é do uso desta ferramenta enquanto meio de tortura que a palavra trabalho expressou por um longo período. “Desde conteúdo semântico de sofrer passou ao de esforçar-se, laborar e obrar”, adquirindo-se assim um novo sentido. Em relação ao primeiro sentido, existiu até o onício do século XV.

É importante lembrar que apesar de Albornoz defender que já foi superada a primeira compreensão de trabalho, infelizmente ainda se ouve frases em que a palavra trabalho é empregada de forma negativa ao referir-se a sofrimento, dor ou padecimento. Dessa forma, compreende-se que houve mudanças na concepção de trabalho, porém tal realidade não significa o desaparecimento de determinadas compreensões, conforme defende Borges (1999). A autora ao tratar das transformações na compreensão de trabalho, ressalta que as diferentes percepções de trabalho resultam de um processo de construção histórica. O desenvolvimento de cada uma ocorreu de forma simultânea as mudanças nas relações de produção e na organização da sociedade. As concepções de trabalho não são resultados da criação de um único intelectual, de um acaso, mas são frutos das condições de cunho histórico, material e social. Dessa maneira, não há uma concepção única de trabalho aceita pela sociedade. Estas concepções se difundem por meio de diversos agentes socializadores, tais como as organizações educacionais, governos, famílias e organizações religiosas, sendo alvos de discussões, em diversos ramos do conhecimento: Sociologia, Administração, Filosofia e Economia (BORGES, 1998, p. 261).

Tendo em vista as mudanças na forma de compreender o trabalho, pretende-se, neste texto apresentar as principais concepções de trabalho, que, conforme Borges; Yamamoto (2014), são: **Clássica; Capitalista Tradicional; Marxista; Gerencialista; Ética do Lazer** e

Laços Sociais. Conforme os citados autores, tais concepções permeiam momentos históricos distintos, passando pela Antiguidade, Idade Média, Renascentista, o surgimento do capitalismo e a instauração da sociedade moderna, e, por isso, expressam um conjunto de ideias que estão articuladas aos objetivos econômicos e ideológicos de cada período.

É importante ressaltar que embora a concepção de mercado de trabalho não seja trazida na literatura com essa mesma sequência, buscar-se-á neste texto apresentar também as concepções de mercado de trabalho, tendo como base as concepções de trabalho, haja vista a compreensão de que a visão de trabalho predominante em determinado período está relacionada ou interligada com uma percepção de mercado de trabalho.

Conforme Oliveira e Piccinini (2011, p. 1519), a compreensão que prevalece no momento atual de mercado de trabalho é a “visão de um lugar (eventualmente abstrato) onde um conjunto de ofertas e de demandas de emprego se confrontam e as quantidades oferecidas e demandadas se ajustam em função do preço, isto é, dos salários no mercado de trabalho”. Já Silva e Horn (2008, p. 4) definem ainda mercado de trabalho como “um dos principais arranjos institucionais de uma economia ou sistema de mercado autorregulável”. É local ou espaço de encontro com o objetivo de realizar a oferta e procura da força de trabalho.

Compreende-se que essa é apenas uma forma de entender mercado de trabalho, e que assim como a palavra trabalho, tem passado por transformações na sua compreensão.

Para tratar da **concepção clássica de trabalho**, serão abordados, ainda que brevemente, três períodos importantes, a saber: o período antigo – pelos filósofos da Grécia Antiga; a Idade Média – pelo cristianismo; e o humanismo renascentista.

No período antigo, de acordo com Bendassolli (2007), os valores presentes na sociedade antiga, mais especificamente grega, em relação ao trabalho são opostos aos daqueles desenvolvidos nas sociedades modernas industriais. Para os gregos, o trabalho deveria ser realizado pelos escravos ou homens não livres, pois o trabalho não possuía importância ou valor. Esse “brutalizava a mente”, e impedia o homem de desenvolver atividades compreendidas como de maior relevância, como a política e a filosofia.

Dessa maneira, conforme Bendassolli (2007), no mundo antigo, o mais importante era a divisão estabelecida pelos filósofos entre virtude e necessidade, entre submissão e liberdade, bem como entre lazer e descanso. Mesmo não desprezando totalmente o trabalho, este não possuía sentido ontológico. A “verdade do ser” não dependia do trabalho, mas da independência para viver uma vida que fosse contemplativa, focada no cultivo da mente

através de atividades como ouvir música, poesia ou conversar com os amigos. Acrescentando, o trabalho não poderia ser um fim em si mesmo, o homem não poderia restringir sua vida ao trabalho ou a atividades de sobrevivência.

Na Idade Média, segundo Bendassolli (2007) em comparação ao período já descrito, o trabalho ganha maior importância, principalmente em função do reconhecimento do trabalho manual, das profissões, assim como pela interrupção da compreensão aristocrática do trabalho, que deveria ser desenvolvido com um fim em si mesmo. Todavia, nesse período, também não foi elaborada uma definição abstrata e unificadora de trabalho que permitisse a identificação dos trabalhadores. Para os teólogos, o trabalho era inato ao ser humano, combatia a ociosidade e deveria ser compreendido como um bem instrumental, pois sua prática possibilitava ao sujeito adquirir bens espirituais (combater o espírito desocupado) ou materiais (acesso à comida, roupas, etc.). Sobre isso, Bendassolli (2007) acrescenta que esse valor instrumental do trabalho guarda relação com o tipo de preocupação presente na Idade Média, que era a procura pela salvação. A economia era um ramo submisso à ética e à teologia, sendo que a relação do homem com o mundo deveria ser inteiramente religiosa. Assim, enquanto para os antigos o trabalho tinha como foco o fortalecimento das virtudes, para os medievos a preocupação estava em servir a Deus.

Em síntese, observa-se que na Idade Média ocorreram mudanças significativas na concepção de trabalho à medida que este passa a ser visto como um importante meio para o alcance de dois intuitos: ficar mais próximo de Deus, servindo-lhe; e para garantir sua existência. Todavia, a concepção de trabalho só vai adquirir mais importância ou transformações mais significativas no período renascentista.

No renascentismo, o trabalho passa a ser compreendido como um importante instrumento de autoexpressão e de oportunidade para o homem expor sua essência através de suas obras (BENDASSOLLI, 2007). Conforme Albornoz (2008, p. 58), no Renascimento o trabalho passa a ter um valor intrínseco, o que significa que os motivos para trabalhar estão no próprio trabalho e não fora dele. O prazer ou satisfação do trabalho não se deriva exclusivamente da renda, da salvação, mas também da alegria que o indivíduo pode obter com a realização de seu trabalho. A autora afirma ainda que na Renascença “a consciência filosófica da atividade produtiva” é transformada. Nessa direção, o homem não é mais apenas um “animal teórico”, mas um indivíduo ativo, capaz de criar o mundo; as atividades humanas não são apenas do escravo, mas também dos homens livres; o trabalho deve ser valorizado

independentemente de ser considerado nobre (como a arte ou a guerra) ou inferior (trabalho prático).

A partir do que foi apresentado, o trabalho na concepção clássica possuía, inicialmente, baixa importância, porém após a Idade Média, sobretudo no período renascentista, observam-se mudanças, pois o trabalho passa a adquirir mais relevância na vida dos indivíduos. No período antigo, o ato de trabalhar deveria ser reservado aos escravos ou homens não livres. O trabalho impedia o homem de desenvolver as atividades que naquele período eram consideradas como mais importantes como a Política a Filosofia. Na Idade Média, o trabalho passa a ser entendido como inato ao homem, devendo ser executado de forma que combata a ociosidade; trata-se de um bem instrumental, pois sua realização permite ao homem servir a Deus e adquirir os bens materiais necessários para viver. Por fim, no Renascimento o trabalho passa a se constituir no principal meio do homem expressar sua essência. O maior retorno que se pode obter do trabalho não é a salvação ou bens materiais porém o prazer de executar qualquer trabalho, independentemente de seu prestígio (BORGES;YAMAMOTO, 2014; BENDASSOLLI, 2007).

Em relação à concepção de mercado de trabalho, não foi possível apresentar uma concepção de mercado de trabalho tendo como base a concepção clássica de trabalho. Essa última pertence a um período em que o trabalho predominante era o desenvolvido pelos escravos. Não existia oferta ou procura de força de trabalho. Sobre isso, Oliveira e Piccinini (2011) destacam que a relação entre trabalhadores e organizações alcançou importância apenas a partir da Revolução Industrial, “sendo marcante nessa relação o comportamento do mercado de trabalho”. Com a Revolução Industrial, será vivenciada a concentração dos meios de produção, direcionando aqueles que não possuíam condições de acesso aos referidos meios de produção a ofertar sua força de trabalho como moeda de troca, gerando um “contingente de mão de obra” (TAVARES, 2006).

Nesse contexto, situação diferente ocorrerá na concepção capitalista de trabalho, uma vez que já será possível trazer uma concepção de mercado de trabalho.

A **Concepção Capitalista Tradicional de Trabalho**, de acordo com Borges (1999) surge com a economia de mercado concorrencial, recebendo amparo na elaboração ideológica da economia clássica, da Reforma Protestante, da administração clássica e da psicologia industrial. A referida concepção compreende o trabalho como mercadoria, sendo que sua maior relevância está na possibilidade de permitir que o capitalista alcance sucesso

econômico. A partir dessa percepção, ocorre a defesa de que o trabalho deve ser executado de forma metódica, padronizada, parcelada e supervisionada.

Nessa conjuntura, a partir da teoria clássica da economia também é possível trazer uma concepção de mercado de trabalho que se associa com a concepção capitalista tradicional de trabalho. De acordo com Oliveira e Piccinini (2001) o mercado de trabalho se constitui, conforme a teoria clássica, no espaço em que ocorrem as transações de venda do trabalho, enquanto um produto. Nesse espaço, os trabalhadores são vendedores e os empregadores são os compradores. As “diferenças de preços entre companhias serão reduzidas com o livre deslocamento dos trabalhadores entre organizações, o que permite que, eventualmente, se alcance o equilíbrio dos salários em todo o mercado” (OLIVEIRA; PICCININI, 2011, p. 1520).

Nessa perspectiva, o mercado de trabalho, conforme visão apresentada, restringe-se a um espaço de trocas, de atuação do homem no sentido de ofertar ou comprar a força de trabalho. É nesse espaço que o indivíduo vai trabalhar duro, com muito empenho ou dedicação em troca de um salário ou remuneração.

De forma sucinta, a concepção capitalista de trabalho, assim como de mercado de trabalho, refletiu as novas relações capitalistas surgidas. As necessidades de aumentar a produção de mercadorias e acumular capital fortaleceu o discurso da importância do trabalho. Este já não é mais compreendido como sem virtude, nem muito menos algo que retira a liberdade do homem, conforme defendeu Aristóteles. Pelo contrário, o trabalho possui grande importância, pois é através dele que se alcança a riqueza.

A concepção capitalista tradicional, ao compreender o trabalho enquanto mercadoria, está relacionada com a concepção de mercado de trabalho, uma vez que esse último constitui-se em um espaço de transação econômica que permitirá que o trabalhador ofereça sua força de trabalho, nesse caso sua mercadoria, e o empregador possa adquiri-la por meio da compra.

Já a **Concepção Marxista de Trabalho** é fundamentada nos pensamentos de Marx. Sobre isso, Borges (1999) ressalta que a visão marxista de trabalho tem como propósito principal realizar uma reflexão crítica da concepção tradicional capitalista de trabalho. Esta concede elevada centralidade ao trabalho; afirma que o trabalho é o “produtor da própria condição humana, expressivo, fornece recompensas de acordo com as necessidades de cada um, de conteúdo criativo e desafiante, dignificante, de controle coletivo e protegido pelo

Estado”. Todavia, interpreta o trabalho na perspectiva capitalista como uma mercadoria, alienante e exploradora (BORGES, 1999, p. 84).

É importante destacar que além de fazer uma análise crítica sobre a concepção capitalista tradicional de trabalho, Marx também reflete sobre a concepção de mercado de trabalho. De acordo com a interpretação marxista, a organização do mercado de trabalho, na teoria clássica, é assinalada por uma “desigualdade na distribuição dos recursos de poder entre as duas partes, bem como dos diferentes membros (trabalhadores ou organizações) dentro de seu respectivo grupo”. O trabalhador normalmente não realiza negociações, sendo que são as organizações que determinam os preços (OLIVEIRA; PICCININI, 2011, p. 1521).

Diante disso, conforme a vertente marxista, o mercado é um local em que a procura de trabalho, ou melhor, a compra da força de trabalho não ocorre de forma justa. O capitalista ao deter os meios de produção, e preocupado com a garantia de seu lucro, não valoriza, em termos de salário, a força de trabalho do indivíduo. Já o trabalhador, sem outras possibilidades para garantir sua sobrevivência, é obrigado a aceitar as condições salariais determinadas pelo empregador.

Já a **concepção gerencialista de trabalho**, conforme Borges (1999), nasce na fase oligopolista do capitalismo, buscando rebater as reflexões críticas das concepções marxista e anarquista, e reduzir o descontentamento dos movimentos de massa fundados no sindicalismo. Tal concepção tem como principal base de sustentação a corrente keynesiana-fordista. Essa concepção de trabalho não traz transformações significativas em relação à concepção capitalista tradicional de trabalho, inclusive mantém algumas características, como a compreensão do trabalho como mercadoria. O trabalho deve ser para o homem a ferramenta para adquirir melhores salários, de consumir mais e garantir benefícios sociais. A partir da ideologia gerencial, o trabalho passa a ser mais controlado ou ainda supervisionado, pois a maior preocupação do capitalista é obter a produtividade (BORGES; YAMAMOTO, 2014). No que diz respeito à concepção de mercado de trabalho, associada à concepção gerencialista de trabalho, destaca-se a noção de mercado de trabalho regulado, que tem em uma de suas origens o keynesianismo.

De forma abreviada, destaca-se que as **concepções ética do lazer e laços sociais**³¹, mais que novas concepções de trabalho, essas refletem uma busca pelo questionamento das já

³¹ Borges e Yamamoto (2014) destacam que tais concepções são assim denominadas por uma questão didática ou ainda para uma melhor organização dos pensamentos, haja vista que essas não contemplam visões “necessariamente homogêneas”.

existentes. A concepção que defende o fim do trabalho é chamada de Ética do Lazer. Já a que busca fortalecer a centralidade do trabalho é denominada de Laços Sociais. No caso da primeira, a preocupação dos seus representantes é com o fim do trabalho assalariado, de forma que o homem possa ter liberdade de tempo e cuidar do seu lazer. Já a segunda, destaca a relevância do trabalho enquanto instrumento de laço social e humanização. Apesar dessas duas novas concepções de trabalho apresentar propósitos distintos, ambas têm relevância, pois contribuem para a realização de reflexões críticas sobre as visões de trabalho fundamentadas na lógica econômica de mercado capitalista (BORGES; YAMAMOTO, 2014; TONI, 2006)

Já em relação à concepção de mercado de trabalho, acredita-se que esta não se aplica às concepções éticas do lazer e laços sociais, pois tais concepções têm como objetivo maior refletir sobre o trabalho fundamentado na perspectiva capitalista.

Conforme Borges e Yamamoto (2014), embora cada concepção apresentada neste trabalho reflita um período histórico específico, o nascimento de uma não significa a anulação da outra. Assim, todas continuam a existir. No caso do Brasil, os autores acrescentam que não é possível observar o mesmo desenrolar sequencial dessas concepções, haja vista a tardia abolição da escravatura e início do processo de industrialização. Todavia, as desigualdades de desenvolvimento entre setores econômicos, organizações e regiões contribuem para a presença de várias concepções de trabalho, entre elas destacam-se alguns resquícios da concepção clássica de trabalho. Conforme já destacado, no período antigo, o trabalho deveria ser realizado pelo escravo ou homens não livres. O trabalho manual criava vínculos de dependência, retirava a liberdade dos indivíduos e, por isso, não deveria ser reservado aos homens livres. Estes deveriam reservar seu tempo para cuidar de assuntos como a arte e a aprendizagem.

No Brasil, no século XXI, o trabalho, ao contrário do período antigo, possui importância, haja vista que é por meio dele que o homem garante sua existência. Todavia, mesmo após a abolição da escravatura, ainda existe uma visão de que o trabalho braçal, mais duro, deve ser reservado para alguns grupos, como a população negra. No caso desse último, estudos revelam que os negros se inserem no mercado de trabalho em ocupações menos valorizadas, que exigem maior esforço físico. Quando estão em ocupações valorizadas, comparando com outros grupos de cor/raça, recebem salários mais baixos, o que significa que o negro pode até estar inseridos em ocupações mais prestigiadas, porém não deve receber o salário correspondente à ocupação, uma vez que desde a formação da sociedade brasileira, bem como da formação do mercado de trabalho, esse grupo esteve vinculado às ocupações

mal recompensadas.

Diante disso, concorda-se com Borges (1998) de que a concepção clássica não predomina no Brasil. Todavia, alguns pensamentos da referida concepção de trabalho ainda se fazem presentes no país. Na antiguidade era o escravo que deveria exercer o trabalho que não exigia esforço intelectual, já na sociedade brasileira é o negro, ou ainda a mulher negra, haja vista a desigualdade de gênero existente no país. Sobre isso, Borges (1998) destaca que no Brasil ainda há persistência de práticas de trabalho sob um regime de escravidão³². Com isso, a autora afirma que a concepção clássica, mesmo não dominante na sociedade brasileira, exerce influência nas formas de compreender o trabalho.

Acrescentando os achados de Borges, acredita-se que mais que influenciar a forma como as pessoas compreendem o trabalho, alguns pensamentos presentes na concepção clássica de trabalho atuaram no processo de formação do mercado de trabalho, hajam vistas as desigualdades que o caracteriza no momento atual.

3.2 FORMAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL

No momento atual, observa-se que as desigualdades raciais têm sido bastante discutidas. Tal avanço tornou-se possível à medida que diversos estudos evidenciaram a existência de disparidades entre negros e brancos, inclusive entre mulheres negras e mulheres brancas no acesso ao mercado de trabalho, o que inclui ocupações, salários, jornada de trabalho, entre outros. Tal realidade é recorrente desde o período da economia colonial, sendo intensificada com o fim do tráfico de escravos e transição para o trabalho livre e com a política de imigração, em 1889, quando os imigrantes europeus substituíram a mão de obra escrava, levando a população negra a trabalhar no setor de subsistência ou ocupações menos valorizadas. Chega-se ao século XXI com o reconhecimento das melhorias nas condições de acesso e permanência no mercado de trabalho, porém as desigualdades ainda existem, assinalando que há muito a ser feito para que se possa edificar uma sociedade mais equânime.

Nessa perspectiva, neste subtópico, pretende-se, a partir de uma perspectiva histórica, tratar da formação do mercado de trabalho no Brasil, destacando os principais acontecimentos da escravidão aos anos recentes. A intenção é oferecer uma visão panorâmica sobre o

³² Afirmação fundamentada em pesquisa, realizada por Borges (1988), com intuito de identificar concepções de trabalho em artigos no jornal Folha de São Paulo e na revista Exame.

processo de formação do mercado de trabalho de forma que seja possível compreender as desigualdades presentes no século XXI.

3.2.1 Da Economia Colonial aos Anos 1930

Ao entender que para uma melhor compreensão das desigualdades no mercado de trabalho brasileiro é importante conhecer as raízes históricas de formação do mercado de trabalho, inclusive retomar o período assinalado pelo trabalho escravo, buscar-se-á trazer as principais características da economia colonial aos anos 1930.

Conforme Theodoro (2008), o século XIX foi responsável por importantes transformações políticas e econômicas, até o momento, nunca antes vivenciadas pela sociedade brasileira. Já em 1808, o Brasil deixa de ser colônia e passa a ser integrado ao Reino Unido de Portugal e Algarves. A retirada da Família Real e sua Corte para o Brasil, deixando Portugal a mercê das tropas napoleônicas, criou marcas na história do país que jamais serão apagadas. O Rio de Janeiro, ao se tornar a nova capital do Reino Unido de Portugal, com a presença de um governo central forte, que conseguiu manter os acordos estabelecidos com as elites locais, fez com que o Brasil construísse um novo período em sua história, se tornando o país de maior extensão territorial das Américas.

Ainda segundo Theodoro (2008), no Brasil do início do século XIX, as atividades econômicas resumiam-se a “nichos isolados”. De um modo geral, o país possuía um extenso território que reproduzia diferentes formas de atividade laboral, tais como produção de subsistência; agricultura para exportação (cana-de-açúcar e algodão); extrativismo. Ao longo de sua vasta região litorânea, localizavam-se alguns “nichos” urbanos que desenvolviam serviços no comércio, bem como a atividade manufatureira. Nesse período, entre as áreas urbanas, ganharam destaque as cidades de Recife, Salvador e Rio de Janeiro³³ (THEODORO, 2008).

De acordo com Barbosa (2008), as atividades econômicas e sociais do Brasil colonial estiveram firmadas sobre o trabalho escravo e o tráfico, o que possibilitou seu escoamento criando uma “realidade aterritorial” no Atlântico Sul, em que se solidificou uma relação de

³³ Tendo em vista a forma como ocorreu a ocupação do território brasileiro no período colonial, a população encontrava-se nos Estados da região Norte (Ceará, Pernambuco e Bahia) e nos Estados do Sudeste (Rio de Janeiro e Minas Gerais) (DEDECCA, 2005).

“complementaridade” entre Brasil e África. O primeiro, na produção, e a segunda na reprodução de escravos. O tráfico supriu a colônia, entre 1532 e 1855, com aproximadamente 4 milhões de escravos que foram distribuídos de forma a atender a áreas rurais, minas, cidades, ranchos, oficinas e um amplo conjunto de atividades econômicas (BARBOSA, 2008, p. 28-39).

Na área urbana, na primeira metade do século XIX, encontrava-se, primeiramente, um **setor predominante de mão de obra escrava**; homens e mulheres que trabalhavam até dezoito horas por dias (BARBOSA, 2008). Estes, além das tarefas de caráter doméstico (cozinheiras, damas-de-leite, lavadeiras etc.), ofereciam seus serviços nas ruas e praças. Tratavam-se de negros que, para sustentar uma parte expressiva das famílias cariocas, desempenhavam diferentes profissões, tais como: cozinheiras, vendedores, prostitutas, prestadores de serviços de reparações; artesãos; e inclusive atividades ligadas à indústria³⁴. Ao mesmo tempo, crescia um **grupo de homens livres**, muitas vezes chamados de “desclassificados”, “inúteis”, pois sobravam poucas ocupações disponíveis para estes indivíduos (BARBOSA, 2008). Estes últimos (negros, mulatos e brancos) executavam diversos serviços, inclusive aquelas que exigiam especialização. Um terceiro grupo foi constituído pelos **imigrantes** que, no caso do Rio de Janeiro³⁵, eram na sua maioria de nacionalidade portuguesa (THEODORO, 2008).

No início do século XIX, o Brasil possuía um pouco mais de três milhões de habitantes, sendo que a população branca era em torno de um terço do total, enquanto que o número de escravos era em torno de um milhão e um milhão e meio. Em meados do século XIX a população brasileira dobrou para 8 milhões (HASENBALG, 2005), e no início do século XX 17,4 milhões de pessoas (IBGE, 2003).

Em relação à área rural, conforme Theodoro (2008), são consolidadas situações distintas em função das características regionais. No Nordeste, no século XIX, destacou-se a produção do algodão e, principalmente, do açúcar. Já no Centro-Sul, enfatiza-se a mineração e, posteriormente, o ciclo do café, cuja produção se estenderá do Rio de Janeiro pelo Vale do Paraíba e o Oeste de São Paulo.

³⁴ É importante lembrar que a existência de escravos realizando atividades ligadas à indústria é resultado das vivências de crescimento industrial, ainda que incipiente, no Rio de Janeiro, no decorrer da primeira metade do século XIX. (THEODORO, 2008).

³⁵ As cidades de Recife e Salvador também se constituíram em polos comerciais de atuação dos escravos. Na região Nordeste, Recife foi o principal “escoadouro” da economia açucareira. Na Bahia, Salvador, primeira capital brasileira, destacou-se pelos serviços em geral. Todavia, ambas as cidades por estarem inseridas em uma região historicamente estagnada, vão vivenciar a concentração de uma população pobre desenvolvendo atividades consideradas marginais (THEODORO, 2005).

Ainda conforme o citado autor, no que refere ao grupo de “livres e libertos”, esta última região, a partir da segunda metade dos anos de 1800, concentrará uma significativa produção de café que durante um século moverá a economia brasileira. O grupo de “livres e libertos”, nas áreas rurais, realizaram atividades ligadas à agricultura e à pecuária de subsistência. Já nas cidades e vilas, executaram atividades vinculadas ao ramo de serviços em geral, à produção artesanal e atividades manufatureiras.

Tendo em vista as características da economia colonial, Barbosa (2008, p. 54) vai defender que antes da abolição da escravidão, não existiu um mercado de trabalho no Brasil. Existia um mercado em relação às trocas e à circulação de mercadorias, mas não havia uma economia de mercado que possuísse autonomia, de forma a garantir a produção e a reprodução das forças de trabalho. Para ele, não pode existir mercado quando o trabalhador, no caso o escravo, não pode negociar sua força de trabalho; quando ainda não recebe uma remuneração que lhe permita o acesso aos meios de vida necessários à sua existência. Assim, a economia de mercado em vez de evoluir, continuou “estagnada, crescendo no máximo extensivamente, restrita às suas relações contábeis com agentes econômicos internacionais, ou aprisionada pelo caráter oneroso dos ‘cabedais’ aplicados na compra dos escravos”.

Concorda-se que não houve um mercado de trabalho antes da abolição de escravidão no Brasil. Para ter mercado de trabalho precisa haver oferta e procura. No período da escravidão, os escravos não puderam ofertar seu trabalho, pelo contrário, eles foram obrigados a entregar sua força de trabalho. Um indivíduo que vive aprisionado não tem como conceder seu trabalho. Assim, a formação do mercado brasileiro só foi estabelecida com a abolição da escravatura e o fim do tráfico de escravos, ocorrido em 1850, e a transição para o trabalho livre (BARBOSA, 2008).

Conforme Dedecca (2005) duas leis contribuíram para a formação do mercado de trabalho livre. A primeira é a Lei de Terra, instituída em 1850, que tratou da titulação das terras ocupadas, determinando a propriedade privada destas. Através dessa Lei, foi reconhecida a propriedade das terras do regime de sesmarias, sendo que as demais deveriam ser destinadas à propriedade privada por meio de uma retribuição financeira estabelecida pelo Estado. Com essa Lei, garantiu-se a posse de terras provenientes do ciclo açucareiro e também do ouro, as quais reuniam uma grande reserva de escravos existentes no país e, por conseguinte, com a instituição do trabalho livre, esse grupo não pôde ter acesso à terra, sendo obrigado a trabalhar no latifúndio. A segunda é a Lei de 1879, que trata da relação de trabalho no regime de colonato e parceria. Esta lei permitia que o proprietário da terra rompesse com o

contrato de produção, de forma unilateral. Assim, a lei dava autonomia ao proprietário na firmação de contratos.

Ainda conforme o autor, além dessas leis, destaca-se a política de imigração implementada no início da República (1889). Nesse período, a produção de café em São Paulo havia expandido, apontando para os limites de disponibilidade de mão de obra. A população do Sudeste já havia sido reabsorvida para o desempenho de atividades de serviços gerais no Rio de Janeiro e para a primeira fase da expansão cafeeira. Tendo em vista que 50% da população brasileira se encontravam no Nordeste, uma solução vislumbrada foi a mobilização da população desta última para o Estado de São Paulo.

Entretanto, Dedecca (2005) destaca que em vez de mobilizar a população nordestina para o Sudeste, optou-se pela política migratória. Entre as diversas razões que buscam justificar a referida decisão, destacam-se: (1º) a dificuldade de mobilização da população, tendo em vista a presença de latifundiários que defenderam que a saída da população apressaria a decadência da propriedade latifundiária nordestina; (2º) os cafeicultores de São Paulo acreditavam que as mobilizações contribuiriam para os proprietários nordestinos transferirem a desvalorização do capital com mão de obra. Assim, os cafeicultores afirmaram que estariam adquirindo um “mico”, com grande possibilidade de posteriormente serem forçados a incorporar a desvalorização do capital aplicado na compra da mão de obra escrava; (3º) associa a preocupação com a formação de um mercado de trabalho livre que não fosse composto por negros (DEDECCA, 2005); (4º) o homem escravo, ou mesmo livre, formado no interior do sistema colonial não estava preparado para atender aos “estímulos econômicos”. Sobre isso, vale destacar que a elite econômica acreditava na superioridade inata do trabalhador europeu (FURTADO, 2007). Tais explicações ganharam força para implementar a citada política de imigração, a partir da intervenção direta do Estado (THEODORO, 2008).

Tanto a terceira quanto a quarta justificativa refletem um ideal da elite econômica brasileira que, fundamentada nos pressupostos da ideologia do branqueamento, lutava naquele momento para a ampliação da população branca e o progresso econômico do país. Dentre os resultados dessa política, que também fora movida pelos citados intuitos, destaca-se a situação dos negros após a vinda dos imigrantes europeus. Estes últimos, ao ocuparem os postos de trabalho existentes, tornaram ainda pior a situação de muitos negros, que antes da abolição da escravatura já trabalhavam em condições precárias.

Conforme Hasenbalg (2005), por meio da política de imigração, o Brasil recebeu, entre 1888 e 1930, 3.762.000 estrangeiros. Todavia, levando em consideração a taxa de retorno à

Europa de 25%, 2.822.000 estrangeiros passaram a residir no país. Uma consequência da chegada dos imigrantes foi mudança no perfil de ocupação da força de trabalho. Enquanto a mão de obra imigrante é ocupada na produção de café, um grande número de escravos libertos se juntará aos homens livres, os quais se ocupavam em atividades da economia de subsistência ou em pequenos serviços de caráter urbano. Dessa forma, a força de trabalho dos antigos escravos e até mesmo dos homens livres não foi valorizada, mesmo quando qualificada. O mercado de trabalho nasce assinalado pela entrada crescente de uma população que vai trabalhar no setor de subsistência ou em atividades pouco valorizadas em termos de salários (THEODORO, 2008).

Nessa perspectiva, com o fim da escravidão e a política de imigração, os ex-escravos conquistam suas liberdades enquanto homens livres e donos de sua força de trabalho, já que deixaram de ser propriedades dos senhores de escravos. Entretanto, tiveram que arcar com essa liberdade a medida que o acesso ao mercado de trabalho não ocorreu nas mesmas condições dos imigrantes. Esses últimos, bem recebidos pela elite econômica brasileira, vão facilmente ser absorvidos pelo mercado de trabalho.

A partir dessa explanação é possível fortalecer a afirmação de que alguns pensamentos da concepção clássica de trabalho influenciaram a formação do mercado de trabalho no Brasil, uma vez que o escravo passou a ser livre após a abolição da escravatura, mas continuou em ocupações desvalorizadas, como se devessem permanecer ligados às atividades que, na compreensão de Fonseca (2006, p.97), “passaram a ser definidas, na grande maioria das vezes, pela cor de quem executa”.

Contudo, conforme Theodoro (2008), o fenômeno descrito não ocorreu de forma similar em todo o país, que já era marcado por diferenças regionais. No Centro – Sul, com destaque para os Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, encontrava-se um forte crescimento econômico pautado na produção cafeeira e no desenvolvimento industrial, embora recente. Com as necessidades de mão de obra, principalmente na economia do café, em 1830, vai acontecer uma concentração de população escrava nessa região. Porém, na segunda metade do século XIX, os imigrantes começaram a substituir os escravos, principalmente no Oeste Paulista.

Nesse contexto, Hasenbalg (2005) destaca que, em 1872, 71% dos estrangeiros que vieram para o Brasil concentraram-se no Sudeste. Esse percentual foi ampliado para 83,7% em 1890; 86,5% em 1900 e 87% em 1920. Assim, nesse último ano, apenas 13% dos imigrantes residentes no país estavam distribuídos pelas demais regiões do país.

Segundo Theodoro (2008), no Nordeste, a situação foi diferente. Enquanto região originalmente provedora de mão de obra escrava para a produção do café no Centro-Sul, esta já havia dado início à substituição do trabalho escravo desde 1850. Com isso, os homens livres ou libertos foram gradualmente inseridos nos espaços de trabalho deixados pelos escravos enviados para o Centro-Sul. Duas barreiras, inclusive, impediram que os livres e libertos se direcionassem para outras regiões, a saber: a ampla distância das regiões de fronteira da economia de subsistência; e as regiões urbanas que já se deparavam com problemas relacionados ao excedente populacional. Assim, para os ex-escravos e trabalhadores livres, não havia outras possibilidades de trabalho, sendo estes obrigados a continuar desempenhando atividades como a de meeiros, entre outras, com baixa remuneração. Conforme Furtado (2007), esse tipo de estruturação da economia na região Nordeste contribuiu para a redução da renda monetária, impedindo a formação de um mercado interno. Já no Centro-Sul, a abolição da escravidão resultou num movimento contrário, pois o mercado interno foi solidificado. É importante lembrar ainda que a economia nordestina não avançou também em função da redução na produção e venda dos seus principais produtos (algodão e açúcar) (THEODORO, 2008).

Ainda conforme Theodoro (2008), outra consequência da imigração foi o crescimento da população urbana no Nordeste, principalmente em Recife. Com dificuldades de encontrar emprego, os escravos saíram do interior em direção às capitais, em busca de melhores condições de vida. Todavia, despreparadas para atender a esse novo grupo populacional que chegava, as maiores cidades vivenciaram a proliferação de favelas e guetos. Sobre a população, nos primeiros anos de trabalho livre, em 1900, a população era de 16,5 milhões de habitantes, sendo que desse total 1,1 milhão eram imigrantes, os quais estavam alocados nas regiões mais desenvolvidas economicamente. Nos anos seguintes, mais especificamente até 1920, observa-se um avanço na industrialização, bem como o crescimento urbano, porém sem mudanças no perfil da mão de obra disponível (THEODORO, 2008), ou seja, os homens livres e, principalmente, negros continuaram ocupando posições subalternas.

Tratando ainda dos efeitos da política de imigração, destacam-se os achados de Hasenbalg (2005), quando ressalta que uma das causas históricas que explicam as diferenças entre negros e brancos, ao ocuparem posições nas relações de produção e distribuição, foi a concentração dos primeiros na região menos rica e o segundo grupo na região mais dinâmica economicamente do país. Embora a citada autora tenha destacado apenas uma das explicações sobre as desigualdades entre negros e brancos, deixa claro que existem outras causas.

Algumas delas, discutidas na literatura, são as práticas preconceituosas de cunho racial que menosprezam, inferiorizam e permitem que a população negra seja excluída das diversas esferas sociais.

A realidade apresentada, que assinala a difícil inserção dos ex-escravos no mercado de trabalho após política de imigração, foi, conforme Theodoro (2008, p. 33), fortalecida em função da ausência de políticas ou ações públicas que auxiliassem na integração dos ex-escravos, restritos ao trabalho subalterno. Todavia, é importante lembrar que tal processo esteve sustentado pela leitura da questão racial presente na época, segundo a qual, a questão no negro não se restringia apenas à sua substituição enquanto mão de obra, mas “à sua própria diluição como grupo racial no contexto nacional”. Assim, o mercado de trabalho brasileiro foi edificado por uma política de imigração que não objetivou apenas substituir a mão de obra. O processo de imigração, favorecido “por taxações e subvenções, em detrimento da mão-de-obra nacional, era parte de um projeto de nação que tinha o embranquecimento o uma de suas mais importantes estratégias”. Assim, o mercado de trabalho brasileiro surge em um espaço que exclui grande parte da população (THEODORO, 2008, p. 39).

3.2.2 1930 a 1980

Como foi ressaltado anteriormente, a estrutura do mercado de trabalho foi caracterizada pela formação de mercados regionais diferentes. Todavia, entre as décadas de 1930 e 1980, a sociedade brasileira vivenciará um conjunto de transformações de caráter econômico e social que modificará a estrutura do mercado de trabalho. Tais mudanças resultarão de uma política que teve como maior foco a industrialização e a urbanização do Brasil. Durante esse período observam-se momentos de progressos como à integração das atividades e estruturação do mercado de trabalho, porém há também retrocessos, pois a pobreza urbana será ampliada e as desigualdades no acesso ao mercado de trabalho, principalmente entre negros e brancos, serão acentuadas.

Segundo Pochmann (2008, p. 60), nos últimos anos, podem ser observados dois movimentos divergentes na evolução do funcionamento do mercado de trabalho. Entre as décadas de 1930 – 1980 ocorreu a estruturação, ainda que incompleta, do mercado de trabalho, porém, a partir de 1980, predominou a desestruturação desse mercado. “Por estruturação compreende-se a predominância do segmento organizado do mercado de trabalho

urbano, tendo em vista o avanço das ocupações mais homogêneas, com base nas empresas tipicamente capitalistas, na administração pública e nas empresas estatais”. Tais ocupações são representadas pelo emprego assalariado e que seja regularizado. O movimento de desestruturação é assinalado pelo surgimento do “segmento não-organizado, cujas formas principais de ocupação são heterogêneas e sobretudo não-pertencentes às organizações tipicamente capitalistas, à administração pública e às empresas estatais, geralmente peculiares das economias subdesenvolvidas”.

Para uma melhor compreensão sobre o que contribuiu para a formação de um mercado estruturado durante as décadas de 1930 e 1980, segundo Lima (2009), é importante lembrar da Depressão Econômica (1929 – 1933), assinalada pela crise iniciada com a queda da bolsa de Nova York, que atingiu o mercado financeiro mundial e também a economia brasileira. A Depressão de 1929 contribuiu para que a industrialização do Brasil fosse “induzida pelo estrangulamento externo”, afetando a capacidade de importação. Para reverter esse quadro, o Estado colocou em ação o modelo de desenvolvimento por “substituição de importações” (LIMA, 2009, p.22) que é caracterizado por uma industrializada fechada, direcionado principalmente para o desenvolvimento do mercado interno (DUTRA; SOUZA, 2009).

Conforme Pochmann (2008), é importante reforçar que tal contexto foi marcado por uma política de centralização do poder do Estado central, acompanhada da regulação, do alargamento da burocracia estatal e também do dirigismo econômico. A partir do projeto de industrialização e urbanização, o território brasileiro, assinalado por “verdadeiras manchas regionais” de crescimento econômico e social, progrediu na sua integração. A partir de 1970, inclusive, o país sobressaiu-se com a estruturação do Estado e a implementação de políticas públicas que fortaleceram o mercado interno.

De acordo como Dedecca (2005), a integração nacional do Brasil permitiu a quebra do isolamento dos mercados regionais, de forma que os trabalhadores nordestinos pudessem migrar principalmente para o Sudeste, especificamente para São Paulo, que naquele momento vivenciava um processo intenso e concentrado de industrialização. Todavia, essa migração, que assume uma dimensão inter-regional (THEODORO, 2008) ou ainda rural-urbana, resultou num inchaço da mão de obra que não foi adequadamente absorvida pelo mercado de trabalho paulista. São Paulo, apesar de sua grande capacidade de geração de emprego das atividades industriais e da abertura dos setores de serviços urbanos públicos e privados (com o processo de integração nacional), já havia recebido em 1930 um elevado número de mão de

obra livre (DEDECCA, 2005). Assim, com a ampliação da oferta de mão de obra que não é totalmente absorvida, a cidade vai presenciar o crescimento do desemprego e a pobreza.

Theodoro (2008) enfatiza que a região que mais sofreu com o crescimento dos índices de desemprego e pobreza é o Nordeste, principalmente a cidade de Recife, que “perdeu duplamente” com a integração econômica nacional. De um lado, a concorrência da produção industrial do Rio de Janeiro e São Paulo, que ampliou suas possibilidades de mercado na região. Do outro lado, Recife permaneceu sendo o principal polo regional que recebia mão de obra das áreas agrícolas do Nordeste setentrional, após a crise na produção do açúcar e do algodão. Dessa forma, como a migração não foi limitada às cidades do sudeste, mas também às metrópoles regionais, entre 1900 e 1960, a população da cidade passou de 115 mil para 790 mil habitantes, ou seja, a população aumentou aproximadamente sete vezes. Assim, a cidade sofreu primeiramente uma significativa expansão demográfica e, posteriormente, uma estagnação econômica que resultou na ampliação do desemprego, do subemprego, da pobreza e da exclusão (THEODORO, 2008).

Diante desse quadro preocupante, de desequilíbrios regionais, o governo colocou em prática uma política de desenvolvimento regional. Assim, foi criada a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene)³⁶, em 1959, que cuidou da proposta de modernização da região, por meio da instalação de um complexo industrial. É importante lembrar que durante esse período se compreendia que a modernização levaria ao desenvolvimento (THEODORO, 2008).

Fez parte do movimento de estruturação do mercado de trabalho brasileiro a ampla regulação do trabalho realizada durante o período de 1940 a 1942. Foram estabelecidos o salário mínimo (DEDECCA, 2008), férias pagas, aposentadoria e assistência médica. Além disso, são criados os tribunais que vão cuidar das questões trabalhistas e sindicatos (THEODORO, 2008) e, inclusive, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (DEDECCA, 2008). Porém, apesar desses avanços, Theodoro (2008, p. 109-110) alerta que esses benefícios contemplaram apenas uma parcela da mão de obra. Acrescenta ainda que tais medidas tiveram como objetivo principal “forjar uma força de trabalho que pudesse servir à indústria, então em processo de consolidação”.

³⁶ Outras instituições também foram criadas durante o período de 1952 e 1953, a saber: o Banco do Nordeste do Brasil (BNB), a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) e Petróleo Brasileiro (PETROBRAS) (LIMA, 2009).

Todavia, é importante destacar que ainda que a institucionalização das relações de trabalho não tenha favorecido um grupo significativo de pessoas, ou mesmo que tenha sido efetivada com outros fins, não se pode deixar de reconhecer que a CLT, ao tratar dos direitos do trabalhador ou ainda regulamentar as relações de trabalho, constituiu-se em uma conquista importante da população brasileira.

Nesse contexto, Lima (2009, p. 34) afirma que o projeto de industrialização ganhou fôlego com a implementação, em 1956, do Plano de Metas do governo de Juscelino Kubitschek. Esse plano objetivou eliminar “os pontos de estrangulamento” da economia, através da aplicação de capital em infraestrutura; expandir a indústria de base (automobilística), a indústria pesada e de material elétrico, por meio do incentivo aos investimentos privados nacionais, assim como internacionais; criar condições econômicas, financeiras, sociais e políticas capazes de efetivar a livre concorrência; incitar a poupança nacional e a busca pela modernização do sistema produtivo; despertar interesse nos empresários estrangeiros para investimento de capital no país. Todavia, esse plano, apesar de ter contribuído para o alcance de maior crescimento e desenvolvimento do país, gerou também desigualdades, pois não conseguiu colaborar para a modernização das pequenas e médias empresas, cujos empresários não possuíam condições para conseguir os benefícios dos programas de investimentos governamentais. Tais programas priorizavam a burguesia industrial (LIMA 2009).

Matos (2002) destaca que contribuiu também para a industrialização brasileira o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), encaminhado ao Congresso em 1971, que teve, entre outros objetivos: cooperar para que o Brasil fosse colocado na categoria de país desenvolvido; duplicar a renda per capita do país; expandir o PIB; realizar investimentos nas áreas de siderurgias, transporte, petroquímica, energia elétrica e mineração; investir em educação, saneamento básico, agricultura e pesquisa técnico-científica.

Entre 1968 e 1973, o Brasil vive o “milagre econômico” que foi resultado do ajustamento do modelo de desenvolvimento adotado, assim como do contexto internacional oportuno à ampliação das taxas de crescimento e controle financeiro. Todavia, conforme Lima (2009), após o milagre econômico houve um “ciclo de desaceleração” da economia, resultante, entre outras razões, dos desequilíbrios internos, contradições políticas e sociais e do primeiro choque do petróleo. Para reverter esse quadro, foi implementado o II PND, que contou com um conjunto de investimentos na indústria básica e de infraestrutura. A partir do II PND, houve investimentos na construção de rodovias, usinas hidrelétricas e nucleares,

petroquímica e metalúrgica, e estimulou-se a produção de álcool. Dessa forma, o governo conseguiu fazer grandes investimentos que contribuíram para o crescimento econômico do país que, entre 1967 e 1980, alcançou uma diversificação em sua estrutura industrial e progrediu na solidificação de uma economia internacional (LIMA, 2009, p. 34).

Diante das informações apresentadas, confirma-se que, após os anos de 1930, o Brasil vivenciou melhorias significativas, no que se refere à estruturação do mercado de trabalho. Todavia, é importante ressaltar que as desigualdades, ainda que em menor proporção, perduraram, sobre os mesmos grupos, inclusive naquelas regiões que, desde o período da economia colonial, já experimentavam a pobreza e a exclusão social.

De forma corroborativa Dedecca (2005) destaca que o modelo de regulação desenvolvido após os anos de 1930 refletiu uma desarmonia entre o grande desenvolvimento econômico concretizado e o lento desenvolvimento social, ou seja, trabalhou-se muito para que o país avançasse economicamente, mas pouco foi realizado para que as desigualdades sociais fossem efetivamente combatidas.

Um estudo realizado nesse período que mostra essa realidade é o trabalho de Carlos Hasenbalg (2005), realizado entre 1972 e 1973, que permitiu observar que os negros, ao ser comparados com brancos, estavam em posição de desvantagem no mercado de trabalho, tanto em relação à ocupação quanto à renda. O autor destaca ainda que quanto maior o nível de escolaridade do negro, maior é a discriminação vivenciada no mercado de trabalho, ou seja, o retorno de anos escolaridade tende a ser proporcionalmente menor para os negros do que para os brancos.

Tabela 3 – Nível ocupacional por anos de instrução e raça

	Sexo		Masculino						Feminino					
	Anos de instrução		0-4		5-9		10 ou +		0-4		5-9		10 ou +	
	Raça		B	N-B	B	N-B	B	N-B	B	N-B	B	N-B	B	N-B
Ocupação	11	-	30	14	80	(2)	5	-	16	-	47	-		
Manual Qualificada	37	26	43	52	19	(1)	14	18	33	43	50	(2)		
Manual Não-qualificada	52	74	27	34	1	-	81	82	51	57	3	(1)		
TOTAL	100	100	100	100	100	-	100	100	100	100	100	-		
	(155)	...(62)	(175)	(29)	(89)	(3)	(62)	(33)	(75)	(21)	(40)	(3)		

Fonte: Hasenbalg (2005).

Observa-se na tabela 3 que os homens brancos apresentam uma grande vantagem em relação aos negros na inserção em posições ocupacionais superiores. Dessa maneira, entre os homens com quatro anos de educação ou menos, três quartos de negros estão em ocupações³⁷ manuais não qualificadas, enquanto que entre os brancos, apenas um pouco mais da metade encontra-se nessa mesma condição. O inverso ocorre ao observar que um número considerável de brancos “pouco instruídos” encontra-se em ocupações manuais qualificadas (37%) e não manuais (11%), enquanto que nenhum negro com pouca instrução se insere em ocupações não manuais, sendo que apenas 26% estão em empregos manuais qualificados. Ao observar negros e brancos com cinco a nove anos de educação, apenas 14% de negros encontram-se em posições não manuais, sendo que os brancos possuem uma participação de 30%. Dessa maneira, uma porcentagem de negros, maior que a de brancos, encontra-se nas ocupações manuais qualificadas (52%) e manuais não qualificadas (34%) (HASENBALG, 2005).

Em relação às mulheres negras, essas também estão em desvantagem ao ser comparadas com as brancas, porém as diferenças não são tão expressivas quanto entre os homens. Nenhuma mulher negra encontra-se em ocupações não manuais, enquanto que 5% das brancas com quatro anos ou menos de escolaridade e 16% com cinco a nove anos de escolaridade ocupam posições não manuais.

Quanto a influência da educação na distribuição de renda, observa-se um significativo diferencial entre brancos e negros dentro de cada nível educacional, sendo que os brancos estão em vantagem. Já entre as mulheres brancas, as diferenças não são tão expressivas, haja vista que nos níveis de instrução primário completo, ginásial e colegial, as mulheres negras apresentaram maior renda (HASENBALG, 2005).

Tabela 4 – Renda mensal média por nível de instrução, sexo e raça

(continua)						
HOMENS						
Nível de instrução	Raça	Renda X	Desvio Padrão	N	t	Signif.
Analfabeto	Brancos	777	1.212	75	2,64	0,05
	Não Brancos	246	145	37	-	-

³⁷ **Não manual:** empregados em administração pública e atividades sociais; defesa; empregadores do setor de serviços; empregados no comércio e finanças e empregados por conta própria em atividades sociais. **Manual qualificado:** por conta própria e empregados na indústria, empregados nos transportes; **Manual não qualificado:** por conta própria e empregados na agricultura e extração; por conta própria e empregados nos serviços; por conta própria nos transportes.

(conclusão)

HOMENS						
Nível de instrução	Raça	Renda X	Desvio Padrão	N	t	Signif.
Primário Incompleto	Branços	766	1.151	78	2,04	0,05
	Não Brancos	278	169	24	-	-
Primário Completo	Branços	1.033	976	100	1,44	-
	Não Brancos	674	371	16	-	-
Ginasial	Branços	1.941	1.775	68	2,49	0,05
	Não Brancos	582	375	11	-	-
Colegial	Branços	2.235	1.921	51	-	-
	Não Brancos	430	170	3	-	-
Universitário	Branços	3.132	2.710	35	-	-
	Não Brancos	-	-	-	-	-

MULHERES						
Nível de instrução	Raça	Renda X	Desvio Padrão	N	t	Signif.
Analfabeto	Branços	485	698	39	1,54	-
	Não Brancos	235	197	20	-	-
Primário Incompleto	Branços	371	353	26	0,28	-
	Não Brancos	260	205	11	-	-
Primário Completo	Branços	457	397	46	0,58	-
	Não Brancos	540	611	14	-	-
Ginasial	Branços	645	790	26	0,85	-
	Não Brancos	1.087	1.830	5	-	-
Colegial	Branços	841	720	21	-	-
	Não Brancos	1.709	-	1	-	-
Universitário	Branços	1.747	1.289	21	-	-
	Não Brancos	386	-	1	-	-

Fonte: Hasenbalg (2005) – Dados PNAD (1950).

Nesse contexto, os resultados apresentados reforçam os achados de Hansenbalg (2005, pg. 173) de que “a industrialização não elimina a raça como critério de estruturação das relações sociais, nem elimina a subordinação social das minorias raciais”. Ainda que a industrialização e o desenvolvimento econômico possam reduzir a intensidade das desigualdades raciais, não há mudanças significativas na posição dos grupos raciais na hierarquia social.

3.2.3 1980 aos Anos Recentes

Dos anos de 1980 até os dias atuais, o mercado de trabalho brasileiro passará por muitas mudanças, intercaladas por momentos de retrocesso e avanços na sua estruturação. Todavia, vale destacar que apesar dessas transformações, este mercado ainda mantém algumas

características que estiveram presentes desde o início de sua formação (economia colonial), como as desigualdades, a opressão e a exclusão de uma parte expressiva da população brasileira, conforme veremos a seguir. Trataremos desse período estruturando-o em três momentos. Primeiramente, tratar-se-á das transformações ocorridas na década de 1980, posteriormente dos anos 1990, e, por fim, dos anos de 2000 aos anos recentes.

3.2.3.1 Década de 1980

A década de 1980 é assinalada por uma crise econômica, esgotamento do padrão de desenvolvimento ou ainda uma contenção das mudanças que vinham acontecendo desde a década de 1930. Como consequência, ocorrerá uma desestruturação do mercado de trabalho e o crescimento da pobreza e desigualdades sociais.

Os anos de 1980 – 1984 foram um período de destaque no governo militar, marcado por um novo choque do petróleo, pela crise dos juros internacionais que ocasionou uma acentuada crise cambial no Brasil (LIMA, 2009) e a interrupção do fluxo de crédito externo que havia possibilitado o crescimento da economia brasileira. Com tais acontecimentos, o país teve que lidar com intensa recessão, elevação nas taxas inflacionárias e “falência do Estado” (DEDECCA, 2005).

Assim, Lima (2009) expressa que os anos de 1980 foram denominados de “década perdida”, tendo em vista a crise econômica vivenciada durante esses anos. O produto ficou estagnado; houve a aceleração da inflação; e o crescimento dos juros internacionais afetando a dívida externa e acarretando uma ampliação significativa dos juros. Dessa forma, o país conheceu uma verdadeira crise de seu segmento industrial, lembrando que, até o momento, a economia brasileira havia passado por apenas alguns momentos breves de retrocesso, como os provocados pela crise de 1929 (DEDECCA, 2005).

Conforme Pochmann (2008), a década de 1980 representa o esfacelamento do modelo de desenvolvimento econômico adotado, bem como o desmoronamento da capacidade de intervenção econômica do Estado, que até então expressava, por meio de suas políticas governamentais para o desenvolvimento, seu caráter intervencionista e protecionista. Com a ruína do seu antigo modelo de desenvolvimento, o Brasil deparou-se com uma taxa média anual de expansão do PIB apenas um pouco acima do crescimento da população (aproximadamente de 2,6% ao ano), evidenciando uma “semiestagnação” da *renda per*

capita. Concomitantemente a esse acontecimento, o Estado deixará de focar em políticas nacionais e de planejamento, de médio e longo prazo, para adotar estratégias de caráter pontual, pois precisava naquele momento solucionar diversos problemas, alguns já destacados, como a hiperinflação, o endividamento externo e interno, os desequilíbrios na balança de pagamentos e desajustes nas contas públicas (POCHMANN, 2008, p. 55).

Diante dessa realidade, os problemas sociais ficaram mais complexos. Enquanto que entre as décadas de 1930 e 1980 ocorreu a estruturação, ainda que incompleta, do mercado de trabalho, a partir de 1980 prevaleceu a desestruturação. Nesse período, vão ser observados: a elevação do desemprego aberto; o desassalariamento da mão de obra; e a diminuição das ocupações de trabalho da classe média, sendo que, paralelamente, ocorre a ampliação das ocupações de baixo retorno financeiro (POCHMANN, 2008).

Nesse sentido, o que vai ser observado na década de 1980 é uma ampliação da exclusão social e da pobreza, já presentes desde a economia colonial, inclusive sobre os mesmos grupos como a população negra, principalmente nas grandes cidades da região Nordeste (Recife e Salvador), que desde o período da economia colonial foi considerada a região mais pobre do país, e com maior concentração de negros. Tal realidade pode ser exemplificada a partir dos dados sobre desigualdade entre negros e brancos no mercado de trabalho apresentados no livro *Trabalho e desigualdade raciais: negros e brancos no mercado de trabalho em Salvador*. Esse livro reúne um conjunto de estudos que traz resultados de um trabalho realizado a partir da base de dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) na Região Metropolitana de Salvador entre 1987 e 1989.

No citado livro, Barreto (1998) mostra que entre 1987 e 1989 45,8% da população preta estava desempregada, sendo que apenas 12,4% da população branca e 41,85% dos pardos estavam nessa mesma condição. A autora destaca que esses dados adquirem maior “significado social” quando se observa que são os negros que possuem maior participação no mercado de trabalho (62,3% entre os pretos, 58,6% entre os pardos; e 56,1% entre os brancos).

Ao observar a distribuição das ocupações segundo os grupos de cor, Santos (1998) notou que na região Metropolitana de Salvador a população negra³⁸, na sua maioria (45,9%), encontra-se em ocupações manuais. Já os brancos se inserem mais nas ocupações não

³⁸ A categoria “negro” é a soma de pardos e pretos.

manuais (37,4%). Esses últimos, também apresentaram taxas de maior participação em ocupações técnicas de nível superior, de direção, entre outras.

Tabela 5 – Distribuição das Ocupações segundo Grupos de Cor – 1987-89

OCUPAÇÕES	GRUPOS DE COR				TOTAL
	BRANCOS	PARDOS	PRETOS	NEGROS	
Manuais	22,4	40,7	51,0	45,9	42,0
Não qualificadas	9,0	21,0	29,5	25,3	22,6
Semiqualficadas	5,7	8,6	8,6	8,6	8,1
Qualificadas	7,6	11,1	12,9	12,0	11,3
Não manuais	37,4	36,9	32,5	34,7	35,1
Técnicas	23,3	10,8	6,1	8,4	10,9
Nível médio	11,0	7,1	4,6	5,8	6,7
Nível superior	12,2	3,7	1,5	2,6	4,2
Direção	12,1	4,7	1,8	3,2	4,7
Chefias intermediárias	1,7	1,0	0,5	0,7	0,9
Gerentes	3,8	1,3	0,3	0,8	1,3
Direção	1,0	0,4	0,1	0,2	0,4
Proprietários	5,6	2,0	0,9	1,5	2,1
Defesa e segurança	0,4	0,7	0,8	0,8	0,7
Religiosas	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
Mal Def e Sem Declar.	4,3	6,2	7,7	7,0	6,5
Total	100	100	100	100	100

Fonte: Santos (1998).

Tais dados, ainda que tratem apenas da realidade da região metropolitana de Salvador, contribuem para a percepção da amplitude das desigualdades que, iniciadas no período colonial, ganham ainda mais força na década de 80.

Retomando a discussão sobre os principais fatos que marcaram a década de 80, Lima (2009) ressalta que com essa conjuntura, marcada pela crise econômica, que se alastrava, os movimentos políticos das massas populares, ainda que reprimidas, ganharam mais fôlego para gritar por liberdade, bem como pela democracia. Ao mesmo tempo, diversas categorias de trabalhadores organizaram-se para lutar por melhores condições de vida e ampliou-se o número de partidos³⁹ políticos da oposição, de forma a pressionar o governo. Um importante movimento que demonstrou a inquietação da população foi o movimento pelas “diretas já”, que se constituiu numa mobilização da sociedade brasileira pela volta da eleição direta para a presidência da República.

³⁹ Foi nesse contexto, inclusive, que nasceu o Partido dos Trabalhadores (PT) (DEDECCA, 2008).

Assim, é importante enfatizar que no meio dessa crise econômica o país também vivenciou momentos importantes, já que houve o fortalecimento dos movimentos sindicais e da população, no geral, que lutaram pela redemocratização da sociedade, ou ainda pelas melhorias desejadas pela sociedade.

Segundo Lima (2009), com o objetivo de combater a inflação (foco das preocupações) em 1986, período da Nova República, foi criado o Plano Cruzado. A partir desse plano, que reduziu as taxas de juros e ampliou o crédito, houve um crescimento expressivo do consumo, provocando a carência de produtos nos mercados. Logo, o aquecimento da economia, “em uma situação de câmbio valorizado” e escassez de produtos, acarretou o crescimento das importações. Tal circunstância, agregada à falta de estímulo às exportações, ocasionou a “deterioração da balança comercial” (LIMA, 2009, p. 46).

Ainda na tentativa de transformar essa realidade, a sociedade brasileira “trilhou uma trajetória de reestruturação orientada pela esperança de construção de um Estado de bem-estar social”. Dessa forma, “coroou o período de democratização”, a institucionalização da Constituição Nacional de 1988, que trouxe uma nova perspectiva de desenvolvimento econômico interno atrelado ao desenvolvimento social (DEDECCA, 2005, p. 103). A citada Constituição foi denominada, por muitos, como “Constituição Cidadã”, tendo em vista os progressos alcançados, a exemplo dos direitos sociais, humanos e políticos (LIMA, 2009).

Dessa maneira, reforça-se o que já foi destacado anteriormente de que apesar da crise que marca a década de 80, acontecimentos positivos podem ser apontados nesse período. A Constituição de 1998, assim como a Consolidação das Leis Trabalhista, foi uma grande conquista da sociedade brasileira, pois contribuiu para que os direitos trabalhistas fossem efetivamente colocados em prática, melhorando as condições de trabalho da população. A citada constituição significou também que o Brasil estava caminhando para a concretização da redemocratização.

Segundo Dedecca (2005), apesar da situação de instabilidade vivenciada pela década de 1980, com momentos de recessão e recuperação, chegou-se, no final desse período, a uma taxa de desemprego relativamente baixa. Para a autora, se o desemprego foi a principal característica dos anos de recessão do início da década, foi o agravamento da distribuição de renda que mais marcou todo esse período. Todavia, a sociedade brasileira compreendeu aquele momento como um período de transição, acreditando na retomada do crescimento econômico na década de 1990.

3.2.3.2 Década de 1990

Na década de 1990, foi observado que a dinâmica do mercado de trabalho passou por novas transformações, pois a desestruturação, iniciada na década de 1980, foi intensificada. Nos anos de 1990 houve a desaceleração do assalariamento, a reprodução das diferentes formas de contratação de trabalhadores (serviços informais), e o aumento significativo do desemprego. Observando somente os anos de 1990, a indústria apresentou a redução de 1,4 milhão de postos de trabalho (com média anual de 137,4 mil empregos) (POCHMANN, 2008).

Durante a década de 1990, a política conduzida foi fundamentada em uma perspectiva, ou melhor, em uma compreensão do desemprego e das desigualdades sociais totalmente divergentes da que fundamentou o trabalho desenvolvido nos anos de 1930 a 1980.

Segundo Dedecca (2005), em 1989, após trinta anos, o país vivenciou novamente a realização de uma eleição presencial por meio do voto direto. No percorrer da campanha, duas posições políticas conduziram o debate desenvolvido no segundo turno das eleições. Uma das posições era resguardada por partidos de centro-esquerda e de esquerda, e estava em acordo com os propósitos defendidos na Constituição de 1988. Já a outra posição, defendeu uma proposta que reprovava grande parte dos intentos presentes na referida Constituição. Para este segundo grupo, o período de industrialização protegida (1930-1980) conseguiu, através da regulação social, fortalecer uma sociedade de privilégios, sendo os trabalhadores das grandes empresas públicas e privadas e do Estado os mais beneficiados. Tal discurso⁴⁰ relacionou a crise ao sistema de proteção econômica e social existente. A desregulamentação e a flexibilização foram a saída encontrada para solucionar os problemas econômicos e sociais. O Estado deveria deixar de ser paternalista, e passar a privatizar suas funções.

Nessa perspectiva, os problemas de emprego no Brasil resultavam do modelo de regulação existente, inclusive fortalecido pela Constituição de 1988. Para o segundo grupo, a Constituição representava o atraso do país, no que se refere às novas ideias vinculadas à globalização. Assim, no que respeita ao emprego, tal discurso desconstruiu o debate que defendia que problemas de desigualdade sociais no Brasil provinham do processo de formação do mercado nacional brasileiro na economia colonial, marcado por uma

⁴⁰ Tal discurso havia, desde o final dos anos de 1970, adquirido significativo espaço, tanto nos países desenvolvidos como nos subdesenvolvidos (DEDECCA, 2008).

estruturação limitada e ineficaz (DEDECCA, 2005). Tal posição foi a vencedora na eleição e, por isso, norteou a política e as ações dos anos de 1990.

Logo no início dos anos de 1990, a política adotada permitiu uma expressiva exposição externa da base produtiva local, colocando em prática um novo receituário de política econômica (DEDECCA, 2005). Sobre isso, destaca-se a atuação do presidente Fernando Collor de Mello que dará início à abertura comercial, por meio da execução de uma proposta ambiciosa de redução de tarifas médias da economia. Este plano, porém, acarretou uma profunda crise de liquidez na economia, não conseguindo restituir o controle monetário e levando o país a entrar em profunda recessão (LIMA, 2009).

Fernando Collor de Mello deixa de governar o país, mas as ideias neoliberais, de flexibilização e desregulamentação, orientarão as ações dos novos governos dos anos de 1990, resultando em novas mudanças na estruturação do mercado de trabalho, porém sem grandes alterações no quadro de desigualdade sociais.

Com o objetivo de conter a inflação e a estabilização, em 1994, no governo de Itamar Franco, é criado o Plano Real (LIMA, 2009). Todavia, conforme Dedecca (2005, p. 104), os resultados do Plano Real foram “desastrosos” para o mercado de trabalho, “chancelando uma nova relação entre dinâmica econômica e emprego”. Inicialmente, o plano conseguiu bons resultados, haja vista que possibilitou a melhoria do desempenho econômico, porém ocorreu o crescimento do desemprego no país.

Sobre a afirmação acima de que os resultados do Plano Real forma “desastrosos”, é importante destacar outras reflexões podem realizadas sobre o referido plano, haja vista que esse foi considerado como a principal medida de cunho econômico que conseguiu combater à inflação.

Nessa direção, Lima (2009, p. 49) enfatiza que o plano real teve bons resultados, “tendo em vista a combinação de condições e fatores históricos, políticos e econômicos que viabilizaram a concretização das medidas adotadas”. Esse plano substituiu o cruzeiro, antiga moeda, sendo que a partir de julho de 1994 a inflação foi controlada sem o congelamento de preços, entre outros.

De acordo com Dedecca (2005, p. 108), com a existência de um grande fluxo de recursos externos, desenvolve-se a “racionalização substantiva da estrutura industrial caracterizada por uma rápida internacionalização de sua propriedade, o estabelecimento de uma dependência produtiva de insumos importados e o suprimento de uma parcela

considerável do padrão” de consumo dos produtos estrangeiros. O efeito foi a explosão do déficit em conta corrente, uma conduta “medíocre do nível de produção industrial” e o surgimento acentuado de emprego.

Tal “dinâmica” produziu uma aceleração do desemprego e a ampliação da informalidade no mercado de trabalho (DEDECCA, 2005). Tais características, conforme Theodoro (s.d), foram a grande marca dos anos de 1990, apontando para a grande desestruturação do mercado de trabalho brasileiro.

De forma similar ao que ocorreu nos períodos já destacados, as desigualdades entre negros e brancos, inclusive entre mulheres negras e mulheres brancas, também marcaram a década de 90. Sobre isso, Silva (2010), com base nos dados do PNAD (1999), mostrou que a taxa de desemprego, comparando com os dados dos anos 1992, elevou para 4,8% para o homem branco, 6,2% para os homens negros, 8,0% para mulher branca e 9,6% para mulheres negras.

Silva (2010) também apresenta dados sobre a taxa de ocupados com carteira assinada. Em 1999, 22,% dos homens negros não trabalhavam com carteira assinada, enquanto que apenas 14,4% dos homens brancos estavam nessa mesma condição. Já entre as mulheres, observou-se que as negras apresentaram uma taxa de 12%, enquanto que as brancas foram de 8,7%.

3.2.3.3 Dos anos 2000 aos anos recentes

De 2004 a 2011 o Brasil vivenciou momentos de progressos no que se refere ao crescimento econômico, cessação da desestruturação do mercado de trabalho e redução das desigualdades sociais.

Conforme Baltar et al. (2010), de 1999 a 2003, a política macroeconômica executada conseguiu apenas conter o aumento da inflação, resultando em um moderado crescimento do PIB. O real continuou desvalorizado, e o desempenho da economia agravou-se em 2001. Todavia, esse fraco desempenho do mercado doméstico foi amenizado por meio da ampliação das exportações, assim como pela diminuição das importações, de forma que houvesse a reversão do saldo comercial deficitário dos anos de 1990, alcançando-se um significativo superávit no ano de 2002.

Dessa forma, até o ano de 2002, a sociedade brasileira esteve imersa em um contexto desfavorável economicamente, com altas taxas de desemprego, entre outros índices, sendo ainda qualificada como desestruturada, conforme assinala Pochmann (2008). Essa realidade só começou a ser modificada em 2004, quando foram registradas melhorias, conforme apontaram pesquisas realizadas, por exemplo, pelo IBGE.

De forma corroborativa, Krein (2011) destaca que o mercado de trabalho brasileiro, como em outros países da América Latina, alcançou, na primeira década do século XXI, de 2004 a 2011, indicadores positivos de crescimento do emprego com registro e protegido; queda das taxas de desemprego; redução das desigualdades dos rendimentos; aumento na renda média do trabalhador; e, inclusive, a elevação dos salários de base, por meio da política de valorização do salário mínimo. Assim, ainda que não se tenham solucionado os problemas estruturais do mercado de trabalho, essa nova realidade abriu novos horizontes de progresso em relação à proteção social.

Sobre essa nova realidade brasileira do mercado de trabalho brasileiro, Krein (2011) destaca que o avanço alcançado mostrou que a política neoliberal de flexibilização das relações de trabalho para enfrentar o desemprego, desenvolvida na década de 1990, não contribuiu para a transformação da crise do desemprego. Pelo contrário, para a melhoria da estruturação do mercado e das relações de trabalho, faz-se necessária a ação do Estado e do movimento sindical, à medida que a atuação coletiva tem forte influência na definição das formas de contratação e remuneração do trabalhador.

Fundamentando-se nos achados de Krein (2011), podemos destacar alguns acontecimentos ocorridos no governo de Luiz Inácio Lula e no início do governo Dilma Roussef, que auxiliam na compreensão dessa nova fase do mercado, que se encaminhou para uma estruturação, especificamente durante os anos de 2004 a 2011, a saber:

1) Maior ritmo de crescimento econômico (mesmo com a crise financeira internacional), sendo que, durante o período de 2003 – 2006, as taxas médias alcançaram 3,5%, e, no período de 2007 – 2010, 4,5%.

O maior ritmo de crescimento econômico tem como fator principal a ampliação das exportações, que se prolongaram até a chegada dos impactos da crise internacional. Com o expressivo aumento das exportações; o alcance de um superávit no comércio externo e nas transações correntes; a redução da desconfiança dos investidores externos, o que possibilitou a entrada de maior capital estrangeiro no Brasil; o real passou a ser mais valorizado, ocorrendo

a redução da inflação e uma política monetária, menos apertada, tudo isso cooperou para o crescimento econômico em 2004 (KREIN, 2011).

2) Implementação de políticas públicas de valorização do salário mínimo, fortalecimento do programa Bolsa-Família, políticas de desenvolvimento de infraestrutura, promoção industrial e desenvolvimento regional através do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), entre outras.

3) Atuação de instituições públicas como Justiça do Trabalho, Ministério Público do Trabalho e Ministério do Trabalho e Emprego. Tais instituições contribuíram no combate de fraudes na contratação de trabalhadores, agindo de forma a estimular que os agentes econômicos atuassem dentro da legalidade.

Entre os grandes resultados da melhoria na organização do mercado de trabalho destaca-se a diminuição da população em situação de pobreza. Conforme Baltar et al. (2010), em 2003 existiam 61,4 milhões de pessoas nessa condição, já em 2008 esse valor caiu para 41,5 milhões. Em termos relativos, houve uma redução de 34,3% para 21% da população total.

Outros dados que exemplificam as mudanças ocorridas a nos últimos onze anos, são apresentadas por Krein (2012).

1. Enquanto em diversos países a crise internacional estimulou o crescimento das taxas de desemprego, no Brasil, em 2010, com a ampliação de 7,5% no PIB, a taxa média de desemprego metropolitano já havia caído para 6,7%, sendo bem menor do que a taxa observada no ano em que a crise foi mais intensa (8,1%, em 2009), ocasionando um significativo crescimento de novas ocupações em 2010 (2,9%), para as áreas metropolitanas. Em relação a 2011, a taxa média anual de desemprego metropolitano caiu um pouco mais (6%), e a ocupação aumentou 1,3%.

2. Crescimento da expansão do emprego assalariado formal no setor privado e também no setor público. Durante o período de 2007 – 2009, as taxas médias anuais de expansão foram de 5,1% e 4,4%, respectivamente. Assim, foram superiores ao ritmo de crescimento da população economicamente ativa, 1,45%, e do conjunto de ocupados, 1,49%.

3. Crescimento do emprego formal no setor privado de 25,3% e de 19,3%, no setor público, ao longo de 2004 – 2009. Além disso, nesse mesmo período, houve uma expansão de 15% de empregadores.

Todavia, essa realidade de progressos tem sido modificada desde o segundo ano do governo Dilma Rousseff, haja vista a crise econômica instalada no país. Sobre isso, Carleail (2015) destaca que desde 2011 o Brasil tem sofrido com as conseqüências das mudanças que assinalam o cenário internacional, como a redução do crescimento dos países emergentes (China e Índia); a crise do euro; a recuperação americana que ainda é frágil. Para a autora, a continuidade das ações anticíclicas revela que houve uma subestimação dos seus efeitos sobre o quadro fiscal brasileiro, bem como sobre as contas externas brasileiras.

Como destacado por Cury e Cavallini⁴¹ (2015), “seja influenciado pelo ambiente internacional ou ainda pela condução das políticas domésticas”, no momento, os dados mostram que a economia brasileira não tem mais apresentado evoluções. De acordo com Carleial (2015, p. 210), o déficit de 0,6% do PIB brasileiro, em 2014, após 17 anos de superávits sucessivos, resultou na decisão de um ajuste macroeconômico que já trouxe impactos. No período de agosto de 2014 a agosto de 2015 o país apresentou uma redução de 985.669 postos de trabalho formais. Nesse mesmo período, conforme dados do IBGE, a taxa de desemprego passou de 5,0% para 7,6% em seis regiões metropolitanas. Tal realidade acarretará em mudanças nas formas de inserção profissional, haja vista que alagará a informalidade. Assim, o “desemprego, informalidade e desproteção social estão de volta ao cenário brasileiro”.

Este atual quadro de crise econômica que vive o país merece destaque no presente trabalho, uma vez que a inserção profissional dos diplomados do ensino superior é influenciada também pela conjuntura econômica. Tal afirmação é fundamenta nos achados de Carvalho Alves (2007). Segunda a autora, nos períodos marcados pela recessão econômica, a obtenção do primeiro emprego pode ser mais delongada.

Nessa direção é preciso reconhecer que o “Brasil do século XXI continua sendo o país do contraste entre moderno e atrasado”, entre avanços e retrocessos, continua vivendo com uma pobreza que ainda é elevada (BARBOSA, 2008, p. 9) e uma grave desigualdade racial.

Um estudo realizado por Paula (2012), com base nos dados do PNAD (2009), mostra que 92,7% da população branca encontram-se na condição de ocupadas, enquanto que 90,7% encontram-se nessa mesma condição. Entre as mulheres, verificou que as diferenças são mais significativas, pois 90,6% das mulheres brancas estão na condição de ocupadas, ao passo que nas mulheres negras o percentual foi 87,4%.

⁴¹ Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/03/conheca-cinco-causas-do-folego-curto-da-economia-brasileira.html>>.

Tabela 6 – Condição de ocupação, segundo gênero e cor no Brasil - 2009

Condição de ocupação	Branco			Negro			Total
	Homem	Mulher	Total brancos	Homem	Mulher	Total Negros	
Ocupadas	94,5	90,6	92,7	93,2	87,4	90,7	91,71
Desocupadas	5,5	9,4	7,3	6,8	12,6	9,3	8,29

Fonte: Paula (2012), dados PNAD (2009).

Ao verificar a posição da ocupação dos negros e brancos, observa-se que 53,6% dos brancos estão na posição de “trabalhadores formais” (com carteira assinada, militar ou funcionário público estatutário), enquanto que apenas 43,3% dos negros estão em condição similar.

Tabela 7 – Posição da ocupação, segundo gênero e cor no Brasil - 2009

Posição na ocupação	Branco			Negro			Total
	Homem	Mulher	Total brancos	Homem	Mulher	Total Negros	
Empregado com carteira assinada	47,1	42,0	44,8	39,1	32,5	36,4	40,5
Militar	0,6	0,1	0,4	0,5	0,1	0,3	0,3
Funcionário público estatutário	5,9	11,6	8,4	4,8	9,1	6,6	7,5
<i>Trabalhadores formais</i>	53,5	53,6	53,6	44,4	41,7	43,3	48,3
Empregado sem carteira assinada	17,7	23,0	20,0	25,3	32,8	28,3	24,2
Conta própria	25,6	16,9	21,7	26,3	18,3	23,1	22,4
Não remunerado	3,2	6,6	4,7	4,1	7,2	5,4	5,1
<i>Trabalhadores informais</i>	46,5	46,4	46,4	55,6	58,3	56,7	51,7

Fonte: Paula (2012), dados PNAD (2009).

Com esses dados, conclui-se o percurso histórico de formação do mercado de trabalho mostra que as desigualdades ainda existem e são expressivas, o que significa que ainda é preciso refletir e implementar ações que possam efetivamente mudar essa realidade. Assim, é importante ainda que a concepção clássica de trabalho, presente no período antigo, seja superada. Não pode ser mais permissível a disseminação do pensamento de que os negros, ou ainda as mulheres negras, continuem desenvolvendo atividades que, conforme Fonseca (2006), passaram a ser definidas pela cor daqueles que sempre executaram.

No Brasil, no momento atual, um número significativo de políticas de combate às desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais tem sido implementadas, entre elas destaca-se as Políticas Afirmativas de Acesso ao Ensino Superior, que mais que ampliar o número de discentes de grupos socialmente desfavorecidos nas universidades, tem o papel de promover à mobilidade social e modificar o sistema de estratificação social, econômico e profissional brasileiro. Sobre isso, apresenta-se o capítulo a seguir.

4 POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: EQUIDADE DE ACESSO E DE PÓS-PERMANÊNCIA

O presente capítulo discute as políticas afirmativas no ensino superior, enquanto instrumentos de equidade de acesso e de pós-permanência. Para isso, em um primeiro momento, analisa a noção de equidade nas políticas afirmativas. Em seguida, conceitua as políticas afirmativas de acesso ao ensino superior e apresenta seus principais objetivos. Posteriormente, aborda os avanços de legitimação, unificação de um modelo de política de cotas e de ampliação do acesso ao ensino superior, bem como os desafios de garantir a pós-permanência dos contemplados por tal política. Por fim, discorre a respeito da implementação de políticas afirmativas na UFBA, com destaque para as medidas de pós-permanência nessa universidade.

4.1 A NOÇÃO DE EQUIDADE NAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Embora o termo equidade não seja novo, haja vista sua origem na Grécia antiga, no Brasil, trata-se de um conceito de uso recente e que ganhou destaque a partir do momento em que a igualdade legal ou ainda formal foi vista como incapaz de promover a igualdade de oportunidades.

De acordo com Moreira (2008), na história do Estado de Direito, duas concepções do princípio da igualdade circulam nos textos constitucionais, a saber: a igualdade formal e a igualdade material ou substancial.

Segundo Gomes e Silva (2001) igualdade formal surgiu como “princípio jurídico incontornável” nos documentos de caráter constitucional publicados logo após as revoluções do final do século XVIII; foi especificamente através das experiências de caráter revolucionário dos EUA, bem como da França, que se construiu o conceito de igualdade formal perante a lei, segundo o qual, “a lei, genérica e abstrata, deve ser igual para todos, sem qualquer distinção ou privilégio”. Idealizada com o intuito maior de extinguir os privilégios do “*ancien regime*” e barrar os tratamentos diferenciados e as discriminações fundamentadas “na linhagem, no rang, na rígida e imutável hierarquização social por classes (*classement par*

ordre)”, a igualdade formal deve ser aplicada de “forma neutra” nas circunstâncias jurídicas concretas, assim como nos embates “interindividuais” (GOMES; SILVA, 2001, p. 87).

De acordo com Adesky (s.d., p. 1), essa compreensão do princípio da igualdade baseia-se na noção de que os indivíduos devem ser tratados da mesma forma, como cidadãos; todos são iguais em alusão às “qualidades constitutivas da natureza humana”, como a responsabilidade moral, a razão e a liberdade. Nessa perspectiva, a igualdade presume que todos considerem “as pessoas diferentes como equivalentes”, mas não forçosamente idênticas. Com essa lógica, existe o reconhecimento de que as disparidades de condição social existem e que precisam ser abolidas “mediante um tratamento igualitário”. Além disso, a igualdade formal é fundamentada ainda na ideia de que no interior de um contexto democrático, cada pessoa possui direitos, a exemplo da liberdade de voto, expressão e locomoção, dentre outros.

Entretanto, Moreira (2008, p. 1) destaca que essa visão clássica de igualdade sofreu um conjunto de críticas, à medida que se confirmou que a igualdade de direitos, simplesmente formal, “não passava de mera ficção”, pois não era suficiente “para alcançar as pessoas desprivilegiadas socialmente, dando-lhes as mesmas oportunidades que tinham as socialmente favorecidas”. Fazia-se então necessário que além de oportunidade, esses indivíduos tivessem ainda a igualdade de condições, colocando-os no mesmo nível de partida. Assim, surge a concepção substancial ou ainda material de igualdade, que traduz uma preocupação em promover a “igualdade em todas as suas potencialidades”, e que operacionalize não apenas “certas condições fáticas e econômicas, mas também certos comportamentos inevitáveis da convivência humana, como é o caso da discriminação” (GOMES; SILVA, 2001, p. 88).

Conforme Adesky (s.d., p. 3), essa nova dimensão da igualdade mostra que é necessário reconhecer “o caráter dialógico da pessoa humana, no sentido que possui uma dignidade inerente igual a todo ser humano e uma identidade individual portadora de culturas construídas parcialmente por diálogos coletivos”; significa ainda entender que cada indivíduo é, ao mesmo tempo, um ser único e também membro de uma comunidade.

O mesmo autor ressalta justamente essa visão, pois foi essencial reconhecer a dignidade de cada pessoa para atribuir à justiça social uma concepção baseada no entendimento da igualdade de oportunidades, dando “lugar à inflexão do princípio da igualdade para a noção de equidade” (ADESKY, s.d., p. 3).

Como já destacado, a equidade tem sua origem no pensamento grego, onde a palavra *epieikeia* expressava “o que é reto, equilibrado, temperador das exigências da justiça”. Em

outras palavras, a *epieikeia* é a correção da lei nas circunstâncias em que sua universalidade se revela como inapropriada para tratar de certas situações concretas (NETO, 2004, p. 18).

Uma das primeiras definições de equidade é encontrada em Aristóteles, no livro “Ética a Nicômaco” (1991). No processo de construção desse conceito, o autor preocupa-se em mostrar a relação existente entre equidade e justiça. Para ele, esses dois termos não são similares, mas também não diferem genericamente entre si, pois o que existe é uma relação de maior importância, uma vez que “a equidade é melhor que uma espécie de justiça”. O que é equitativo deve ser visto como justo, todavia “não o legalmente justo, e sim uma correção da justiça legal”, nas situações em que a lei apresenta falhas em função de sua universalidade (ARISTÓTELES, 1991, p. 11).

[...] o equitativo é justo, superior a uma espécie de justiça — não justiça absoluta, mas ao erro proveniente do caráter absoluto da disposição legal. E essa é a natureza do equitativo: uma correção da lei quando ela é deficiente em razão da sua universalidade. E, mesmo, é esse o motivo por que nem todas as coisas são determinadas pela lei: em torno de algumas é impossível legislar, de modo que se faz necessário um decreto. Com efeito, quando a coisa é indefinida, a regra também é indefinida, como a régua de chumbo usada para ajustar as molduras lésbicas: a régua adapta-se à forma da pedra e não é rígida, exatamente como o decreto se adapta aos fatos. (ARISTÓTELES, 1991, p. 11)

De forma similar a Aristóteles, Sposati (2010) assinala que a equidade está vinculada à ideia de justiça, especificamente de justiça social. Esta última é compreendida como um “corretivo da justiça legal”. A ideia de justiça implica que, na análise das situações, sejam observados elementos que vão além dos aspectos legais. A equidade significa reconhecer e efetivar com igualdade os direitos dos indivíduos, isso sem “estigmatizar as diferenças” que formam os diversos grupos sociais. A equidade representa a possibilidade das diversidades serem reveladas, bem como respeitadas, sem práticas discriminativas (SPOSATI, 1996). Nessa direção, a autora destaca que a equidade:

É um princípio da justiça social que supõe o respeito às diferenças como condição para se atingir a igualdade. Esse princípio permite demonstrar que igualdade não significa homogeneidade, isto é, o não reconhecimento de diferenças entre as pessoas [...]. O direito em ter diferenças reconhecidas é que constitui a equidade. Por vezes, a noção de universalidade é distorcida por uma leitura imediatista e pragmática que lhe atribui o significado de

homogeneidade e não do respeito à heterogeneidade [...] (SPOSATI, 2002, p. 1).

Nessa perspectiva da importância do reconhecimento de que as pessoas são diferentes, de que cada grupo tem sua particularidade, especificidade e necessidade, não é possível alcançar a igualdade sem tratar os indivíduos de forma desigual.

Nessa direção, Lima e Rodriguez (2008) destacam que existe uma grande diferença entre “tratar de forma igual os desiguais” (igualdade de oportunidade, por exemplo) e “tratar de forma desigual os desiguais” (dar mais a quem tem menos). Para os autores, cada um desses tipos de tratamento produz efeitos diferentes, sendo que é o último que representa a equidade, à medida que coopera para que resultados mais igualitários aconteçam.

Nessa linha de análise, Adesky (s.d.) ressalta que a equidade significa promover políticas públicas que considerem as particularidades dos diversos grupos historicamente excluídos e que sejam aptas a compensar e reduzir, através de ações desiguais (mais equitativas) as desigualdades que atingem milhares de pessoas que vivem em situação de desvantagem por razões de sexo, religião e raça, dentre outras.

Tais políticas ou medidas de equidade são denominadas no Brasil de ações afirmativas ou na “terminologia do direito europeu, de discriminação positiva ou ação positiva” (GOMES; SILVA, 2001, p. 89). A implementação dessas políticas representa uma “ruptura” no desenvolvimento do Estado moderno, que renuncia a sua posição, caracterizada pela neutralidade e passividade diante das lutas travadas entre os homens, e passa a agir de forma mais ativa na busca pela igualdade (GOMES; SILVA, 2001).

Vale destacar que, conforme Gomes e Silva (2001), os Estados Unidos da América foi o primeiro país a implementar as ações afirmativas. De início, essas políticas buscavam resolver o problema da marginalização social e também econômica da população negra americana. Em um segundo momento, elas foram ampliadas de forma a atender também a outras minorias étnicas, as mulheres, os índios e os portadores de necessidades especiais.

Munanga e Gomes (2006, p. 186) destacam que as *ações afirmativas* podem se constituir em “ações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não obrigatório), voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado” de

exclusão, em função de práticas de discriminação diretas e indiretas (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 186).

Conforme Varella (2009), a *discriminação direta* é entendida como efeito ou resultado de práticas de marginalização ou ofensas edificadas em peculiaridades “adscritas”⁴² a características de grupos, como sexo, idade, origem nacional e ainda de raça. Em síntese, a *discriminação direta* constitui-se em uma ação de rejeição ou negação direta ou visível em relação a um indivíduo/sujeito assinalado por distinções, sejam elas de raça e/ou gênero, entre outras.

Operando a partir dos mesmos pressupostos da *discriminação direta*, porém manifestada de outra maneira, surge a *discriminação indireta*, também denominada de *discriminação institucional, discriminação estrutural ou sistêmica*, conforme a literatura produzida. O referido conceito traz uma inovação, uma vez que, segundo Silva (et al., 2009a), apresenta uma “separação das manifestações individuais e conscientes” que caracterizam a *discriminação direta*. Tal prática opera no interior das instituições sociais, por meio dos formatos de funcionamento identificados como válidos pela sociedade, colaborando assim para a edificação e a continuidade da estratificação social. A *discriminação indireta* não é concretizada por atitudes assumidas ou explícitas, mas por meios distintos, na repartição de benefícios/serviços e oportunidades aos diversos grupos que compõem a sociedade (SILVA et al., 2009a).

Complementando, Silva et al. (2009a) enfatizam que a *discriminação institucional* pode ser ainda assinalada como o insucesso das instituições, em fomentar e oferecer serviços aos indivíduos, em decorrência de sua origem racial e cultural, dentre outros aspectos. Sua manifestação ocorre por meio de atitudes discriminatórias efetivadas no interior das organizações, que são frutos de discriminação e estereótipos preconceituosos. Essa forma de discriminação tem implicações drásticas, pois ultrapassa as relações interpessoais submergi o dia-a-dia das instituições (SILVA et al., 2009a).

A implementação das *políticas afirmativas* estabeleceu um “tratamento preferencial” que incorpora diversas formas (SILVA et al., 2009b), tais como bolsas de estudos; contratação e promoção de indivíduos vinculados a grupos discriminados, no campo

⁴² Sobre o termo “adscritas”, Guimarães (2002, p. 67 apud VARELLA, 2009) o define como um aglomerado de distintivos ou características “de ordem atribuída”. O referido termo origina-se do inglês “ascribed” e tem sido, por meio da influência da sociologia americana, constantemente utilizado no âmbito acadêmico brasileiro.

educacional e no mercado de trabalho, por meio de cotas, bônus ou fundos de estímulo; implementação de cotas para a participação na mídia, na política e em outros campos; repartição de terra e habitações; políticas de reconhecimento e de valorização identitárias, entre outras (GEMA, 2011).

Entre essas formas de políticas afirmativas, ganham destaque as cotas de acesso às universidades ou ainda as políticas afirmativas de acesso ao ensino superior. No Brasil, por um longo período, esse espaço foi reservado à elite branca brasileira. Todavia, com a implementação das políticas de cotas, foi possível diversificar o perfil dos estudantes que ingressam no referido espaço. Assim, atualmente, negros, descendentes de índios, estudantes de escolas públicas e portadores de necessidades especiais têm a oportunidade de alcançar uma formação universitária e, por conseguinte, lutar por um lugar melhor no mercado de trabalho.

4.2 POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

A discussão em torno da realização de *políticas afirmativas* no espaço educacional é bastante remota (JACCOUD, 2008). Já desde os anos de 1930 que o movimento social negro assinalava a importância da implementação de políticas públicas que garantissem o acesso dos negros à educação. No final dos anos de 1990, tendo como pauta a educação superior, criaram-se cursinhos pré-vestibular para negros. Tal iniciativa foi financiada, inicialmente, por grupos vinculados à Igreja Católica e também por outros setores da sociedade, mas, a partir de 2002, contou-se com o apoio do governo federal.⁴³ Em 2001, as universidades públicas iniciaram a implementação da política de cotas (JACCOUD, 2008).

As ações afirmativas de promoção ao ensino superior ou ainda as políticas de cotas se constituem numa ação governamental que estabelece a importância das instituições públicas e privadas reservarem vagas para aqueles indivíduos menos favorecidos, como o índio, o portador de necessidades especiais, os alunos de escolas públicas, bem como para os negros. Assim, trata-se de iniciativas que têm o objetivo de atenuar as dificuldades de ingresso desses

⁴³ De acordo com Jaccoud (2008), em 2002, foi instituído o Programa Diversidade na Universidade, que objetivou apoiar os cursinhos pré-vestibular promovidos por entidades da sociedade civil. Esse programa foi criado diante das pressões pela implementação de políticas de cotas no Brasil, sendo ainda uma alternativa ao estabelecimento de cotas.

indivíduos no ensino superior, equilibrando e tornando mais “equitativo o sistema meritocrático” (MUNANGA; GOMES, 2006).

Vale ressaltar a importância dessa política, especificamente para a população negra. Sobre isso, Sell (2002, p. 79) defende que as *políticas afirmativas* no ensino superior podem ser utilizadas com fins “eticamente aceitáveis”, para a edificação de uma sociedade menos “assimétrica” no “acesso ao poder” e às oportunidades surgidas. Ainda sobre isso destaca:

Não se trata de privilégios, mas sim da busca de realização da igualdade material, a partir de uma reinterpretação do conceito de igualdade formal. Atualmente, negros e brancos são formalmente iguais e materialmente diferentes. A Ação Afirmativa os tornaria formalmente diferentes no presente (oferecendo certas preferências aos negros) para torná-los, no futuro, materialmente mais próximos dos brancos (SELL, 2002, p. 80).

As instituições pioneiras⁴⁴ na implementação da política de cotas foram a Universidade Estadual do Rio Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) (SILVA et al., 2009b). Na primeira instituição, o estabelecimento das cotas aconteceu em 2002; já, na segunda, em 2004. Outra instituição, também precursora das políticas de cotas, foi a Universidade Federal da Bahia (UFBA), que, a partir do ano de 2005, tem reservado um número significativo de suas vagas para negros egressos de escolas públicas, descendentes de índios e estudantes de escolas públicas de qualquer etnia.

4.3 AVANÇOS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Tendo em vista os 14 anos de implementação da política de cotas, assinalados por vários debates de posições contrárias e favoráveis, é possível levantar os principais avanços e também os desafios postos na atualidade.

Concorda-se com Heringer (2014), que, entre os progressos da política de cotas, destacam-se a ampliação do acesso à educação superior, a legitimação da política, bem como a unificação de um modelo a ser adotado por todas as instituições. Já entre os desafios, ganha relevo a questão da permanência, sobretudo, da pós-permanência.

⁴⁴ No Brasil, em 2012, das 38 universidades estaduais, 32 haviam adotado a política de cotas, e 40 das 58 federais. (SILVA et al, 2009b; DAFLON; FERES JUNIOR, 2013).

4.3.1 Avanços: legitimidade, unificação da política de cotas e ampliação do acesso à educação superior

Conforme Jaccoud (2008), por um longo período, a política de cotas foi desenvolvida de forma autônoma pelas universidades. No caso das instituições públicas, essas respondiam às deliberações dos seus Conselhos Universitários; já as universidades estaduais, às leis estaduais. Como não existia uma legislação federal, um conjunto diversificado de ações afirmativas começou a proliferar. Grande parte das universidades adotou as cotas; outras optaram pelo sistema de bônus nos vestibulares. Todavia, entre as que implementaram as cotas, houve diferenças entre os modelos seguidos: cotas simples, raciais e sociais sobrepostas, e cotas raciais e sociais independentes (JACCOUD, 2008).

No caso das instituições federais, essa situação tem sido modificada com a implementação da Lei Federal 12.711, que institui a unificação nacional das políticas de cotas (BRASIL, 2012). Essa lei, aprovada em 29 de agosto de 2012, determinou que, até 2016, as instituições federais de ensino superior reservassem no mínimo 50% de suas vagas, em cada processo seletivo, por curso e também por turno, para aqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Vale destacar que a Lei 12.711 estabelece que as instituições implementem, a cada ano, no mínimo 25% da reserva de vagas que foram determinadas em lei. Para o cumprimento integral da mesma, o prazo máximo é de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação.

De acordo com Henringer (2014), tais mudanças legais e institucionais resultam na legitimação da política de cotas para o conjunto da sociedade brasileira, à medida que atenuam as resistências tanto por parte das instituições de ensino quanto no campo da opinião pública.

Sabe-se que antes da implementação da Lei 12.711, vários argumentos contrários foram postos à política de cotas. Entre eles, enfatizou-se que essa política deveria ser direcionada aos mais pobres e não à população negra. Mas, a partir da citada lei, esse problema é solucionado, uma vez que ela determina que sejam oferecidas tanto as cotas raciais (para pardos, negros e índios) quanto as sociais (estudantes oriundos de escolas públicas e de baixo nível socioeconômico).

Dessa forma, a partir da referida lei, a política de cotas deixa de ser incerta e passa a se consolidar enquanto política primordial ao processo de democratização do acesso à

universidade. Sobre isso, antes mesmo da aprovação da Lei 12.711, pode ser observado um aumento significativo da população negra no ensino superior, conforme mostra a tabela 8, a seguir:

Tabela 8 – Taxa líquida no ensino superior (18 a 24 anos), segundo cor/raça (1992 a 2005)

Cor/raça	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Negra	1,5	1,5	2,0	1,8	2,0	2,1	2,5	3,2	3,8	4,4	4,9	5,5	6,3

Fonte: Microdados da Pnad/IBGE (apud SILVA et al., 2009c).

Obs: A população negra é composta por pretos e pardos.

De acordo com a tabela 8, no ano de 1992, a taxa líquida de negros no ensino superior foi de 1,5; já em 2006, após a implementação das cotas, essa taxa cresceu para 6,3. Apesar de não ser o resultado almejado, é importante reconhecer que houve uma melhoria.

Os avanços no acesso à universidade também podem ser observados através dos dados apresentados, por Daflon et al. (2014), que mostram a ampliação do número de vagas reservadas entre o período de 2012 a 2014. Observa-se, através do gráfico 3, que, no ano de 2012, antes da implementação da Lei 12.711, apenas 21,6% de todas as vagas oferecidas pelas universidades públicas eram direcionadas a grupos específicos. Mas, com a obrigatoriedade das cotas, esse valor subiu para 31,5%, em 2013, e 40,3%, em 2014. No que se refere às vagas para os estudantes de escolas públicas, em 2012, o percentual era de 11,9%, já em 2014 foi de 15,5%. Em relação a pretos, pardos e indígenas, os percentuais cresceram de 9,5% para 22,7%, no período (DAFLON et al., 2014).

Gráfico 3 – Proporção total de vagas reservadas para cotas, vagas reservadas para escola pública e baixa renda e vagas para pardos, pretos e indígenas



Fonte: GEMAA (apud DAFLON et al, 2014).

É válido lembrar que, para o aumento do número de vagas reservadas, também foi necessário ampliar as vagas ofertadas pelas universidades. Como mostra o gráfico 4, em 2012, o número de vagas oferecidas foi de 140.303 (cento e quarenta mil e trezentos e três); em 2013, 188.735 (cento e oitenta e oito mil e setecentos e trinta e cinco); em 2014, 191.736 (cento e noventa e um mil e setecentos e trinta e seis) (DAFLON et al., 2014).

Gráfico 4 – Número de vagas e distribuição entre ampla concorrência e cotas: comparativo 2012, 2013, 2014



Fonte: GEMAA (apud DAFLON et al., 2014).

De acordo com Heringer (2014), entre as medidas adotadas para a expansão das vagas nas universidades, destacam-se: a criação de novos cursos, a ampliação dos cursos noturnos e a criação de novas instituições. Sobre isso, entre o período de 2003 e 2013, foram criadas 18 (dezoito) universidades federais.

Nesse contexto, a política de cotas alcança resultados positivos, uma vez que tem ampliado de forma significativa as oportunidades para que negros estudantes de escolas públicas e indígenas, entre outros, ingressem na universidade. Todavia, essa política não pode se limitar à equidade de acesso. A permanência e a pós-permanência também precisam ser efetivadas, enquanto políticas afirmativas.

4.3.2 Desafios: a pós-permanência

Concorda-se com o pesquisador Antônio Virgílio Bastos,⁴⁵ de que as “cotas devem ser sustentadas por um tripé social contínuo, visando proporcionar aos alunos *acesso, permanência e pós-permanência*”. O pesquisador acrescenta, também, que, com a implementação das políticas de cotas, a universidade assume várias responsabilidades, uma vez que não basta “pôr o aluno para dentro”; é preciso ainda oferecer boas condições para que este aluno possa se dedicar à própria formação e se tornar um profissional de qualidade.

Como já mostrado, ocorreram grandes avanços na questão do acesso à universidade dos grupos socialmente desfavorecidos. A permanência, enquanto no ensino superior, apesar de ser ainda um desafio, haja vista a necessidade de ampliar e fortalecer as iniciativas de assistência estudantil, é um tema que tem sido bastante discutido, nos âmbitos político e acadêmico. Todavia, a pós-permanência, assunto também de grande relevância, pouco tem sido tratado, em termos de estudos acadêmicos, de discussão política e, principalmente, no âmbito da implementação de medidas.

Antes de definir o que se entende por pós-permanência, faz-se necessário primeiramente apresentar a definição de permanência, uma vez que, de acordo com Santos (2009), a primeira é uma dimensão da segunda. Com a intenção de superar a visão de permanência, enquanto “conservação ou mesmice”, Santos (2009) fundamenta-se nos conceitos apresentados por

⁴⁵ Disponível em: <[//www.acordabahia.ufba.br/?q=node/198](http://www.acordabahia.ufba.br/?q=node/198)>. Acesso em: 14 dez. 2015.

Lewis (1986) e Kant (1788), propondo uma definição desse termo com base na noção de “tempo (duração) e transformação”.

Para Lewis (1986 apud SANTOS, 2009, p. 68), a permanência traz a ideia de transformação, uma vez que ela significa “persistência” no tempo, mas no sentido de “existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação”. De forma similar, Santos (2009) destaca que Kant (1788) delinea a permanência como “duração”, pois, para ele, o tempo se organiza de três modos, a saber: “permanência”, “sucessão” e “simultaneidade”. Diante disso, Santos (2009, p. 68) propõe:

[...] a permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um.

Em síntese, Santos (2009) entende que a permanência é o ato de durar no tempo, por parte do indivíduo, de forma a alcançar transformações, no que se refere aos âmbitos pessoal e profissional. A permanência, enquanto política afirmativa, possibilita ao estudante condições de concluir sua formação, com qualidade satisfatória, para que possa transformar a si próprio e o seu meio social, em direção à continuidades dos estudos na pós-graduação.

Observa-se que, nessa definição, tendo como base os modos de organização do tempo apresentados por Kant (1788), Santos (2009) expõe as três dimensões da permanência: **a)** “*Permanência enquanto duração (tempo)*” – associada “à duração do estudante no tempo do curso”. O estudante pode se manter no curso, a partir de subsídios materiais ou financeiros oferecidos pela instituição (bolsas de pesquisa ou de extensão, entre outros) e, assim, se dedicar integralmente aos estudos e vivenciar tudo que a universidade oferece. Em outra situação, o estudante mantém-se no curso, mas com pouca participação ou vivência no espaço da universidade, em função da necessidade de trabalhar para garantir a sua sobrevivência. Em ambos os casos, ocorrerão transformações nos indivíduos, mas as mudanças serão mais significativas naqueles que se concentrarem exclusivamente nos estudos; **b)** “*Simultaneidade na permanência*” – retrata a transformação no próprio indivíduo e também no meio social em que está inserido. Ao entrar na universidade, o estudante torna-se uma referência (na família, no seu bairro etc.), fazendo com que outras pessoas também acreditem e aspirem sua entrada na universidade. Dessa forma, ocorre a “simultaneidade da permanência, uma vez que “eu

existo no outro que também ingressou em curso superior”; c) “*Sucessão ou Pós-permanência*” – dimensão que trata das possibilidades de permanência em outros níveis de formação acadêmica. Se a “dimensão temporal do indivíduo tiver qualidade”, em outras palavras, se o estudante consegue finalizar seu curso com dedicação exclusiva, ele terá maiores oportunidades de atingir sua pós-permanência através da continuidade dos estudos na pós-graduação (SANTOS, 2009, p. 69-70).

Todas as dimensões da permanência são importantes, mas tendo em vista o objeto deste estudo, será focalizada apenas a pós-permanência, que é definida neste trabalho como *a continuidade da formação pós-formatura*. Trata-se de dar prosseguimento aos estudos através da pós-graduação *lato sensu e/ou stricto sensu* ou ainda da realização de outras formações que permitam ao estudante o aprimoramento profissional e a ampliação das oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Na atualidade, o investimento em formação continuada é uma prática importante, tendo em vista a necessidade de aprimorar os saberes essenciais à atividade profissional. Vive-se em uma sociedade globalizada, onde as tecnologias e os avanços dos conhecimentos determinam que o indivíduo volte constantemente aos espaços formais de educação, para se atualizar.

Assim, como já destacado no capítulo dois, o investimento em qualificação tem se revelado como uma das principais estratégias de inserção profissional. Investir na pós-graduação, qualificar-se, significa aumentar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, inclusive com melhores condições ocupacionais e salariais, entre outras.

Esse tipo de estratégia constitui-se na aquisição do que Bourdieu (2008) denomina de *capital cultural*⁴⁶ *institucionalizado*,⁴⁷ ou seja, o capital objetivado no formato de diplomas escolares ou certificações acadêmicas. A objetivação do capital cultural por meio do diploma, conforme Bourdieu (2008) é uma estratégia para se desvencilhar dos limites biológicos do capital incorporado. Ao possuir uma certificação, o sujeito adquire uma certidão de aptidão cultural reconhecida, juridicamente garantida, no que se refere à cultura, e passa a ser melhor mais valorizado pela sociedade (BOURDIEU, 2008).

⁴⁶ Capital cultural é um conjunto de conhecimentos ou bens culturais denominados como legítimos por um grupo ou classe particular. Esse capital é transmitido por meio das Ações Pedagógicas (AP) familiares, ou seja, pela prática educativa exercida pelos pais sobre os filhos (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

⁴⁷ De acordo com Bourdieu (2008), o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado (sob a forma de disposições duráveis do organismo), no estado objetivado (sob a forma de bens culturais, como livros, dicionários) e no estado institucionalizado (sob a forma de certificado ou diploma escolar). Com a intenção de uma apresentação mais detalhada das referidas formas de capital cultural, ver o subitem a seguir.

Além do benefício do reconhecimento institucional, o diploma escolar possibilita fazer comparações entre os sujeitos certificados, fazer a substituição de uns pelos outros, instituir valores em dinheiro pela posse de um capital escolar. “Produto da conversão de capital econômico em capital cultural, ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas” (BOURDIEU, 2008, p. 79).

Nessa direção, vale destacar que a pós-permanência, enquanto *continuidade da formação pós-formatura*, apresenta ainda grande importância para os diplomados, à medida que contribui para o desenvolvimento de outro tipo de estratégia que é a ampliação das redes de relacionamentos imprescindíveis à inserção profissional. Estar no espaço da universidade ou em outros espaços de formação permite que o indivíduo amplie o que Bourdieu (2008) denomina de “capital social”, definido como o aglomerado “de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, a vinculação a um grupo” formado por indivíduos que, além de possuírem características comuns, são conectados pela proximidade no espaço físico (geográfico) e no espaço econômico e social, por meio de trocas materiais e simbólicas. Para ter posse do citado capital, faz-se necessário que o indivíduo seja capaz de construir e manter redes de relações (BOURDIEU, 2008, p. 67).

Sobre isso, Tomás et al. (2007) defendem que o capital social, enquanto redes de relacionamentos, tem um papel crucial para que o indivíduo adquira informações e influências fundamentais para sua inserção e permanência, bem como para o alcance de melhores condições de trabalho.

Nesse contexto, a questão que se coloca é: como garantir a pós-permanência dos cotistas? Sobre isso, Gomes (2005, p. 257) defende que todos os estudantes, independente de sua origem, têm capacidades para o aprofundamento dos estudos, bem como “para continuar seguindo em frente”, porém “falta-lhes a oportunidade e as condições adequadas para exercerem o direito de uma trajetória universitária digna que ultrapasse a assistência estudantil”. A autora enfatiza que a vida acadêmica não se restringe à sala de aula, currículos, disciplinas, entre outros. Pelo contrário, a universidade é um lugar “rico de oportunidades”, pesquisas, discussões, atividades culturais que, “teoricamente”, estão acessíveis a todos os estudantes. Todavia, as origens raciais e socioeconômicas, o capital cultural, entre outros, produz percursos diferenciados, no quesito aproveitamento dessas oportunidades, e, por isso, é primordial a implementação de ações afirmativas no espaço da universidade.

Ainda conforme Gomes (2005), nas universidades públicas brasileiras, diversas iniciativas são desenvolvidas por parte dos programas de ações afirmativas e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, porém, apenas isso não é suficiente. Para a autora, as ações afirmativas de apoio aos estudantes precisam tornar-se políticas de Estado, acompanhadas de recursos públicos previstos no orçamento da união.

Entre as iniciativas em desenvolvimento nas universidades destacam-se os cursos de formação para o acesso à Pós-graduação, como é o caso do Programa “A cor da Bahia”,⁴⁸ em execução na Universidade Federal da Bahia, direcionado aos estudantes cotistas.

Outra iniciativa é a reserva de vagas na pós-graduação,⁴⁹ como é o caso do Programa de Antropologia Social Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que reserva duas vagas para indígenas e 20% para candidatos negros. Outros programas que também adotam essa medida estão alocados no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB), que reserva 20% de suas vagas de mestrado e doutorado para negros; na pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade de São Paulo (USP), que separa um terço de suas vagas para indígenas, negros e portadores de necessidades especiais; e nos programas de pós-graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) que, desde 2007, reserva 40% de suas vagas para negros e 5% para indígenas, nos cursos de mestrado e doutorado.

4.4 POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi criada pelo Decreto-Lei nº 9.155, de 8 de abril de 1946, com sede na cidade de Salvador – Bahia⁵⁰. A UFBA⁵¹ é a segunda instituição do Estado da Bahia a implementar o Sistema de Reserva de Vagas em processos seletivos para o vestibular.

⁴⁸ Disponível em: <<https://www.ufba.br/noticias/inscri%C3%A7%C3%B5es-abertas-para-curso-de-prepara%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0-p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

⁴⁹ Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2013/09/2-politica-de-cotas-avanca-na-pos-graduacao-5808.html>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

⁵⁰ Conforme documento “Estatuto da Universidade Federal da Bahia”, disponível em: <<file:///C:/Users/Andr%C3%A9ia/Downloads/ESTATUTO%20DA%20UFBA%20alteracoes%20160709.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2016.

⁵¹ A Universidade Estadual da Bahia (UNEB) foi a primeira do Estado da Bahia a implementar as Políticas de Reserva de Vagas em processos seletivos no vestibular.

De acordo com o documento “Análise da demanda social, segundo a cor e procedência. UFBA 2001-2005”, na UFBA, a referida política foi conjecturada a partir de 1998, em um documento construído pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), mas foi apenas em 2001 que a proposta ganhou espaço na Universidade, quando um grupo de estudantes negros vinculados ao Diretório Central dos Estudantes (DCE) fez uma manifestação em favor do Sistema de Reserva de Vagas. Como resultado, em 2003, juntamente com o CEAO, o Comitê Pró-Cotas da UFBA enviou à Reitoria uma proposta de criação de uma equipe específica para construir uma proposta de estratégias de inclusão social.⁵² Aprovada a formação da equipe, em 2004, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), juntamente com o Conselho Universitário, ambos deferiram uma proposta do então Reitor Prof. Naomar de Almeida, permitindo que a Universidade Federal da Bahia implantasse o Sistema de Reserva de Vagas no vestibular do ano de 2005 (ANUNCIACÃO, 2005), bem como outras iniciativas de políticas afirmativas.

Vale destacar que, conforme documentos da Ufba, a proposta apresentada foi fundamentada em uma análise da base de dados do vestibular (1998 e 2001) que contribuiu para desconstruir a visão de que a UFBA era uma universidade para os grupos socialmente favorecidos. Tais dados mostraram que, dentre aqueles que buscavam ingressar na universidade, em torno de 55% se autodeclaravam pretos ou pardos e apenas 1% de etnia ameríndia. A base informou também que 40% dos candidatos realizaram o ensino médio apenas na rede pública de ensino e que, dos aprovados nos vestibulares, 51% eram pretos e pardos, 2% descendentes de índios e 38% oriundos de escolas públicas⁵³ (UFBA, 2004).

O referido banco de dados apontou ainda que em alguns cursos de maior prestígio social, como Comunicação, Direito, Medicina, Odontologia, Música (Regência), Arquitetura, Psicologia, Engenharia Elétrica e Engenharia Civil, há uma “baixa proporção” de estudantes pretos ou pardos. Nos quatros primeiros cursos e ainda em Fonoaudiologia, Teatro e Direito, apenas 10% dos estudantes são oriundos da rede pública. Conforme o documento, tais distorções podem ser explicadas com base na “competitividade no vestibular a qual, nos cursos mais concorridos, determina a exclusão”; um exemplo são os casos dos cursos de Medicina e Odontologia que, em 2001, dos 34% de pretos e pardos concorrendo a vagas, 29%

⁵² De acordo com Santos e Queiroz (2012), a utilização do termo inclusão social justifica-se, tendo em vista as reivindicações, desde o final dos anos noventa do século passado, pela inserção de grupos sub-representados, em diversos espaços sociais, inclusive nas universidades. Para os autores, o uso de “inclusão social” em vez de “inclusão racial” justifica-se também, em função do debate, que ainda estava em andamento, sobre a adoção de uma “política social” ou “racial”.

⁵³ Documento: “Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal da Bahia”. Disponível em: <http://www.observa.ifcs.ufrj.br/universidades/ufba/PAA_UFBA.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

e 23% foram classificados e dos 16% de estudantes de escolas públicas, apenas 4% e 5% foram convocados. A partir desses dados, no documento, destacou-se que a “falência” do ensino público fundamental e médio no Estado da Bahia, bem como em todo o país, permite que haja uma exclusão social antes mesmo da entrada na universidade, haja vista que a “composição social e racial/étnica” dos candidatos da UFBA não corresponde ao “perfil sócio-demográfico da população baiana” (UFBA, 2004).

Segundo Santos e Queiroz (2012, p. 45), a referida análise definiu um programa de ação afirmativa, com o intuito de expandir a entrada daqueles pertencentes aos grupos socialmente desfavorecidos nos cursos em que foi diagnosticada uma “maior defasagem entre composição da demanda e efetiva classificação de ingressantes”.

Ainda segundo Santos e Queiroz (2012), a proposta de ações afirmativas estruturou-se em quatro eixos, a saber:

1) Preparação – medidas com fins de alcançar a melhoria do ensino fundamental e médio na rede pública de ensino; oferecer cursos de extensão e especialização para professores; ações para aumentar o grau de conhecimento dos candidatos a respeito do vestibular; estabelecer convênios e acordos que contribuam para a oferta de cursos pré-vestibular gratuitos àqueles desfavorecidos; e a reativação do Colégio de Aplicação.

2) Ingresso – fixação e implementação de critérios de isenção da taxa de inscrição nos processos seletivos; aumentar o número de vagas no vestibular; colocar em prática uma política de cotas que atenda à demanda local e que seja direcionada aos estudantes de baixo nível socioeconômico, afrodescendentes, descendentes de índios, porém dentro de um prazo limitado e avaliado anualmente.

3) Permanência – oferta de um maior número de bolsas estudantis; fortalecimento das políticas de assistência estudantil; instituir um sistema de tutoria acadêmica; oferta de cursos em turno único, bem como oferta de mais cursos noturnos, haja vista a necessidade que parte dos estudantes tem de exercer uma atividade remunerada.

4) Pós-Permanência – promover atividades que contribuam para a obtenção de estágio e emprego; oferta de cursos de informática e línguas estrangeiras; cursos de preparação para a pós-graduação; e programas de bolsas no exterior.

Desses eixos, a questão de ingresso na universidade, especificamente a política de cotas foi sem dúvida uma das principais ações de políticas afirmativas na UFBA, haja vista sua

intenção inicial de alcançar a participação mínima de 40% de estudantes de escolas públicas e de pardos e negros, em todos os cursos da UFBA, até o ano de 2005.

Até o ano de 2012, o Sistema de Reserva de Vagas da UFBA considerou quatro categorias para a inscrição dos candidatos ao vestibular, cada uma com as respectivas porcentagens de vagas reservadas, nas duas fases (ANUNCIACÃO, 2005):

Categoria A (36,55%): candidatos de escola pública que se declararam pretos ou pardos;

Categoria B (6,45%): candidatos de escola pública de qualquer etnia ou cor;

Categoria C (2%): candidatos de escola pública que se declararam descendentes de índios;

Categoria D (55%): reservados a todos os candidatos de qualquer procedência escolar, etnia ou cor.

Em relação às categorias A e B, para se candidatar, os interessados precisavam ter cursado todo o ensino médio e pelo menos uma série entre a quinta e oitava séries do ensino fundamental na rede pública de ensino. Já em relação aos descendentes de índios, esses necessitavam ter cursado desde a quinta série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio em escolas públicas.

No caso do não preenchimento das vagas reservadas para as categorias A e B, essas eram direcionadas aos estudantes pretos e pardos oriundos de escolas particulares. Na ausência de descendentes de índios, as vagas eram destinadas aos demais candidatos.

É importante ressaltar que a Política de Reserva de Vagas tem alterado significativamente a composição étnica e social do corpo discente da UFBA. De 2001 a 2005, houve uma ampliação de 78,5% dos alunos pretos e pardos que ingressaram na universidade. Desses, 56,5% de pardos e 16,9% de pretos. Em contrapartida, houve uma redução no número de brancos, uma vez que, neste mesmo período, ocorreu uma variação de 47,5%. Outro resultado importante foi a ampliação do número de pretos e pardos nos cinco tradicionais cursos da UFBA. Em Medicina, em 2001, a proporção de pardos e pretos foi de 28,8%, já em 2005 foi de 73,2%. No mesmo período, observou-se que, em Direito, esta proporção passou de 22,5% para 71%; em Jornalismo, de 28,4% para 75%; já, em Odontologia, de 22,5% para 79,2%; e, em Psicologia, de 23,8% para 71,3% (ANUNCIACÃO, 2005).

Tabela 9 – Percentual de candidatos da cor preta/parda classificados no Processo Seletivo da UFBA, 2001-2005

Ano	Medicina	Direito	Jornalismo	Odontologia	Psicologia
2001	28,8	22,5	28,4	22,5	23,8
2002	30,0	27,0	31,6	31,6	43,8
2003	33,2	38,0	50,0	37,5	43,8
2004	54,4	47,0	50,0	54,2	57,5
2005	73,2	71,6	75,0	79,2	71,3

Fonte: SSOA/CPD (apud ANUNCIAÇÃO, 2005).

De acordo com dados da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE), em uma década, uma vez que a Política de Cotas completou 10 anos em 2014, ingressaram 46.220 estudantes cotistas, sendo que 26.780 são pretos, pardos e indígenas.⁵⁴

Vale destacar que, após a promulgação da Lei 12.711, em agosto de 2012, a política de cotas na UFBA sofreu algumas alterações, haja vista a necessidade de se adequar a universidade às determinações da citada lei, já destacadas neste capítulo. Uma das mudanças, já em vigor desde 2013, é a ampliação do número de vagas reservadas de 45% para 50%.

4.4.1 Medidas de Pós-Permanência

Como já destacado neste texto, um dos eixos do Programa de Ações Afirmativas na UFBA é a “pós-permanência”. Entre as principais ações previstas nesse eixo, destacam-se: a distribuição de 30% das bolsas PIBIC para negros; o levantamento, pelos programas, do perfil étnico/racial e socioeconômico dos estudantes; o desenvolvimento de programas que contribuam para a preparação dos egressos na obtenção de estágio e empregos; cursos de informática e língua estrangeira; a preparação para a pós-graduação; o desenvolvimento de programa de bolsas no exterior, a partir de convênios com universidades sede de projetos de ações afirmativas (Howard University e Vanderbilt University, nos EUA) (UFBA, 2004).

⁵⁴ “Dez anos de cotas na UFBA”. Disponível em: <<http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/dez-anos-de-cotas-na-ufba/>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

Apesar da importância do eixo “pós-permanência”, observa-se que, apesar de quase 10 anos de políticas afirmativa na UFBA, apenas uma pequena parte das ações previstas foram desenvolvidas. Tal consideração baseia-se em busca realizada no site da UFBA, que infelizmente não apresenta informações suficientes para que se possa compreender o processo de implementação das políticas afirmativas da universidade.

De acordo com o documento “Dez anos de cotas na UFBA”, algumas iniciativas foram desenvolvidas com o objetivo de ampliar o acesso de indígenas e negros à pós-graduação, através do Programa de Pesquisa e Formação sobre Relações Raciais “A cor da Bahia”. Esse programa, criado em 1992,⁵⁵ foi coordenado pelos professores Paula Cristina da Silva Barreto e Cloves Luiz Pereira Oliveira. O objetivo do programa é, com o objetivo de desenvolver estudos empíricos e comparativos sobre racismo, a cultura e a identidade negra, no Brasil, e em âmbito internacional. Para isso, tem promovido projetos de formação acadêmica para estudantes de graduação e pós-graduação, por meio do envolvimento em projetos de pesquisa e de intercâmbio, bem com pela oferta de bolsas.⁵⁶

Após a implementação da política de cotas na UFBA, o referido programa desenvolveu uma importante iniciativa, com foco na pós-permanência, que foi o Projeto UFBA/Fundação Carlos Chagas “Apoio ao ingresso na pós-graduação”, acontecido no período de 2012-2014. A partir desse projeto, foi desenvolvido o curso de formação para o acesso à Pós-Graduação, denominado de “Pró-equidade”.

O “Pró-equidade” teve como objetivo preparar candidatos negros e indígenas interessados em ingressar em programas de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado), nas universidades públicas da Bahia, nas áreas do conhecimento de Exatas e Tecnologias, Biológicas, Humanas Letras e Artes. O curso, coordenado pelo professor Dr. Cloves Luiz Pereira Oliveira, apoiado pela Fundação Ford e pela Fundação Carlos Chagas, foi uma iniciativa da Universidade Federal da Bahia, por meio da Pró-Reitoria de Extensão e da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Vale destacar que, além de negros ou indígenas, os participantes do curso eram concluintes de graduação e pertencentes a grupos socialmente vulneráveis. O curso desenvolveu aulas de **formação geral** (estrutura e funcionamento da Pós-Graduação;

⁵⁵ Fazem parte do Programa os professores: Jocélio Teles dos Santos; Delcele Mascarenhas Queiroz; Rosângela Janja Araújo; Rosângela Janja Araújo e Zelinda Barros.

⁵⁶ Disponível em: <<http://www.acordabahia.ufba.br/?q=node/1>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

Português acadêmico; Inglês instrumental; e metodologia de pesquisa) e de **formação específica** (orientação para a seleção, em cada uma das áreas citadas anteriormente).

Outra importante iniciativa do Programa “A Cor da Bahia” foi o “Projeto Acesso e Igualdade no Ensino Superior no Brasil e nos Estados Unidos”, concretizado no período de 2008-2013. Parte do consórcio Capes/Fipse, o projeto buscou apoiar a mobilidade estudantil por meio de parcerias entre universidades brasileiras e dos Estados Unidos. No âmbito da Capes, os estudantes participaram do Programa de Graduação Sanduíche e passaram um semestre de estudos nos Estados Unidos, para fazer disciplinas cujos créditos foram considerados pela UFBA.⁵⁷ Embora o projeto tenha sido direcionado a todos os estudantes, independentemente de raça/etnia, buscou-se contemplar alunos negros e indígenas, a fim de alcançar as finalidades do Programa “A cor do Brasil”, de diminuição das disparidades no ensino superior.

Tais iniciativas são de grande relevância, uma vez que se enquadram no eixo de pós-permanência. Todavia, questiona-se o seu caráter pontual, uma vez que são projetos com duração determinada. Dessa forma, além da necessidade de colocar em prática todas as ações previstas, a UFBA ainda precisa rever a continuidade desses programas, para que possa acompanhar e auxiliar efetivamente os estudantes cotistas nos processos de pós-permanência.

Outra iniciativa crucial para a concretização do eixo de pós-permanência é a realização de estudos que monitorem a saída do estudante na universidade, com fins de identificar as dificuldades encontradas nos percursos de continuidade dos estudos e de inserção profissional. Estudar as trajetórias dos alunos cotistas após a conclusão de seus cursos, identificar as mudanças socioculturais na vida destes indivíduos, seus anseios e desilusões, é um aspecto que merece ser incluído no debate das políticas afirmativas, para que estas possam ser aprimoradas e apresentem resultados mais significativos.

⁵⁷ No ano de 2011, 5 (cinco) estudantes da UFBA começaram o primeiro semestre de estudos nos Estados Unidos, sendo que 4 (quatro) na Vanderbilt University (Nashville, TN) e um na Howard University (Washington, D.C.). Já em 2012, foram 2 (dois) estudantes, um na Vanderbilt e outro na Howard.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, abordar-se-á o percurso metodológico da presente tese, que foi estruturada em 6 (seis) partes. Na primeira, discorre-se sobre as abordagens metodológicas da pesquisa; posteriormente, expõem-se os sujeitos do estudo. Na terceira parte, trata-se da seleção da amostra do estudo; na quarta, discorre-se sobre os instrumentos de coleta de dados. Na quinta, delinea-se o trabalho de campo, e, por fim, na sexta parte, aborda-se a análise dos dados.

5.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para cumprir os propósitos aqui apresentados, optou-se por desenvolver uma pesquisa de caráter quantitativo. Essa abordagem, neste trabalho, justifica-se, tendo em vista o emprego da quantificação de dados relativos às expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional através do uso de frequência e percentagem, dentre outros (RICHARDSON, 1989).

5.2 SUJEITOS DO ESTUDO

Esta pesquisa foi desenvolvida tendo como universo os formandos UFBA de 2014.2, cotistas que se declararam pretos ou pardos de escola pública e demais formandos da Universidade Federal da Bahia.

Cumprir-se destacar que “demais formandos” neste trabalho, refere-se a todos os estudantes independentemente da cor/raça ou modalidade de ingresso na universidade, a saber:

- De qualquer etnia ou cor - escola pública;
- Que se declararam descendentes de índios - escola pública;
- De qualquer procedência escolar, etnia ou cor.

5.3 SELEÇÃO DA AMOSTRA

Tendo em vista a numerosa quantidade de estudantes da Universidade Federal da Bahia – UFBA, alguns critérios para a seleção da amostra fizeram-se necessários:

1º critério: formandos 2014.2 – ano em que foi iniciado o trabalho de campo;

2º critério: formandos dos dois cursos de maior e menor escore no vestibular de 2005, nas 5 (cinco) grandes áreas do conhecimento contempladas pelos Cursos de Progressão Linear – CPL, nos campus de Salvador, a saber: **Área I:** Matemática, Ciências Físicas e Tecnologias; **Área II:** Ciências Biológicas e Profissões da Saúde; **Área III:** Filosofia e Ciências Humanas; **Área IV:** Letras; **Área V:** Artes.

Compreendendo que os cursos de maior prestígio nas universidades normalmente apresentam maior escore nos vestibulares e maior concorrência (relação candidato/vaga), a seleção dos cursos, neste estudo, ocorreu pelo escore, e em caso de empate (cursos com os mesmos escores), foi observada a concorrência.

Levando em consideração o fato de 2005 ser o ano de implementação da Política de Cotas, as mudanças nos escores globais e na relação candidato/vaga nos cursos, optou-se por selecionar o ano de 2005.

Nesse contexto, **na Área I**, foram selecionados os cursos de **Engenharia Elétrica**, com maior escore (6,7) e **Bacharelado em Ciências da Computação**, com segundo maior escore (6,3). Os cursos com menores escores são **Geologia** (4,8) e **Bacharelado em Estatística** (4,9). Todavia, como em 2014 só havia 3 (três) formandos em Estatística, foi selecionado o curso de **Engenharia de Minas**, com segundo menor escore (5,4).

Na **Área II**, o curso de maior escore foi **Medicina** (7,2), e inclusive o curso com o maior número de candidato por vaga, seguido do curso **Oceanografia** (5,9). Os cursos de menor escore são Engenharia Florestal (4,8), Licenciatura em Ciências Naturais (4,9) e Agronomia (4,9). Porém, o primeiro curso não tem ofertado vagas desde 2007; o segundo teve apenas 1 (um) formando em 2014; e o terceiro fica no Campus Universitário de Cruz das Almas. Assim, foi selecionado os cursos de **Medicina Veterinária** e **Fonoaudiologia**, com escore (5,4).

Já na **Área III**, o curso de maior escore foi **Direito** (6,6), que assim como o curso de Medicina foi o que apresentou o maior número de candidato por vaga, e o curso de

Comunicação-Jornalismo, com escore (6,4). Os cursos de menores escores são **Secretariado** e **Arquivologia**, ambos com escore (4,8).

Como nos cursos das **áreas IV e V** houve escores similares, foi decidido juntar as duas áreas. Assim, foram escolhidos os cursos **Artes Cênicas – Interp. Teatral (Bac.)** e **Desenho Industrial (Programação Visual)**, com maiores escores (5,7). Os cursos de menores escores são **Artes Plásticas**, com escore (5,3), e **Artes Cênicas – Teatro (Lic.)**, com escore (5,4).

Sobre os escores de cada curso, ver o Quadro 1, a seguir. Em azul estão os cursos de maior escore. Já os cursos marcados em verde são os de menor escore.

Quadro 1 – Candidatos por vaga e escores globais dos cursos oferecidos no vestibular de 2005 da UFBA

(continua)

Código	Curso	Candidatos	Vagas	Candidatos por vaga	Média do curso ⁵⁸
ÁREA I: MATEMÁTICA, CIÊNCIAS FÍSICAS E TECNOLOGIA					
10100	ARQUITETURA E URBANISMO	672	120	5,60	5,6
10200	ENGENHARIA CIVIL	650	160	4,06	5,6
10300	ENGENHARIA DE MINAS	442	50	8,84	5,4
10400	ENGENHARIA ELÉTRICA	645	80	8,06	6,7
10500	ENGENHARIA MECÂNICA	593	80	7,41	6,1
10600	ENGENHARIA QUÍMICA	548	80	6,85	6,2
10700	ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL	264	40	6,60	5,9
10800	FÍSICA (LICENC. E BACHARELADO)	186	50	3,72	5,6
10801	FÍSICA NOTURNO (LICENCIATURA)	170	40	4,25	5,6
11000	GEOLOGIA	163	50	3,26	4,8
11100	MATEMÁTICA (LICENC. E BACHARELADO)	376	60	6,27	5,9
11200	BACH. EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	797	70	11,39	6,3
11300	QUÍMICA (LIC., BAC. E QUÍMICA INDUSTRIAL)	379	80	4,74	5,5
11600	ESTATÍSTICA (BACHARELADO)	126	40	3,15	4,9
11800	GEOFÍSICA	100	15	6,67	5,7

⁵⁸ “Os escores globais do Vestibular da UFBA são atribuídos numa escala de 0 (zero) a 24000,0 pontos (12000,0 em cada fase), sendo que, na área de Artes, o escore global máximo é 30000,0 pontos. Para facilitar o entendimento, os escores mencionados a seguir foram convertidos à escala tradicional de 0 (zero) a 10 (dez), adotada nos cursos da UFBA” (PORTAL UFBA).

(continuação)

ÁREA II: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E PROFISSIONAIS DA SAÚDE					
20100	AGRONOMIA	603	120	5,03	4,9
20200	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (LIC. E BAC.)	917	90	10,19	5,8
20300	ENFERMAGEM	1.109	80	13,86	5,7
20400	FARMÁCIA	1.017	120	8,48	5,8
20500	MEDICINA	3.779	160	23,62	7,2
20600	MEDICINA VETERINÁRIA	776	110	7,05	5,4
20700	NUTRIÇÃO	787	80	9,84	5,5
20800	ODONTOLOGIA	1.060	120	8,83	5,7
20900	LICENC. EM CIÊNCIAS NATURAIS	259	60	4,32	4,9
21000	FONOAUDIOLOGIA	318	30	10,60	5,4
21100	OCEANOGRAFIA	403	25	16,12	5,9
21200	ZOOTECNIA	85	20	4,25	* ⁵⁹
21300	ENGENHARIA FLORESTAL	106	20	5,30	4,8
21400	ENGENHARIA DE PESCA	40	20	2,00	*
ÁREA III: FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS					
30100	ADMINISTRAÇÃO	1.332	155	8,59	5,9
30300	BIBLIOTECONOMIA	370	60	6,17	4,9
30400	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	647	110	5,88	5,4
30500	CIÊNCIAS ECONÔMICAS	575	90	6,39	5,8
30600	CIÊNCIAS SOCIAIS (LIC. E BAC.)	678	100	6,78	5,7
30701	COMUNICAÇÃO – JORNALISMO	785	60	13,08	6,4
30702	COMUNICAÇÃO – PROD. COMUN. E CULTURA	730	60	12,17	5,8
30800	DIREITO	3.167	200	15,84	6,6
30900	FILOSOFIA (LIC. E BACHARELADO)	280	50	5,60	5,5
31000	HISTÓRIA (LIC. E BACHARELADO)	607	50	12,14	5,9
31100	MUSEOLOGIA	202	40	5,05	5,2
31200	PEDAGOGIA	862	120	7,18	5,0
31300	PSICOLOGIA (LICENC. E BACHARELADO)	1.194	80	14,93	6,0
31400	SECRETARIADO	426	80	5,33	4,8
31500	EDUCAÇÃO FÍSICA (LICENCIATURA)	630	45	14,00	5,3
31600	GEOGRAFIA (LICENC. E BACHARELADO)	331	60	5,52	5,3
31700	ARQUIVOLOGIA	200	45	4,44	4,8

⁵⁹ Foram omitidas as notas de corte dos cursos de Zootecnia; Engenharia de Pesca; Composição e Regência; Desenho e Plástica (Licenciatura); e Cantos, haja vista que nesses cursos houve vagas que não foram preenchidas (PORTAL UFBA).

(conclusão)

ÁREA IV: LETRAS					
40100	LETRAS VERNÁCULAS (LIC. E BAC.)	501	90	5,57	5,5
40200	LETRAS VERNÁCULAS LING.ESTR.(LIC.)	263	60	4,38	5,6
40300	LÍNGUA ESTRANGEIRA (LIC. E BAC.)	246	60	4,10	5,5
ÁREA V: ARTES					
50100	ARTES PLÁSTICAS	244	60	4,07	5,3
50200	COMPOSICAO E REGÊNCIA	48	20	2,40	*
50300	DANÇA	201	45	4,47	5,5
50500	DESENHO E PLÁSTICA (LICENCIATURA)	153	60	2,55	*
50601	ARTES CÊNICAS – DIR.TEATRAL (BAC.)	53	10	5,30	5,7
50602	ARTES CÊNICAS- INTERP.TEATRAL(BAC.)	171	20	8,55	5,7
50603	ARTES CÊNICAS – TEATRO (LICENC.)	115	26	4,42	5,4
50700	MÚSICA (LICENCIATURA)	140	20	7,00	5,5
50800	CANTO	43	10	4,30	*
50900	INSTRUMENTO	124	25	4,96	5,5
51000	DESENHO INDUSTRIAL (PROG. VISUAL)	225	25	9,00	5,7
51100	CURSO SUPERIOR DE DECORAÇÃO	133	20	6,65	5,6

Fonte: Portal UFBA, adaptado pela autora.

Tendo em vista levantamento realizado nos colegiados, foram verificados, nos cursos selecionados, 535 formandos em 2014.2. A seguir, a distribuição dos formandos por área e curso:

A. Área I: 102 formandos

Engenharia Elétrica – 23 formandos.

Bacharelado em Ciências da Computação – 32 formandos

Geologia – 16 formandos

Engenharia de Minas – 31 formandos

B. Área II: 139 formandos

Medicina – 71 formandos

Oceanografia – 12 formandos

Medicina Veterinária – 36 formandos

Fonoaudiologia – 20 formandos

C. Área III: 229 formandos

Direito – 155 formandos
Comunicação/Jornalismo – 27 formandos
Secretariado – 18 formandos
Arquivologia – 29 formandos

D. Área IV e Área V: 65 formandos

Artes Cênicas – Interp. Teatral (Bac.) – 17 formandos
Desenho Industrial (Programação Visual) – 16 formandos
Artes Plásticas – 19 formandos
Artes Cênicas – Teatro (Lic.) – 13 formandos

5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na realização do trabalho de campo, foi utilizado o seguinte instrumento de coleta de dados:

Questionário: em função do número expressivo de formandos, o que poderia inviabilizar o contato com todos os sujeitos, optou-se pela aplicação de um questionário. Este instrumento de coleta de dados foi utilizado para alcançar os 4 (quatro) objetivos apresentados na introdução, a saber: 1. Identificar e analisar as expectativas de inserção profissional dos cotistas e não cotistas da UFBA; 2. Identificar e analisar as estratégias previstas para a inserção profissional dos cotistas e não cotistas da UFBA; 3. Identificar e analisar as estratégias utilizadas de inserção profissional dos cotistas e não cotistas da UFBA; 4. Identificar e analisar os alcances de inserção profissional dos cotistas e não cotistas da UFBA. Para o alcance dos referidos objetivos, foram construídos dois questionários. Um deles foi aplicado junto aos cotistas e não cotistas, no último semestre do curso; e o segundo, com os mesmos sujeitos, nove meses após a saída da universidade.

O primeiro questionário foi organizado em 5 (cinco) partes. Na primeira, as questões buscaram informações da importância do papel da universidade no processo de formação profissional. Na segunda parte, buscou informações de desempenho acadêmico no curso. Na terceira, dentre as informações coletadas, destacam-se: elaboração de projeto profissional; expectativas de continuidade dos estudos; expectativas de tempo previsto para a inserção profissional; expectativa salarial; previsão das dificuldades a serem encontradas no processo de inserção; entre outros. No que se refere à quarta parte, inquiriu-se a respeito das estratégias

previstas para a inserção profissional. E, por fim, as questões trataram de dados de caráter demográfico, como idade, sexo e nível socioeconômico da família.

O segundo questionário foi organizado em 4 (quatro) partes. Na primeira, as questões buscaram informações do cumprimento do papel da universidade no processo de formação profissional. Na segunda, tratou-se dos alcances de inserção profissional através de questões que inquiram sobre: vínculo empregatício; carga horária de trabalho; remuneração; tempo transcorrido entre a saída da universidade e entrada no mercado de trabalho; as dificuldades encontradas no processo de inserção; nível de satisfação com os alcances profissionais. No que refere-se à terceira parte, foram levantadas as estratégias reais de inserção no mercado de trabalho, inclusive as formações iniciadas. A quarta parte procurou abordar se o egresso mantém algum vínculo com a universidade.

Cumprir destacar que os questionários (em anexo) foram construídos com base em alguns indicadores que permitem o levantamento das expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional. Para isso, buscou-se fundamentação em alguns trabalhos que tratam da inserção profissional, especificamente nos estudos de Teixeira (2002); Teixeira (2007); Neiva (1996); Alves (2007), Alves (2003), Blessmann (2012); Oliveira (2013); Chorão (2003). Outros trabalhos importantes: a dissertação de mestrado de Oliveira (1998) e o “questionário do estudante”, instrumento de coleta de dados do Exame Nacional de Desempenho do Estudantes – ENADE. Assim, apresenta-se o quadro 2, com as dimensões e alguns indicadores de análise.

Quadro 2 – Dimensões e indicadores de análise

(continua)

INSERÇÃO PROFISSIONAL	
Dimensões	Indicadores
Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> – Objetivos profissionais; – Percepção do campo de trabalho; – Previsão de tempo médio para a inserção profissional; – Previsão de remuneração; – Previsão das dificuldades a serem encontradas; – Sentimentos quanto à futura atuação profissional.
Estratégias	Investimento no “aprendizado contínuo” (pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>); investimento em curso de línguas; atividades para adquirir experiência, como trabalho voluntário; preparação para concurso público; divulgação de currículo nos jornais e agências de emprego; acompanhamento de propostas de trabalhos divulgadas nas redes de notícias; investimento no próprio negócio; exploração das redes de relações pessoais (amigos, familiares, entre outros).

(conclusão)

INSERÇÃO PROFISSIONAL	
Dimensões	Indicadores
Alcances	<ul style="list-style-type: none"> – Inserção no mercado de trabalho; – Vínculo empregatício; – Tempo transcorrido entre a saída da universidade e a entrada no mercado de trabalho; – Alcances de remuneração; – Grau de satisfação com o percurso profissional.

Fonte: Elaboração da autora, com base na revisão de literatura.

5.5 COLETA DE DADOS

A coleta de dados consistiu no levantamento das informações necessárias para o alcance dos objetivos da pesquisa, realizada no período de outubro de 2014 a janeiro de 2016. Como já destacado, o instrumento de coleta de dados foi o questionário aplicado junto aos formandos cotistas e não cotistas da UFBA e, posteriormente, com os mesmos sujeitos, mas dessa vez já egressos da universidade.

Os procedimentos de coleta de dados são apresentados a seguir:

Primeiro momento: visita aos coordenadores dos colegiados, com intuito de: apresentar a pesquisa, destacando os objetivos e a importância da participação dos formandos; levantamento das relações de formandos 2014.2, bem como de seus respectivos contatos (e-mail, telefone).

Segundo momento: de posse dos questionários, foi realizado um pré-teste dos mesmos. Para isso, localizaram-se três estudantes de doutorado em Educação, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, para uma leitura e avaliação dos instrumentos. Além, disso, foram convidados formandos (2014.1), por curso selecionado neste estudo, para participar da pré-testagem.

Terceiro momento: no período de outubro a dezembro de 2014, foi aplicado o primeiro questionário com os formandos (último semestre do curso). Para isso, foi aberta uma conta no gmail, para acesso a uma ferramenta de comunicação chamada *Google docs*, que permite criar, editar e partilhar diversos documentos, a exemplo de questionários.

Tendo em vista a política de sigilo da UFBA, alguns colegiados informaram apenas os nomes dos formandos. Diante disso, recorreram-se às seguintes estratégias para a localização dos mesmos:

A) Visita as turmas dos cursos selecionados para apresentação da pesquisa e aplicação do questionário. Em alguns cursos, os estudantes já não tinham mais aulas, porém estavam com datas agendadas para a apresentação de monografia. Diante disso, recorreram-se a visitas às sessões de apresentação dos trabalhos.

B) Busca, por meio de redes sociais, como facebook, para informar sobre a pesquisa e envio do link de acesso ao questionário;

C) Solicitação junto à coordenação dos colegiados dos cursos selecionados o encaminhamento de e-mails com informes da pesquisa e convite para a participação, uma vez que eles tinham os contatos dos estudantes.

D) Solicitação de apoio, junto a três participantes de cada curso, para a localização dos demais colegas.

Na posse dos contatos dos formandos, esses foram conectados através de e-mails, telefonemas e SMS. Dos 535 formandos, contou-se com a participação de 290 (duzentos e noventa formandos), ou seja, 54% da população. A seguir, o quadro 3 apresenta o número de formandos participantes, por modalidade de ingresso na universidade.

Quadro 3 – Número de participantes na primeira etapa, por modalidade de ingresso na universidade

Modalidade de ingresso	Número de participantes
Sistema Universal	204
Escola pública que se declararam pretos e pardos	51
Escola pública de qualquer etnia ou cor	35
Total	290

Fonte: Elaboração da autora.

Quarto momento: aplicação do segundo questionário com os egressos, no período de novembro de 2015 a janeiro de 2016. Vale destacar que, dessa vez, o contato foi realizado unicamente junto àqueles que participaram da primeira etapa. De posse dos contatos dos egressos (e-mail e telefone), solicitados no primeiro questionário, foi enviado o link de acesso

ao questionário da segunda etapa. Participaram desse momento 140 egressos, o que representa 48% da população da primeira etapa.

Quadro 4 – Número de participantes na segunda etapa, por modalidade de ingresso na universidade

Modalidade de ingresso	Número de participantes
Sistema Universal	88
Escola pública que se declararam pretos e pardos	35
Escola pública de qualquer etnia ou cor	17
Total	140

Fonte: Elaboração da autora.

É importante lembrar que do total de 290 participantes, em torno de 80 (oitenta) pessoas não receberam o link de acesso ao questionário, haja vista que parte dos e-mails informados estavam incorretos ou ilegíveis (no caso dos que responderam ao questionário impresso), e parte dos números de telefones era inexistente.

5.6 ANÁLISE DOS DADOS

Esta etapa de avaliação dos dados levantados teve como finalidade cumprir o objetivo desta pesquisa, que foi analisar as expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional dos cotistas e não cotistas da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Como já destacado, o instrumento de coleta de dados foi o questionário, aplicado em dois momentos: quando os cotistas e não cotistas formandos (2014.2) se encontravam no último semestre do curso; e nove meses após a saída da universidade.

A análise das informações foi feita com a ajuda dos *Softwares: Coheris Analytics SPAD (Système Portable d'Analyse des données)*⁶⁰ e do *IBM SPSS (Statistical Package for the*

⁶⁰ A licença de uso do programa Coheris Analytics SPAD foi adquirida enquanto estudante da Universidade de Lyon2 – França.

*Social Science) for Windows*⁶¹, programas desenvolvidos para realizar análises estatísticas de bases de dados.

Durante o tratamento dos dados, foram realizados alguns cruzamentos, com fins de verificar a influência de variáveis, como, por exemplo, o gênero e o curso (de maior e menor escore no vestibular) sobre as expectativas e alcances de inserção profissional.

Para verificar se ocorreram diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis trabalhadas, foram realizados testes a um nível de significância igual a 0,05. No caso do p-valor ser igual ou maior que 0,05, isso significa que não há diferenças entre as variáveis observadas. Situação contrária ocorre quando o p-valor é abaixo de 0,05.

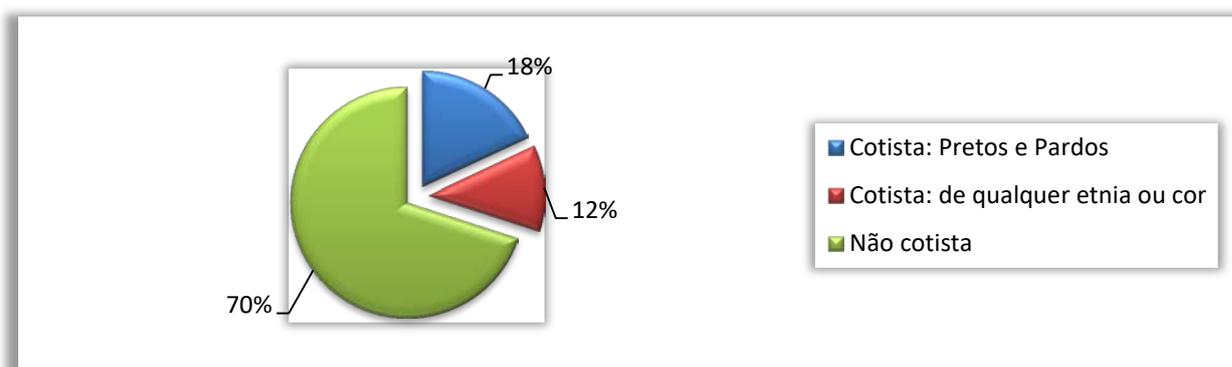
⁶¹ A licença de uso do programa SPSS, em português, foi adquirida com recursos do projeto de pesquisa: “Determinantes da Equidade no Ensino Superior”, financiado pelo OBEDUC/CAPES, projeto de pesquisa do qual esta autora faz parte e no qual se insere a investigação que deu origem a esta tese.

6 RESULTADOS: AS EXPECTATIVAS, ESTRATÉGIAS E ALCANCES DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

Com base no questionário aplicado, este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar o que foi revelado, pelos cotistas e não cotistas da Universidade Federal da Bahia, sobre suas expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional. Para isso, o capítulo foi organizado em duas partes. Na primeira, são mostradas e discutidas as expectativas de inserção profissional, bem como são descritas e analisadas as estratégias previstas de inserção. Na segunda parte, são apresentados os dados referentes aos alcances de inserção profissional; e, as estratégias efetivamente realizadas para promover a inserção. Todavia, apresenta-se, inicialmente, o perfil dos sujeitos que compuseram a amostra desta pesquisa.

Como já destacado na parte metodológica, de uma população de 535 formandos, cotistas e não cotistas, 290 participaram da primeira etapa do estudo. Desse total, 70% ingressaram na Universidade Federal da Bahia pelo sistema tradicional de vestibular; 18% são cotistas que se declararam pretos ou pardos e 12% cotistas de qualquer etnia ou cor.

Gráfico 5 – Distribuição por modalidade de ingresso na universidade



Fonte: Pesquisa de campo.

É importante destacar que a identificação da modalidade de entrada na universidade baseou-se na autodeclaração, uma vez que a universidade mantém uma política de sigilo quanto a essa informação. Dessa forma, podem ter ocorrido casos em que o estudante ingressou como cotista, mas informou que entrou na universidade por meio do sistema tradicional de vestibular (não cotista).

Como destacado, buscou-se trabalhar com cotistas e não cotistas vinculados aos 16 (dezesesseis) cursos de maior e menor escore no vestibular de 2005 da UFBA. A distribuição dos sujeitos dessa pesquisa por curso pode ser visualizada na tabela 10.

Tabela 10 – Distribuição por curso e modalidade de ingresso

MENOR ESCORE NO VESTIBULAR 2005 DA UFBA				
Curso	Não cotista	Cotista: pretos ou pardos	Cotista: de qualquer etnia ou cor	Total
Arquivologia	14	5	3	22
Artes Cênicas – Teatro (LICENC.)	3	1	2	6
Artes Plásticas	7	1	0	8
Engenharia de Minas	11	3	2	16
Fonoaudiologia	9	0	4	13
Geologia	13	0	1	14
Medicina Veterinária	7	4	3	14
Secretariado Executivo	7	7	0	14
Total	71	21	15	107
MAIOR ESCORE NO VESTIBULAR 2005 DA UFBA				
Curso	Não cotista	Cotista: pretos ou pardos	Cotista: de qualquer etnia ou cor	Total
Artes Cênicas – Interp. Teatral (BAC)	5	2	1	8
Ciência da Computação	14	4	3	21
Desenho Industrial	8	5	3	16
Direito	47	4	5	56
Engenharia Elétrica	3	2	1	6
Jornalismo	13	3	1	17
Medicina	34	9	4	47
Oceanografia	9	1	2	12
Total	133	30	20	183

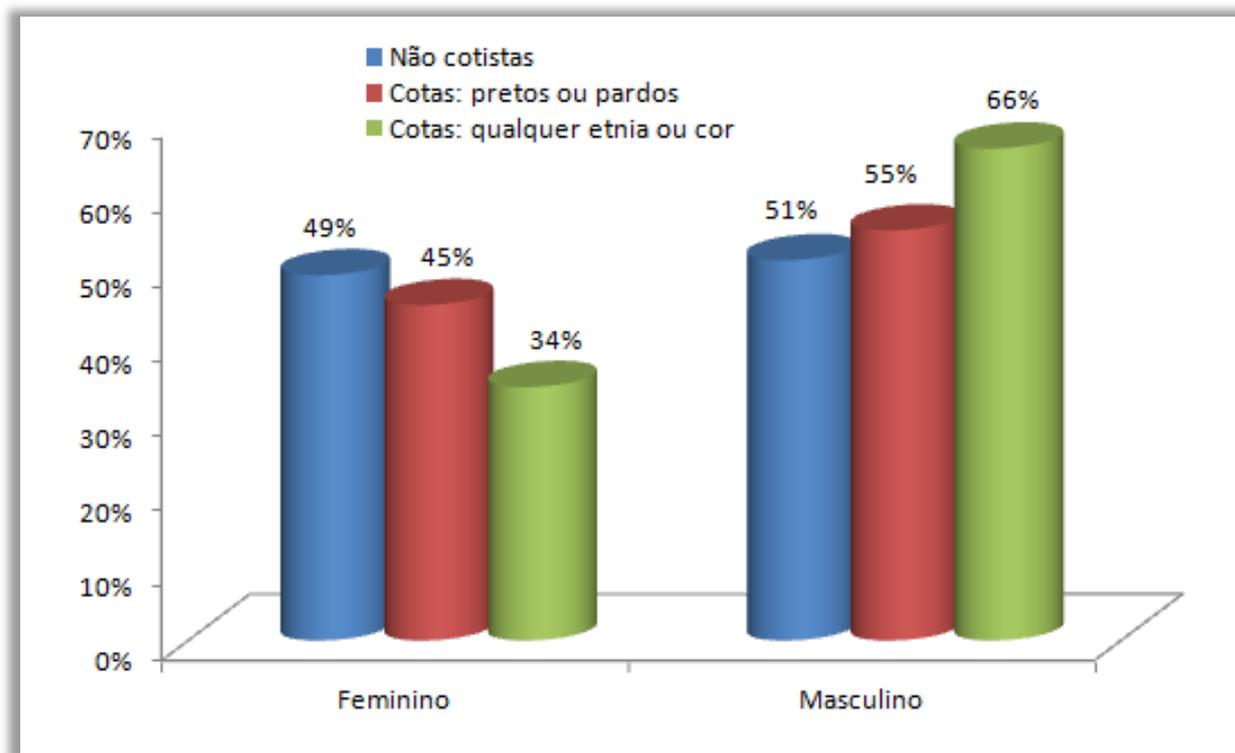
Fonte: Pesquisa de campo.

Como pode ser observado, a participação dos formandos foi mais significativa nos cursos de maior escore no vestibular, com destaque para os cursos de Direito e Medicina, que apresentaram o maior número de formandos, em comparação com os demais cursos, em 2014.2.

Em relação à modalidade de ingresso por gênero, é possível verificar que, entre os não cotistas, 51% são do sexo masculino e 49% feminino. Entre os cotistas “de qualquer etnia ou

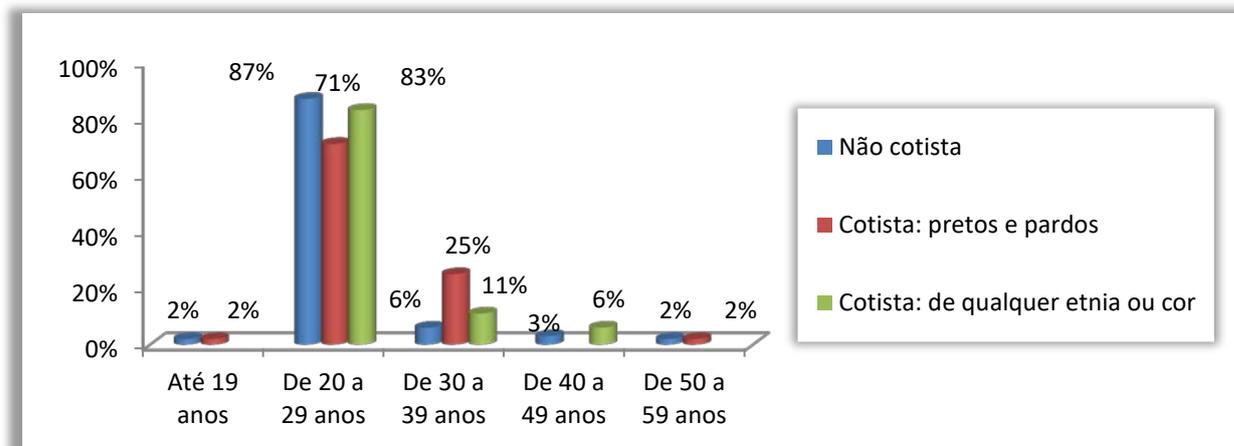
cor”, 66% são do gênero masculino e 34% feminino; já entre os cotistas pretos ou pardos, 55% são homens e 45% mulheres.

Gráfico 6 – Distribuição por gênero e modalidade de ingresso



Fonte: Pesquisa de campo.

Ao verificar a idade por forma de ingresso, notou-se que entre os não cotistas, 87% têm de 20 a 29 anos, 6% de 30 a 39 anos, 3% de 40 a 49 anos, 2% de 50 a 59 anos e 2% até 19 anos. No grupo dos cotistas pretos ou pardos, 71% têm 20 a 29 anos, 25% de 30 a 39 anos, 2% de 50 a 59 anos e 2% até 19 anos. Já entre os cotistas de qualquer etnia, 83% informaram a idade de 20 a 29 anos, 11% de 30 a 39 anos e 6% de 40 a 49 anos.

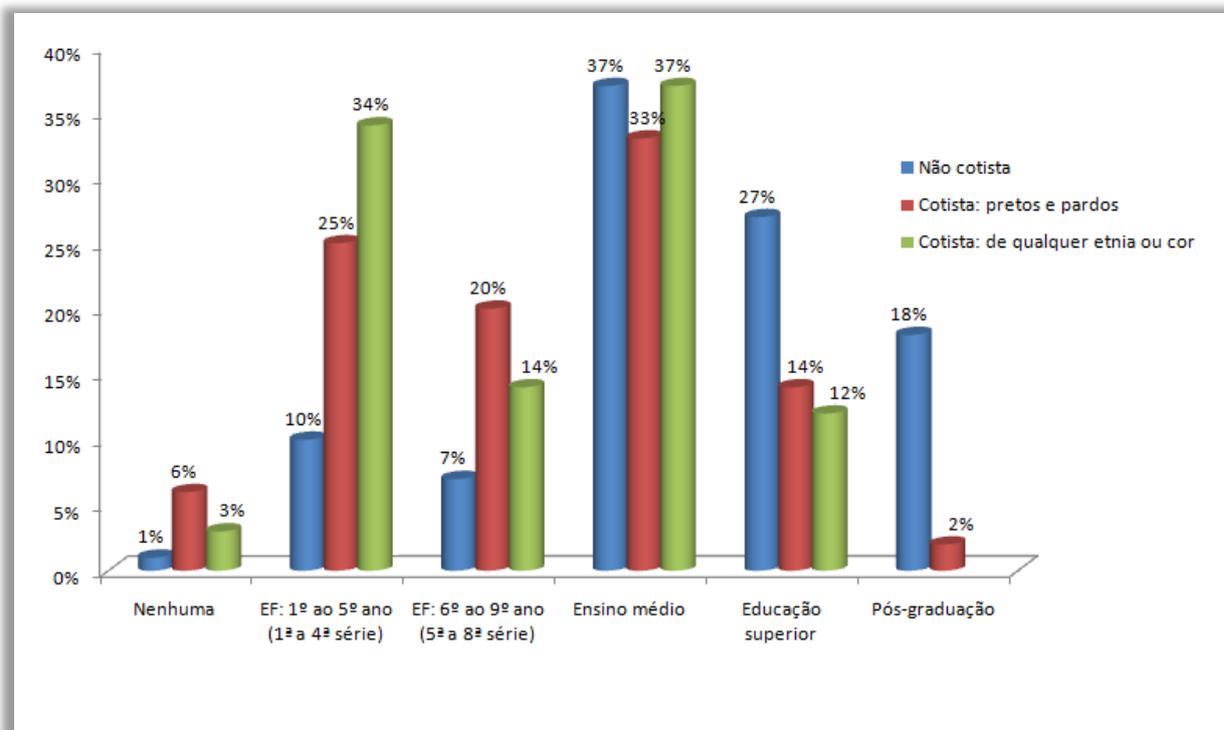
Gráfico 7 – Distribuição por idade e modalidade de ingresso.

Fonte: Pesquisa de campo.

Uma análise importante é que, independentemente da modalidade de ingresso, a maioria dos formandos tem de 20 a 29 anos. Porém, está no grupo de cotistas pretos ou pardos o maior número de formandos que estão concluindo o curso, com idade não recomendada para o nível superior, uma vez que 27% (25% de 30 a 39 anos; 2% de 50 a 59 anos) têm acima de 30 anos.

Fez parte ainda do questionário uma questão a respeito da escolaridade dos pais e mães dos formandos. Entre os não cotistas, 1% dos pais não possui nenhuma escolaridade, 10% têm ensino fundamental do 1º ao 5º anos, 7% ensino fundamental, do 6º ao 9º anos, 37% ensino médio, 27% educação superior e 18% pós-graduação. Quando se trata dos cotistas pretos ou pardos, 6% não têm formação alguma, 25% ensino fundamental incompleto, 20% ensino fundamental completo, 33% ensino médio, 14% educação superior e apenas 2% pós-graduação. Já entre os cotistas de qualquer etnia, 3% não têm formação, 34% ensino fundamental incompleto, 14% ensino fundamental completo, 37% ensino médio e 12% educação superior.

Assim, nos três grupos, grande parte dos pais possui ensino médio. Todavia, observa-se que, enquanto grande parte dos pais dos não cotistas se concentra nos níveis de formação mais altos (ensino médio, educação superior e pós-graduação), os pais dos cotistas se centralizam nos níveis mais baixos (ensino fundamental incompleto e ensino médio).

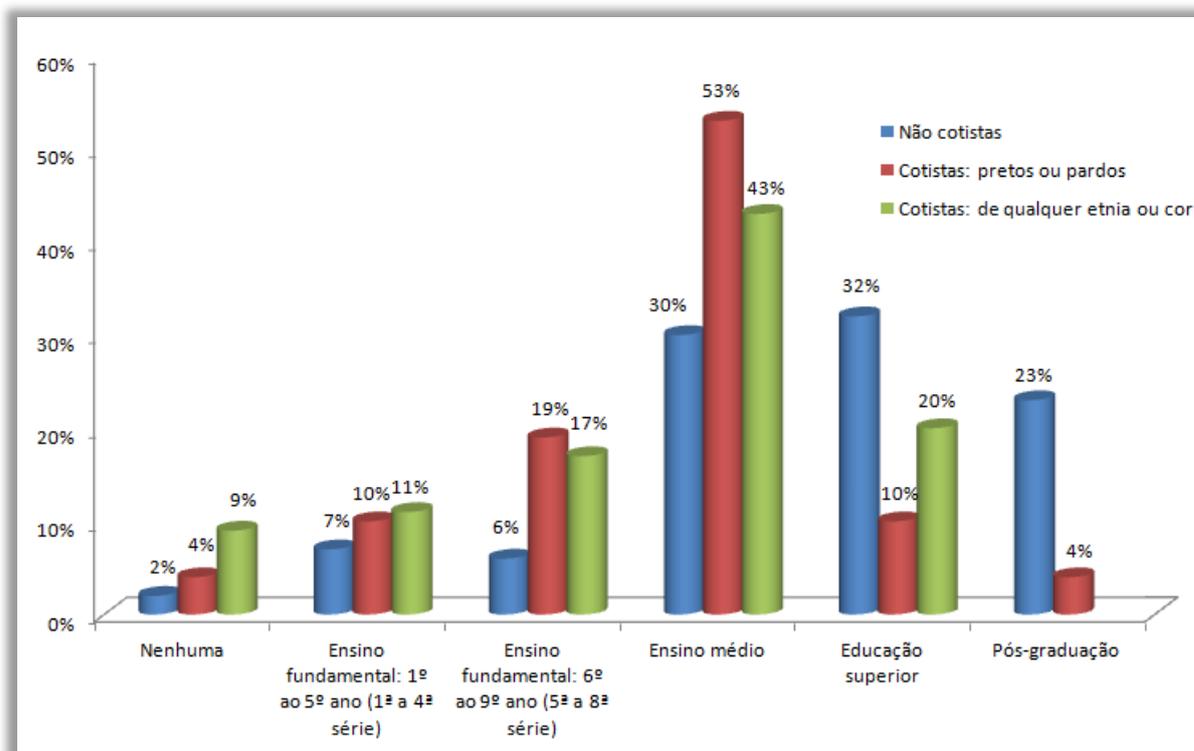
Gráfico 8 – Escolaridade do pai por modalidade de ingresso

Fonte: pesquisa de campo

Em relação à escolaridade das mães, entre os não cotistas, 2% não têm formação, 7% ensino fundamental incompleto, 6% ensino fundamental, do 6º ao 9º anos, 30% ensino médio, 32% educação superior e 23% pós-graduação. No grupo de cotistas pretos ou pardos, 4% não têm nenhuma formação, 10% ensino fundamental incompleto, 19% ensino fundamental, do 6º ao 9º anos, 53% ensino médio, 10% educação superior e 4% pós-graduação. Entre os cotistas de qualquer etnia, 9% não têm formação, 11% ensino fundamental incompleto, 17% ensino fundamental, do 6º ao 9º anos, 43% ensino médio e 20% ensino superior.

De forma similar aos pais, em ambos os grupos, a maioria das mães apresentam escolaridade em nível de ensino médio. Todavia, ao mesmo tempo, se observam resultados diferentes, uma vez que, nos três grupos, as mães estão principalmente distribuídas entre os níveis de formação – ensino médio, ensino superior e pós-graduação.

Gráfico 9 – Escolaridade da mãe por modalidade de ingresso.

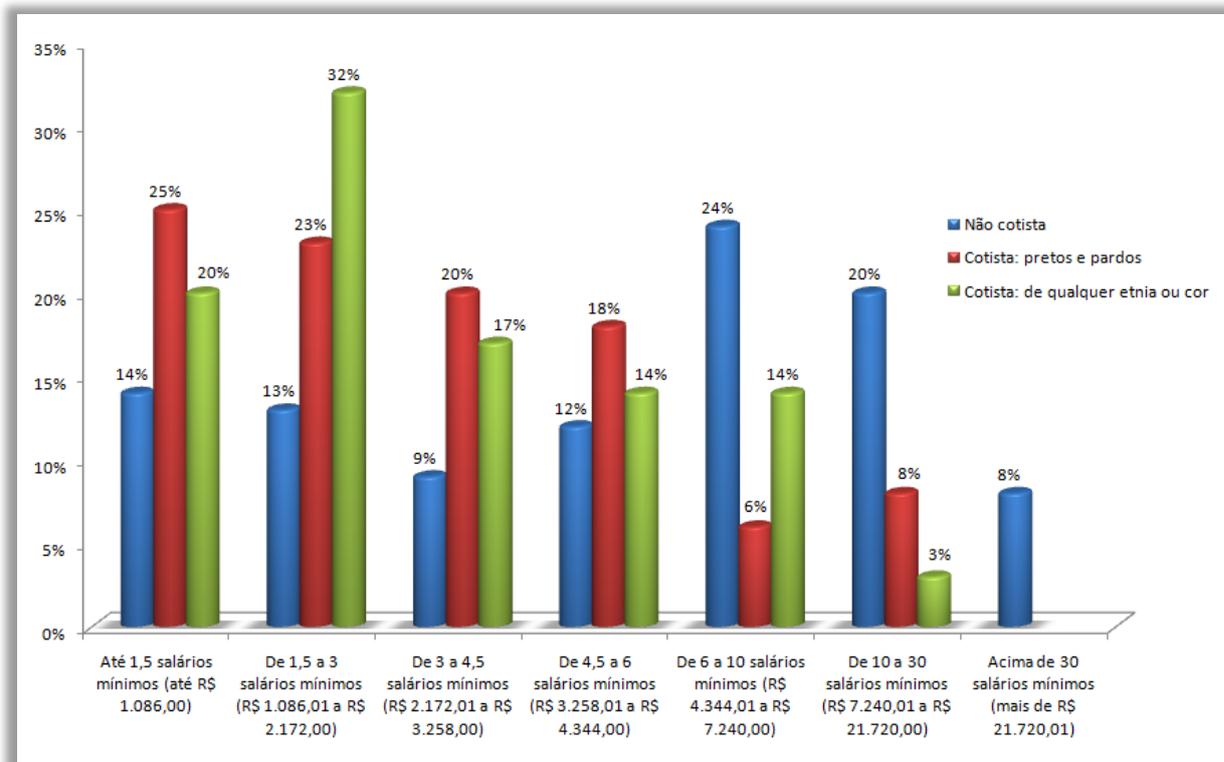


Fonte: Pesquisa de campo.

Outro dado importante a ser abordado é a renda familiar dos formandos.⁶² Na população de não cotistas, a maior parte está na faixa salarial de 6 a 10 salários mínimos (24%) e a menor parte (8%) no grupo “acima de 30 salários mínimos”. Já entre os cotistas pretos ou pardos, a participação é maior (25%) no grupo de até 1,5 salário-mínimo e a menor participação (6%) é entre aqueles de 6 a 10 salários mínimos. Entre os cotistas de qualquer etnia, 32% recebem de 1,5 a 3 salários mínimos e 3% de 10 a 30 salários.

Neste sentido, os cotistas, com destaque para pretos ou pardos, são os que auferem menor renda nesta pesquisa. Já os não cotistas enquadraram-se numa situação mais favorável economicamente. Tal resultado corrobora os dados do IBGE (2015), apresentados na parte introdutória desta tese, que mostram que os pretos ou pardos são maioria na população pobre do Brasil.

⁶² Somando a renda do formando com a dos familiares.

Gráfico 10 – Renda familiar por modalidade de ingresso

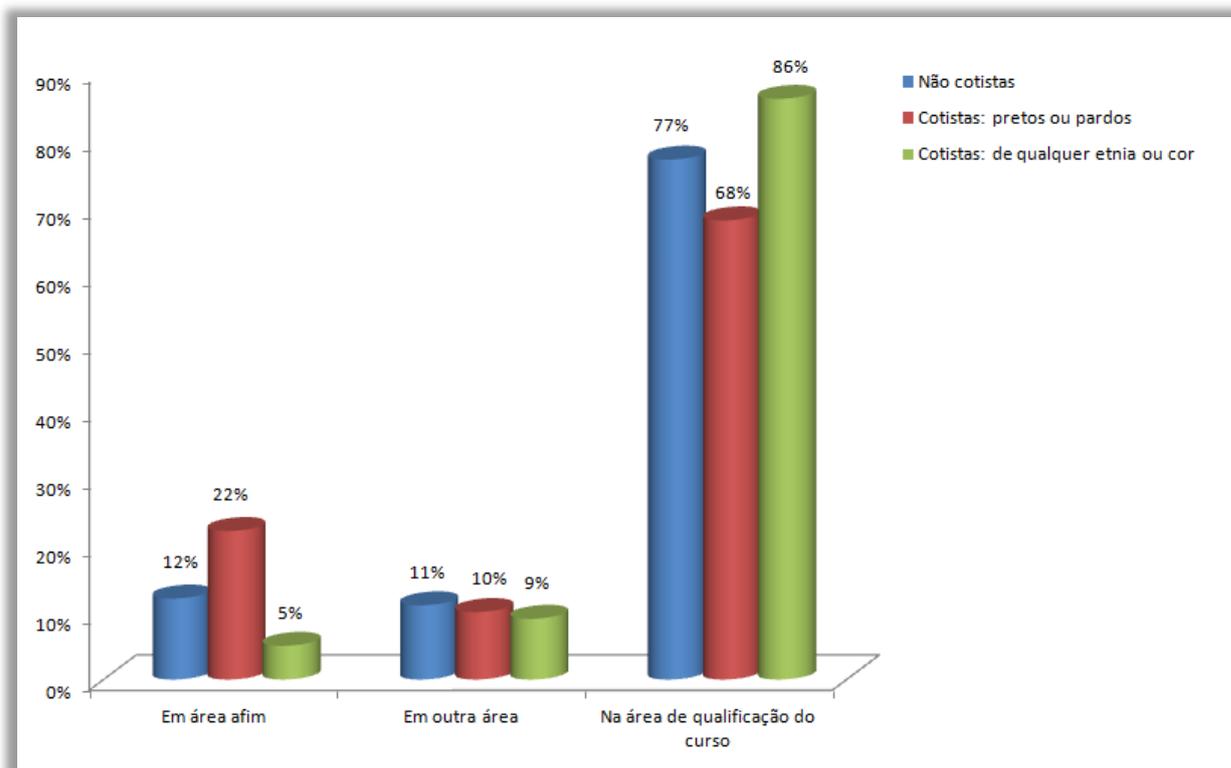
Fonte: Pesquisa de campo.

Ao serem inquiridos sobre a atual situação de trabalho, verificou-se que, entre os não cotistas, 48% estavam exercendo alguma atividade remunerada. Já no grupo de cotistas pretos ou pardos, a porcentagem foi de 55%. Na população de cotistas de qualquer etnia, 51% informaram que estavam trabalhando.

Tendo em vista a situação de renda desfavorável dos cotistas pretos ou pardos, em comparação com os não cotistas, é justificável que nessa população haja maior número de pessoas exercendo trabalho remunerado. Para muitos estudantes, é crucial reservar parte do seu dia para trabalhar e, por conseguinte, garantir sua sobrevivência, bem como a sua permanência no espaço da universidade.

Em relação à população que informou exercer atividades remuneradas, indagou-se ainda se a atividade era na área de formação. Entre os não cotistas, 77% disseram que trabalhavam na área de qualificação do curso, 12% em área afim e 11% em outra área. Entre os cotistas pretos ou pardos, 68% informaram que era na área de formação, 22% em área próxima e 10% em outra área. Em relação aos cotistas de qualquer etnia, 86% relataram que suas atividades se enquadravam na área de formação, 5% em área afim e 9% em outra área.

Gráfico 11 – Área de atuação por modalidade de ingresso



Fonte: Pesquisa de campo.

Nesse contexto, tanto na população de não cotistas quanto na de cotistas pretos ou pardos, a maioria trabalha na área de qualificação profissional.

Após a caracterização dos sujeitos deste estudo, seguimos apresentando os resultados de inserção profissional. Retomando a discussão trazida no capítulo dois desta tese, a inserção profissional é definida como *um processo que se desenvolve ao longo do tempo e que impulsiona a operacionalização de estratégias para a concretização de um projeto que carrega um conjunto de expectativas profissionais*. Dessa maneira, investigar a inserção profissional dos cotistas e não cotistas da UFBA requer identificar e analisar suas expectativas, estratégias e alcances de inserção. Essa se inicia com a construção de um conjunto de expectativas que surgem desde o momento de entrada na universidade, bem como pela construção de um projeto profissional; desenvolve-se com a operacionalização das estratégias; e conclui-se quando o sujeito acredita ter atingido seus objetivos.

6.1 EXPECTATIVAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

A expectativa é compreendida como um processo subjetivo, de construção mental, que se baseia nas experiências vividas pela própria pessoa ou por outras pessoas, e que impulsiona a previsão de algum acontecimento. Antes mesmo de ingressar na universidade, o estudante elabora “pensamentos naturais” e “espontâneos” do seu futuro profissional (JODELET, 1985), que podem ser ou não confirmados e/ou concretizados.

Para abordar as expectativas dos cotistas e não cotistas, esta seção é organizada em seis partes: preparação para o exercício profissional; avaliação da situação da profissão no mercado de trabalho; projetos pós-formatura; estimativas quanto ao exercício profissional; dificuldades previstas de inserção profissional; e estratégias previstas de inserção profissional.

6.1.1 Preparação para o exercício profissional

No processo de elaboração das expectativas, um conjunto de fatores pode interferir, entre eles, o sentimento quanto à preparação para o exercício da profissão. Sobre isso, os sujeitos deste estudo foram solicitados a informar sua nota média durante o curso, bem como a avaliar seu nível de capacitação para inserir-se no mercado de trabalho.

Na UFBA, as avaliações de desempenho acadêmico são expressas sob a forma de notas numéricas, obedecendo a uma escala de zero (0) a dez (10). Diante disso, todos os participantes do estudo informaram sua nota obedecendo a essa escala. Entre os não cotistas, a média foi 7,6; no grupo de cotistas pretos ou pardos 7,3, e na população de cotistas de qualquer etnia 7,5, conforme mostra a tabela 11.

Tabela 11 – Estatística descritiva de desempenho acadêmico por modalidade de ingresso

Modalidade de ingresso	Statistic	
Sistema tradicional	Mean	7,6
	Std.Deviation	1,0
	Minimum	5,0
	Maximum	9,5
Cotas: candidatos de escola pública que se declararam pretos ou pardos	Mean	7,3
	Std.Deviation	1,1
	Minimum	5,0
	Maximum	9,0
Cotas: candidatos de escola pública de qualquer etnia ou cor	Mean	7,5
	Std.Deviation	1,0
	Minimum	4,5
	Maximum	9,5

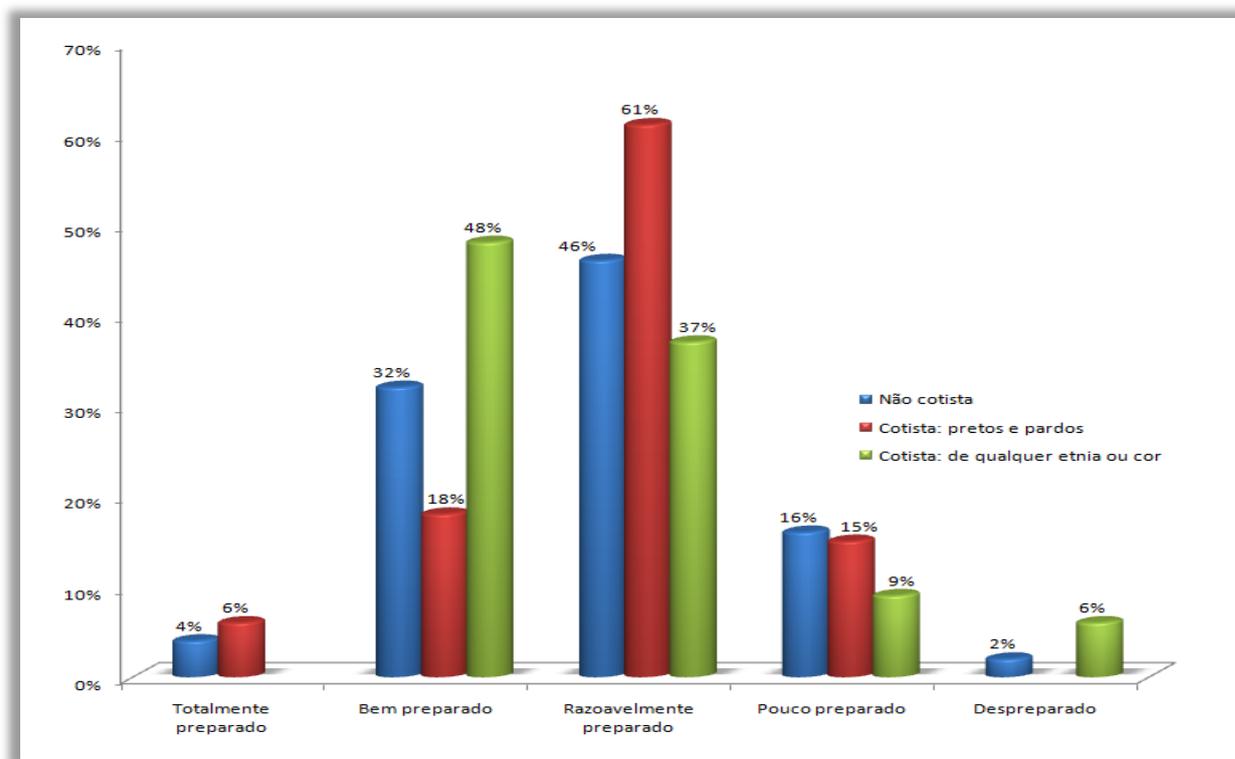
Fonte: Elaboração da autora.

Dessa forma, os dados mostram que estatisticamente não há diferenças significativas entre o desempenho de cotistas e não cotistas.

Quando indagados a respeito do nível de preparação para a inserção no mercado de trabalho, grande parte dos sujeitos informou, independentemente da modalidade de ingresso, que se sentia razoavelmente preparado (48%). Sobre isso, as pesquisas de inserção profissional (ANECA, 2009; MELO, 2007) mostram que é bastante frequente, nos formandos, o sentimento de que não estão completamente habilitados ou ainda de “imperícia”, ou seja, a sensação de ausência de competências para desempenhar a profissão. Uma das justificativas normalmente apresentada pelos estudantes é que a universidade não tem preparado, de forma eficaz, os profissionais para o mercado de trabalho.

Ao observar o nível de preparação por modalidade de ingresso, notou-se que entre os não cotistas, 4% sentem-se totalmente preparados, 32% bem preparados, 46% razoavelmente preparados, 16% pouco preparados e 2% despreparados. Já entre os cotistas pretos ou pardos, 6% consideram que estão totalmente preparados, 18% bem preparados, 61% razoavelmente preparados, e 15% pouco preparados. E, por fim, entre os cotistas de qualquer etnia, a distribuição foi: 48% sentindo-se bem preparados, 37% razoavelmente preparados, 9% pouco preparados e 6% despreparados.

Gráfico 12 – Nível de preparação para o exercício profissional por modalidade de ingresso



Fonte: Pesquisa de campo.

Ao analisar os que estão bem preparados, observou-se que os cotistas de qualquer etnia (48%), seguidos dos não cotistas (32%) se sentem mais preparados do que os cotistas pretos ou pardos (18%).

6.1.2 Avaliação da situação da profissão no mercado de trabalho

A forma como o indivíduo avalia o mercado de trabalho também auxilia na identificação de suas expectativas. Diante disso, foi solicitado aos sujeitos que avaliassem o mercado de trabalho de suas profissões (em Salvador) em uma escala de “excelente a “péssimo”. Sem diferenças com nível de significância, verificou-se que entre os não cotistas, grande parte avaliou o mercado de trabalho como “regular” (36,8%) e em seguida “ruim” (27,5%). Situação similar ocorreu entre os grupos de cotistas: pretos ou pardos; e aqueles de qualquer etnia ou cor. No caso do primeiro grupo (pretos ou pardos), 47,1% assinalaram a

categoria “regular”, seguida de “ruim” (27,5%). No caso do segundo (qualquer etnia ou cor), a avaliação foi “regular” (45,7%) e “ruim” (25,7%).

Tabela 12 – Avaliação do campo de trabalho em Salvador por modalidade de ingresso

	Não cotista		Cotas: pretos ou pardos		Cotas: qualquer etnia ou cor	
	n	%	n	%	n	%
Excelente	8	3,9	2	3,9	0	0
Bom	43	21,1	6	11,8	8	22,9
Regular	75	36,8	24	47,1	16	45,7
Ruim	56	27,5	14	27,5	9	25,7
Péssimo	22	10,8	5	9,8	2	5,7
Total	204	100	51	100	35	100

Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor: 0,687

Tendo em vista os estudos de Neiva (1996), que mostram que os estudantes vinculados a profissões com um fraco mercado de trabalho têm uma visão mais pessimista quando ao seu futuro profissional, buscou-se verificar se as expectativas dos estudantes deste estudo mudam quando distribuídos por cursos de formação.

Também sem diferenças estatisticamente significativas, notou-se que, nos cursos de menor escore⁶³ no vestibular, os não cotistas apresentam uma avaliação um pouco pessimista do mercado de trabalho, uma vez que 39,4% o assinalaram como “regular” e 26,8% o consideraram “ruim”. De forma similar ocorreu com os cotistas. Entre os cotistas pretos ou pardos, a porcentagem foi de 52,4% para “regular” e 33,3% para “ruim”. No grupo de cotistas de qualquer etnia, 53,3% avaliaram o mercado como “regular” e 33,3% como “ruim”.

Situação similar ocorre nos cursos de maior escore, uma vez que também não foram constatadas diferenças significativas. Entre os não cotistas, 35,3% avaliaram o mercado de trabalho como “regular” e 27,8% o avaliaram como “ruim”. Em relação aos cotistas pretos ou pardos, 43,3% também o avaliaram como “regular” e 23,3% como “ruim”. Já na população de cotistas de qualquer etnia ou cor, 40% disseram que o mercado é “regular” e 35% o classificaram como “bom”.

⁶³ Como destacado neste trabalho, os sujeitos deste estudo estão vinculados a 8 (oito) cursos de maior e 8 (oito) de menor escore no vestibular 2005 da UFBA, conforme mostrado na tabela 10.

Tabela 13 – Avaliação do campo de trabalho por modalidade de ingresso e escore do curso

	Cursos de menor escore						Cursos de maior escore					
	Não cotista		Cotas: pretos ou pardos		Cotas: qualquer etnia ou cor		Não cotista		Cotas: pretos ou pardos		Cotas: qualquer etnia ou cor	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Excelente	2	2,8	1	4,8	0	0,0	6	4,5	1	3,3	0	0
Bom	12	16,9	0	0,0	1	6,7	31	23,3	6	20	7	35
Regular	28	39,4	11	52,4	8	53,3	47	35,3	13	43,3	8	40
Ruim	19	26,8	7	33,3	5	33,3	37	27,8	7	23,3	4	20
Péssimo	10	14,1	2	9,5	1	6,7	12	9,0	3	10	1	5
Total	71	100	21	100	15	100	133	100	30	100	20	100

Fonte: Pesquisa de campo.

Cursos de menor escore: P-valor = 0,538

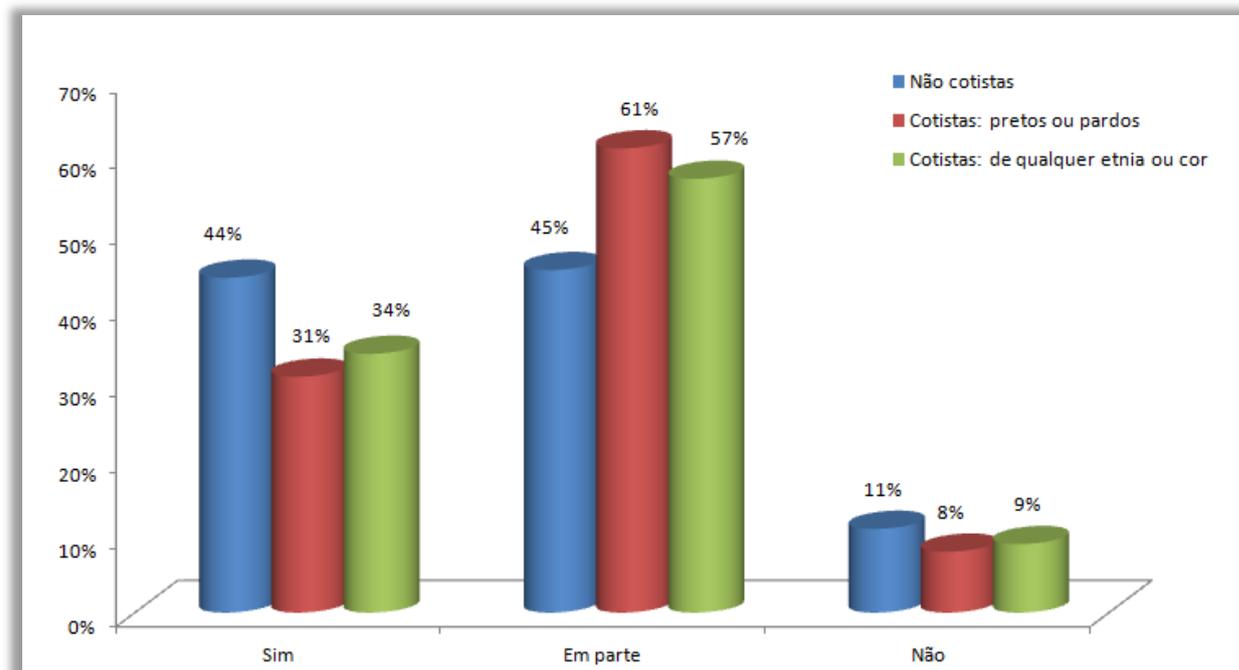
Cursos de maior escore: P-valor = 0,895

Após apresentação dos resultados da avaliação do campo de trabalho, os projetos pós-formatura de cotistas e não cotistas serão apresentados.

6.1.3 Projetos pós-formatura

Para ampliar as possibilidades de uma passagem exitosa entre a universidade e o mercado de trabalho, é importante que se tenha um projeto ou plano de carreira. Para construí-lo, o estudante necessitará fazer uma autoavaliação de suas qualidades e limitações; identificar seus interesses, o que gosta de fazer e estabelecer seus objetivos profissionais (DUTRA, 2002). Dessa forma, os cotistas e não cotistas deste estudo foram questionados se já tinham um projeto profissional.

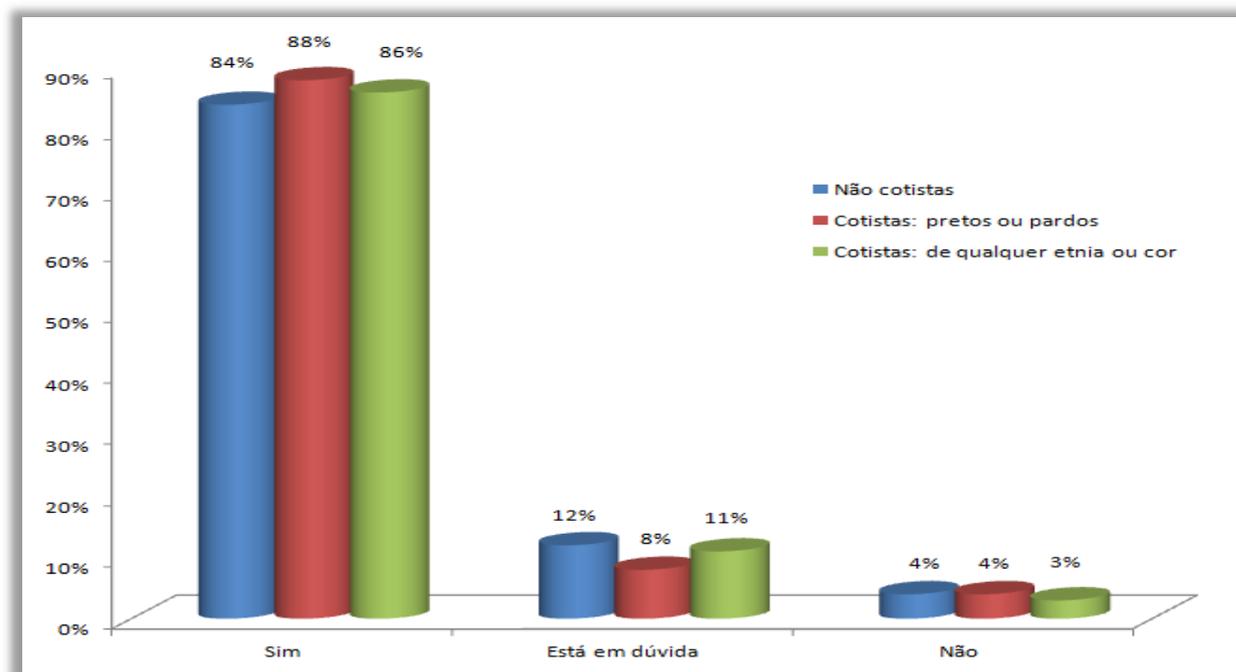
Em relação aos não cotistas, 44% disseram que “sim”, 45% “em parte” e 11% “não”. Entre os cotistas pretos ou pardos, 31% informaram que “sim”, 61% “em parte” e 8% “não”. Já entre os cotistas de qualquer etnia ou cor, as respostas foram: 34% “sim”; 57% “em parte” e 9% “não”. Dessa forma, grande parte dos sujeitos deste estudo, no momento da realização dessa investigação, estava “em parte” decidida quanto aos caminhos a serem trilhados após a saída da universidade.

Gráfico 13 – Projeto profissional por modalidade de ingresso

Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor: 0,254

Em seguida, os sujeitos deste estudo foram inquiridos se pretendiam seguir carreira na profissão. Também sem diferenças significativas, averiguou-se que entre os não cotistas 84% disseram “sim”, 12% “estão em dúvida” e apenas 4% “não”. Na população de cotistas pretos ou pardos, 88% informaram que “sim”, 8% “estão em dúvida” e 4% “não”. Já entre os cotistas de qualquer etnia, 86% responderam que “sim”, 11% também estão “em dúvida” e 3% “não”. Dessa forma, a maioria dos sujeitos deste estudo, independentemente da forma de ingresso, não tinha interesse em investir em outras carreiras profissionais.

Gráfico 14 – Intenção de seguir carreira na profissão por modalidade de ingresso

Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor: 0,926

Ainda com a intenção de investigar as expectativas profissionais da população estudada, indagou-se o que gostariam de fazer, nos primeiros meses após receberem o diploma. Entre os não cotistas, 18,1% desejaram “apenas trabalhar”, 10,3% “apenas continuar os estudos”, 64,2% “continuar os estudos e trabalhar”, 5,9% não souberam responder ou estavam com dúvida e 1,5% tirar um período de férias. Entre os cotistas pretos ou pardos, 13,7% aspiraram “apenas trabalhar”, 3,9% “apenas continuar os estudos”, 74,5% “continuar os estudos e trabalhar”, 3,9% estavam com dúvida ou não souberam responder e 3,9% “tirar um período de férias”. No grupo de cotistas de qualquer etnia ou cor, 5,7% almejavam exclusivamente trabalhar, 8,6% dedicar-se apenas aos estudos, 82,9% “continuar os estudos e trabalhar” e 2,9% não souberam informar ou estavam com dúvida sobre o que fazer.

Tabela 14 – Projeto profissional para os primeiros meses após a saída da universidade por modalidade de ingresso

	Não cotista		Cotas: pretos ou pardos		Cotas: qualquer etnia ou cor	
	n	%	n	%	n	%
Apenas trabalhar	37	18,1	7	13,7	2	5,7
Apenas continuar os estudos	21	10,3	2	3,9	3	8,6
Continuar os estudos e trabalhar	131	64,2	38	74,5	29	82,9
Não saber responder ou está em dúvida	12	5,9	2	3,9	1	2,9
Tirar um período de férias	3	1,5	2	3,9	0	0
Total	204	100	51	100	35	100

Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor: 0,433

Assim, em ambos os grupos, observa-se uma decisão sobre o que fazer, pois a maioria pretende continuar os estudos, mas também trabalhar. Sobre isso, vale destacar que um resultado similar foi encontrado no estudo de Teixeira (2002). O autor, ao estudar as expectativas e os projetos profissionais de jovens formandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, verificou que a maioria da população estava decidida sobre os seus projetos, sendo que a principal intenção dos formandos era a dedicação ao trabalho.

Em questão elaborada com fins de identificar exclusivamente os projetos de continuidade dos estudos, observou-se que 67% de toda a população estudada almejavam investir em algum tipo de formação.

No grupo de não cotistas verificou-se que 3,4% gostariam de investir em outra graduação; 35,3% fazer pós-graduação em nível de especialização; 26,5% fazer mestrado; 17,2% não expressaram nenhum interesse em estudar; e 17,6% não souberam responder ou estavam com dúvida. Entre os cotistas pretos ou pardos, 43,1% apresentaram o intento de realizar uma pós-graduação *lato sensu*; 27,5% pós-graduação em nível de mestrado; 5,9% não manifestaram interesse pela continuidade dos estudos; e 23,5% também não souberam responder ou estavam indecisos. Os resultados da população de cotistas de qualquer etnia foram: 2,9% fazer outra graduação; 40% investir em pós-graduação *lato sensu*; 28,6% fazer pós-graduação *stricto sensu*; 11,4% não desejavam fazer nenhuma formação; e 17,1% não souberam responder ou estavam com dúvida.

Tabela 15 – Projeto de continuidade dos estudos por modalidade de ingresso

	Não cotista		Cotas: pretos ou pardos		Cotas: qualquer etnia ou cor	
	n	%	n	%	n	%
Fazer outra graduação	7	3,4	0	0	1	2,9
Fazer Pós-Graduação – <i>lato sensu</i>	72	35,3	22	43,1	14	40
Fazer Pós-Graduação – <i>stricto sensu</i>	54	26,5	14	27,5	10	28,6
Nenhuma	35	17,2	3	5,9	4	11,4
Não sabe responder ou está em dúvida	36	17,6	12	23,5	6	17,1
Total	204	100	51	100	35	100

Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor: 0,683

Assim, nos três grupos, a primeira opção foi investir em pós-graduação *lato sensu*, seguida de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, cotistas e não cotistas possuem as mesmas expectativas de continuidade dos estudos. Tal resultado aponta para um impacto positivo das políticas afirmativas no ensino superior, pois os cotistas, uma vez inseridos na universidade, também são estimulados a investir na formação continuada.

6.1.4 Estimativas quanto ao exercício profissional

As estimativas de exercício profissional abrangeram quatro questões do questionário, a saber: expectativas quanto às chances de inserção profissional; previsão de tempo para o início da carreira profissional; perspectivas de remuneração salarial; e previsão de tempo para alcançar estabilidade profissional.

Em relação à primeira questão, os participantes deste estudo manifestaram suas expectativas de inserção profissional em Salvador utilizando as escalas: “muito grande” a “nenhuma” expectativa de inserção profissional. Observando os resultados, apenas com base na modalidade de ingresso na universidade, verificou-se que não existe diferenças estatisticamente significativa entre as expectativas de não cotistas e cotistas. No caso dos primeiros, a maior parte da população apresentou expectativa “razoável” (29,4%), seguida de “pequena” (24%), 23,5% “grande”, 13,7% “muito grande” e 9,3% “nenhuma”. No grupo de cotistas pretos ou pardos, 41,2% assinalaram expectativa “razoável”, 21,6% “pequena”, 19,6% “grande”, 9,8% “muito grande” e 7,8% “nenhuma”. Já entre os cotistas de qualquer

etnia, 42,9% têm expectativa “razoável”, 17,1% “pequena”, 17,1% “grande”, 14,3% “muito grande” e 8,6% “nenhuma”.

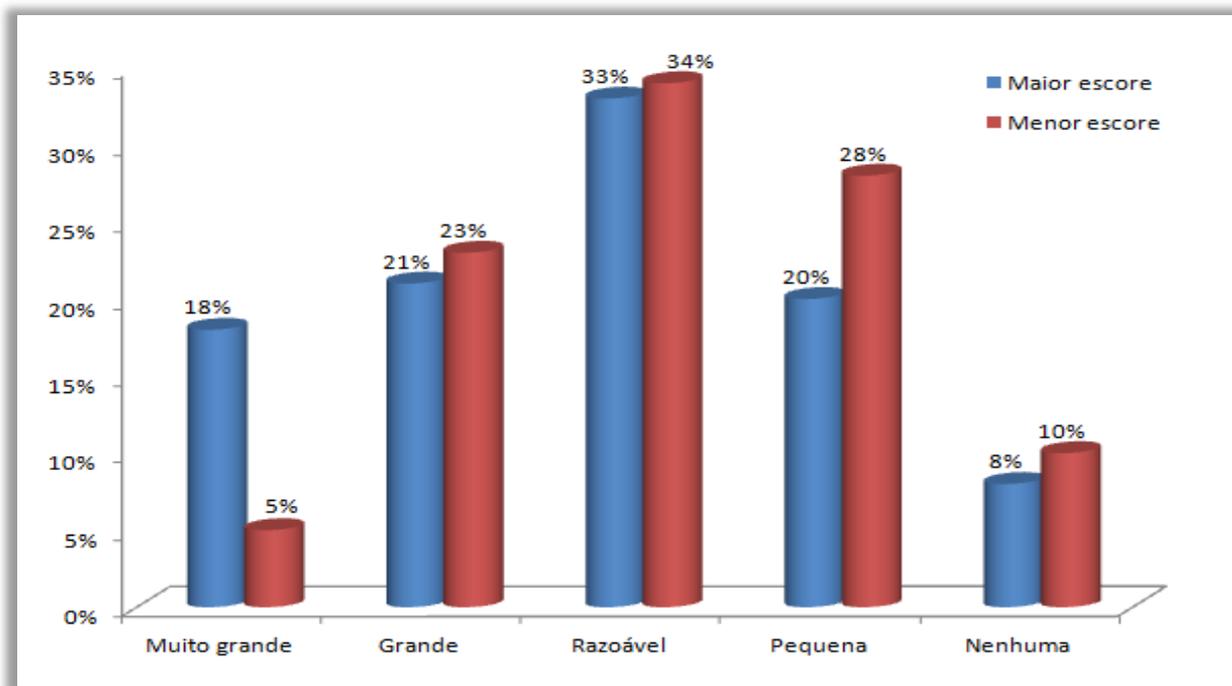
Tabela 16 – Expectativas de inserção profissional em Salvador por modalidade de ingresso

	Não cotista		Cotas: pretos ou pardos		Cotas: qualquer etnia ou cor	
	n	%	n	%	n	%
Muito grande	28	13,7	5	9,8	5	14,3
Grande	48	23,5	10	19,6	6	17,1
Razoável	60	29,4	21	41,2	15	42,9
Pequena	49	24	11	21,6	6	17,1
Nenhuma	19	9,3	4	7,8	3	8,6
Total	204	100	51	100	35	100

Fonte: Pesquisa de campo

P-valor: 0,773

É válido destacar que as expectativas de inserção profissional nos três grupos (não cotistas, cotistas pretos ou pardos e cotistas de qualquer etnia ou cor) também foram observadas atendo-se às variáveis gênero e escore do curso (maior e menor no vestibular 2005 da UFBA). Todavia, também não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas. Situação contrária foi verificada ao analisar expectativas de inserção profissional com base, apenas, na variável escore dos cursos.

Gráfico 15 - Expectativas de inserção profissional em Salvador por escore do curso

Fonte: pesquisa de campo

P-valor: 0,019

O gráfico 15 mostra que os estudantes dos cursos de maior escore, em comparação com os de menor escore, tendem a ter expectativas mais positivas de inserção profissional. Entre os primeiros, 18% apresentam expectativa “muito grande”. Já entre os segundos, apenas 5%. O inverso ocorre quando se observa quem são os estudantes com expectativa “pequena”. Entre os primeiros, a percentagem é de 20%; entre os segundos, 28%.

Compreendendo que parte dos cursos de menor escore oferecem, normalmente, menos oportunidades de inserção profissional, os dados mostrados no gráfico 15 corroboram os achados de Neiva (1996) quando aponta que estudantes de profissões com fraco mercado de trabalho trazem uma visão menos otimista quanto ao seu futuro profissional.

Em relação à segunda questão, que trata do tempo para o início da carreira profissional, observou-se que as expectativas são boas nos três grupos. Entre os não cotistas, 62,8% acreditam que vão se inserir profissionalmente no mercado de trabalho em, no máximo, 12 meses (21,6% imediatamente; 25,5% em até 6 meses; e 15,7% de 7 a 12 meses). Entre os cotistas, o resultado foi similar, uma vez que 68,7% dos cotistas pretos ou pardos (25,5% imediatamente; 27,5% em até 6 meses; 15,7% de 7 a 12 meses) e 54,3% dos cotistas de

qualquer etnia (14,3% imediatamente; 37,1% em até 6 meses; 2,9% de 7 a 12 meses) também esperam ingressar no mercado de trabalho em até 12 meses.

Tabela 17 - Previsão do tempo para o início da carreira profissional por modalidade de ingresso

	Não cotista		Cotas: pretos ou pardos		Cotas: qualquer etnia ou cor	
	n	%	n	%	n	%
Já trabalha na área	35	17,2	9	17,6	9	25,7
Imediato	44	21,6	13	25,5	5	14,3
Até 6 meses	52	25,5	14	27,5	13	37,1
De 7 a 12 meses	32	15,7	8	15,7	1	2,9
De 13 a 18 meses	10	4,9	3	5,9	1	2,9
De 19 a 24 meses	5	2,5	0	0	2	5,7
Mais de 24 meses	3	1,5	1	2	1	2,9
Não sabe responder	23	11,3	3	5,9	3	8,6
Total	204	100	51	100	35	100

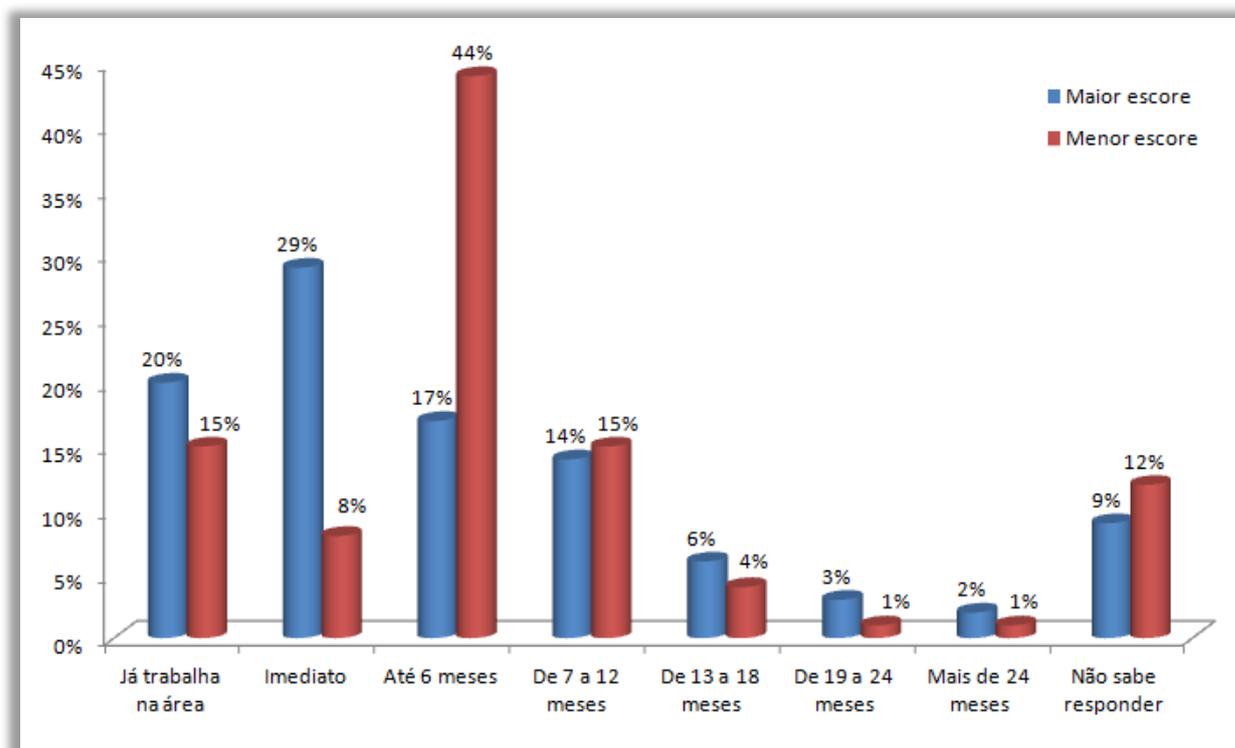
Fonte: Pesquisa de campo

P-valor: 0,578

Assim, apesar da “desqualificação” do diploma vivida pela sociedade atualmente (BÉJI; FOURNIER, 2006) e do reconhecimento de que a passagem da universidade para o mercado de trabalho tornou-se cada vez mais longa, os formandos da UFBA estavam otimistas quanto à previsão de tempo para a sua inserção profissional, no momento da realização do presente estudo.

Nessa direção, é importante lembrar que, assim como na questão anterior, alguns cruzamentos foram feitos, e diferenças estatisticamente significativas foram observadas quando se referiram às variáveis gênero e escore do curso. Entre os formandos com expectativa imediata de inserção profissional, a maioria é dos cursos de maior escore no vestibular. Nesse grupo, a participação foi de 29% da população. Já entre aqueles formandos dos cursos de menor escore, a percentagem é de apenas 8%.

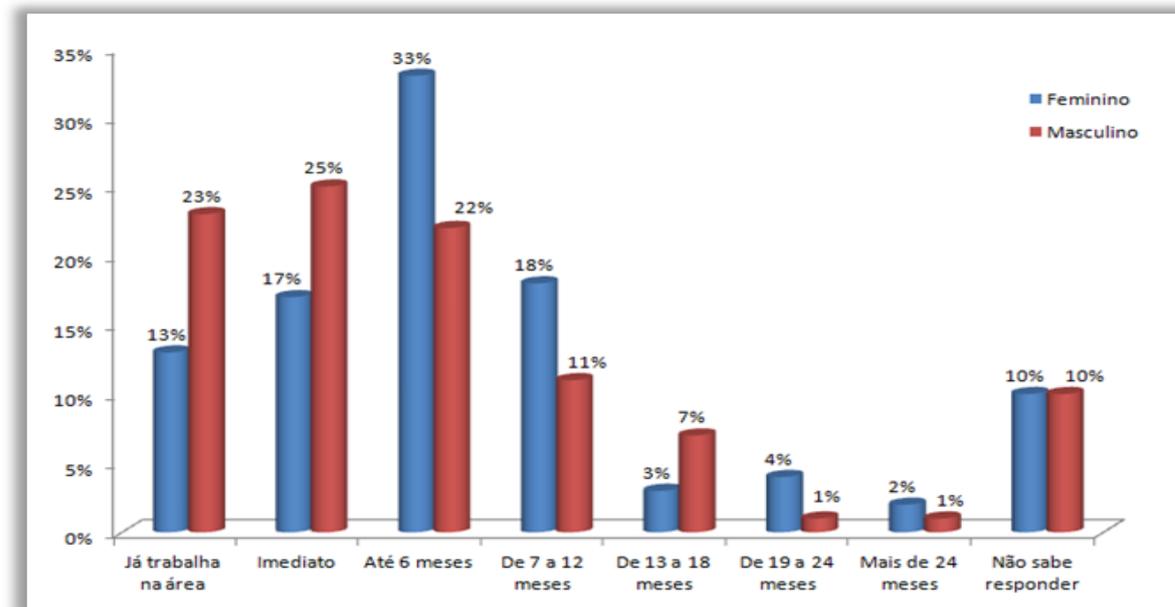
Gráfico 16 - Previsão do tempo para o início da carreira profissional por escore do curso.



Fonte: Pesquisa de campo

P-valor: 0,000

Em relação à variável gênero, as diferenças quanto às expectativas de uma inserção profissional “imediate” também nos chama a atenção. Enquanto entre as mulheres 17% acreditam num ingresso imediato no mercado de trabalho, entre os homens a percentagem é de 25%. Além disso, destaca-se o fato de que enquanto 23% dos homens já estavam trabalhando na área de formação, na população de mulheres o percentual é de 13%. Tal resultado exemplifica a situação desfavorável da mulher no mercado de trabalho brasileiro.

Gráfico 17 - Previsão do tempo para o início da carreira profissional por gênero.

Fonte: Pesquisa de campo

P-valor: 0,008

Em relação à terceira questão, que tratou das perspectivas de remuneração salarial, percebeu-se que a maioria dos cotistas e não cotistas espera receber no máximo 4,5 salários mínimos - SM (55,9% dos não cotistas; 68,6% dos cotistas pretos ou pardos; e 65,7% dos cotistas de qualquer etnia ou cor). Especificamente, uma grande parte dos não cotistas (28,9%), dos cotistas pretos ou pardos (41,2%) e cotistas de qualquer etnia ou cor (45,7%) preveem salários de 1,5 a 3 SM. Assim, novamente, cotistas e não cotistas apresentam expectativas similares de salário.

Tabela 18 – Perspectivas de remuneração salarial por modalidade de ingresso

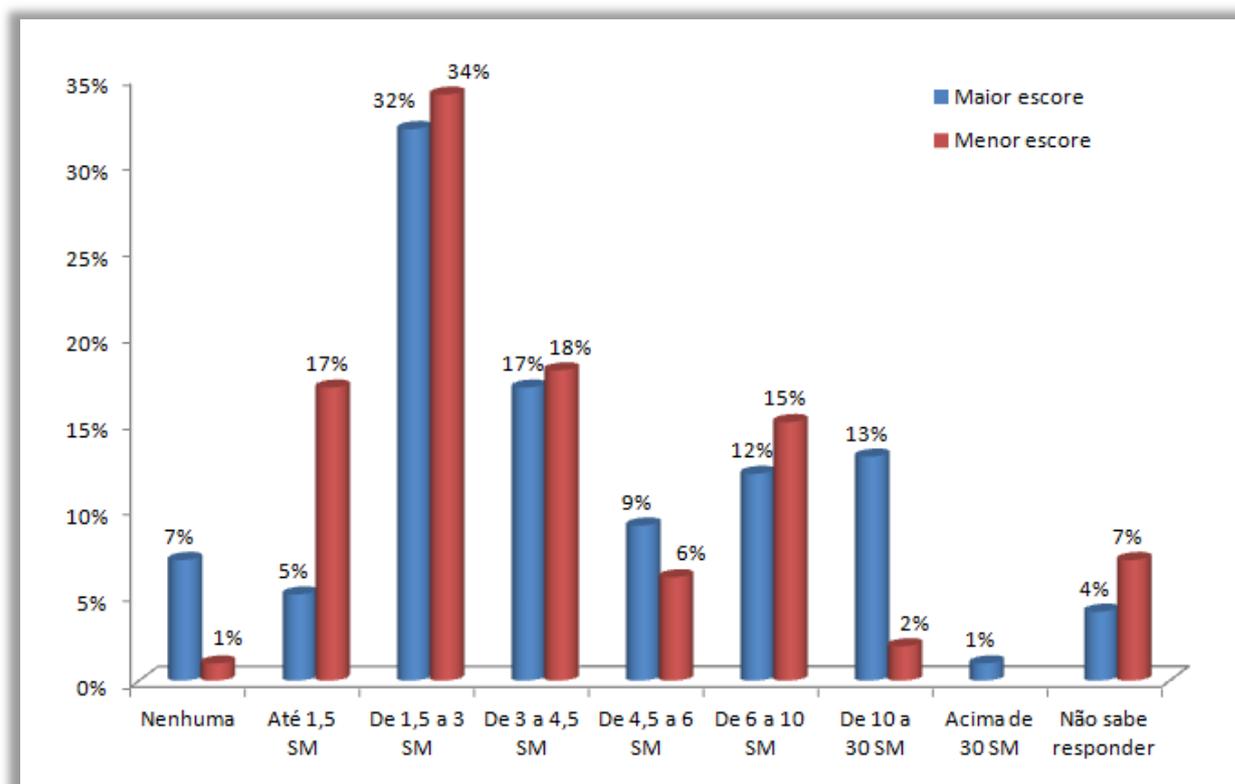
	Não cotista		Cotas: pretos ou pardos		Cotas: qualquer etnia ou cor	
	n	%	n	%	n	%
Nenhuma	12	5,9	2	3,9	0	0
Até 1,5 SM	21	10,3	5	9,8	1	2,9
De 1,5 a 3 SM	59	28,9	21	41,2	16	45,7
De 3 a 4,5 SM	34	16,7	9	17,6	6	17,1
De 4,5 a 6 SM	18	8,8	4	7,8	1	2,9
De 6 a 10 SM	26	12,7	5	9,8	7	20
De 10 a 30 SM	18	8,8	4	7,8	3	8,6
Acima de 30 SM	2	1	0	0,0	0	0
Não sabe responder	14	6,9	1	2	1	2,9
Total	204	100	51	100	35	100

Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor: 0,594

De forma idêntica ao que ocorreu nas questões anteriores, não foram identificadas diferenças, estatisticamente significativas, entre cotistas e não cotistas, com base no gênero e escore do curso. Entretanto, ao eliminar-se a forma de ingresso na universidade, as diferenças apareceram como mostram os gráficos a seguir:

Gráfico 18 - Perspectivas de remuneração salarial por escore do curso.



Fonte: Pesquisa de campo.

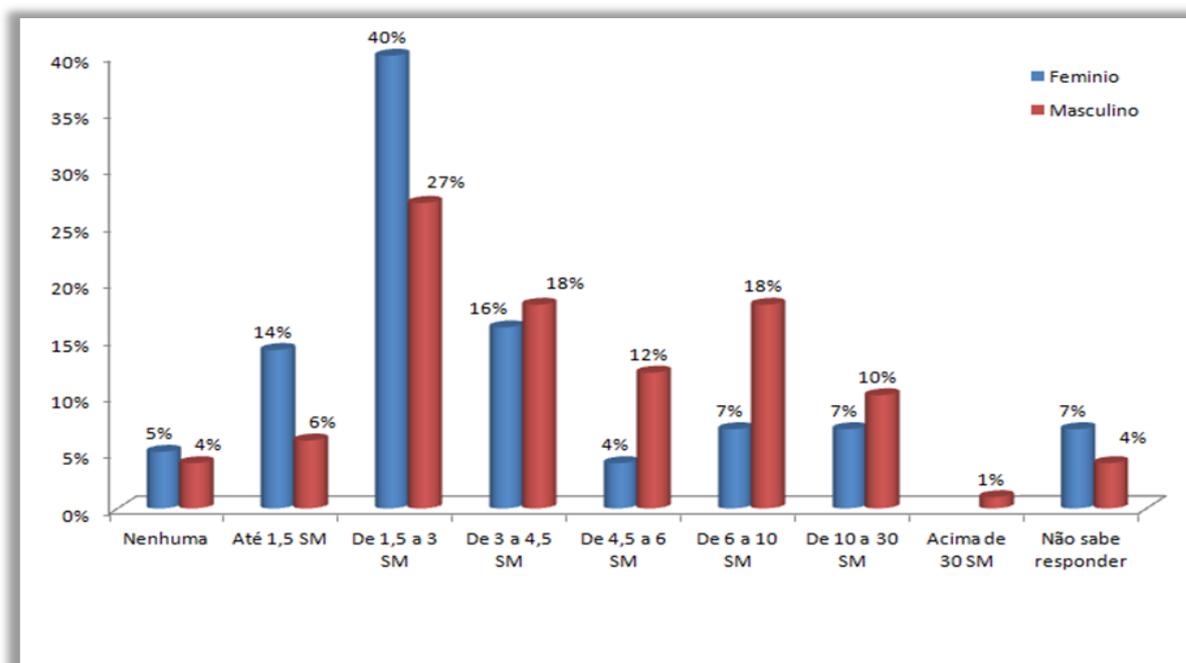
P-valor: 0,000

Como sinaliza o gráfico 18, embora a maior porcentagem (7%) de pessoas sem expectativas salariais esteja entre os formandos dos cursos de maior escore no vestibular, esse grupo apresenta melhores perspectivas. Entre esses indivíduos, 13% esperam receber de 10 a 30 SM. Já entre aqueles dos cursos de menor escore, apenas 2% têm a mesma expectativa salarial. Em relação aos formandos com expectativas de até 1,5 SM, observou-se uma porcentagem de 5% nos cursos de maior escore e 17% nos cursos de menor escore.

Diferenças significativas também foram observadas nas análises com base no gênero. Conforme mostra o gráfico 19, as mulheres são as que apresentam as piores expectativas

salariais. Sobre isso, 14% das mulheres esperam auferir “até 1,5 SM”, enquanto entre os homens, 6% têm a mesma perspectiva. Além disso, 40% das mulheres creem que vão receber “de 1,5 a 3 SM”, enquanto na população de homens o valor é de 27%. O inverso ocorre com aqueles com aspirações salariais “de 6 a 10 SM”, pois a participação das mulheres é menos representativa (7% da população de mulheres e 18% de homens).

Gráfico 19 - Perspectivas de remuneração salarial por gênero



Fonte: Pesquisa de campo.
P-valor: 0,002

Assim, tais disparidades reafirmam o que foi destacado anteriormente: a situação desfavorável das mulheres no mercado de trabalho brasileiro faz com que elas construam expectativas mais negativas quanto à sua inserção profissional.

No que se refere à quarta questão, que discutiu as previsões de tempo para estabelecimento profissional, verificou-se que 56,4% dos não cotistas (25,5% “de 2 a 3 anos” e 30,9% “4 anos ou mais”), 51% dos cotistas pretos ou pardos (19,6% “de 2 a 3 anos” e 31,4% “4 anos ou mais”) e 40% dos cotistas de qualquer etnia ou cor (20% “de 2 a 3 anos” e 20% “4 anos ou mais”) acreditam que vão precisar de 2 (dois) anos ou mais para se estabelecerem profissionalmente. Assim, cotistas e não cotistas têm expectativas que variam entre o médio e o longo prazo para alcançarem uma estabilidade profissional.

Tabela 19 – Previsão de tempo para estabelecimento profissional por modalidade de ingresso

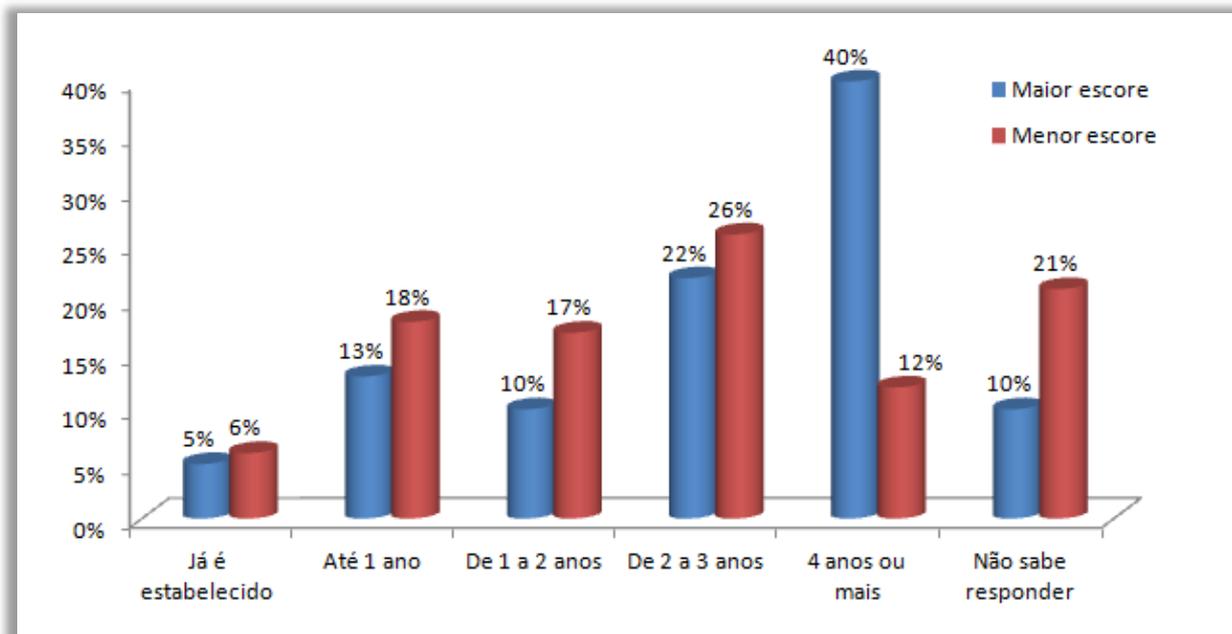
	Não cotista		Cotas: pretos ou pardos		Cotas: qualquer etnia ou cor	
	n	%	n	%	n	%
Já é estabelecido	7	3,4	4	7,8	4	11,4
Até 1 ano	31	15,2	6	11,8	6	17,1
De 1 a 2 anos	23	11,3	9	17,6	4	11,4
De 2 a 3 anos	52	25,5	10	19,6	7	20
4 anos ou mais	63	30,9	16	31,4	7	20
Não sabe responder	28	13,7	6	11,8	7	20
Total	204	100	51	100	35	100

Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor: 0,481

Diante da ausência de diferenças estatisticamente significativas entre cotistas e não cotistas, por gênero e escore dos cursos, novas análises foram realizadas, excluindo-se a variável forma de ingresso.

Ao contrário do ocorrido com as questões anteriores, os estudantes dos cursos de maior escore têm as piores expectativas quanto ao tempo necessário para alcançar a estabilidade profissional, uma vez que 40% da população acreditam que vão precisar de 4 anos ou mais para se estabelecerem no mercado de trabalho. Já entre aqueles vinculados aos cursos de menor escore, a participação foi de apenas 12%.

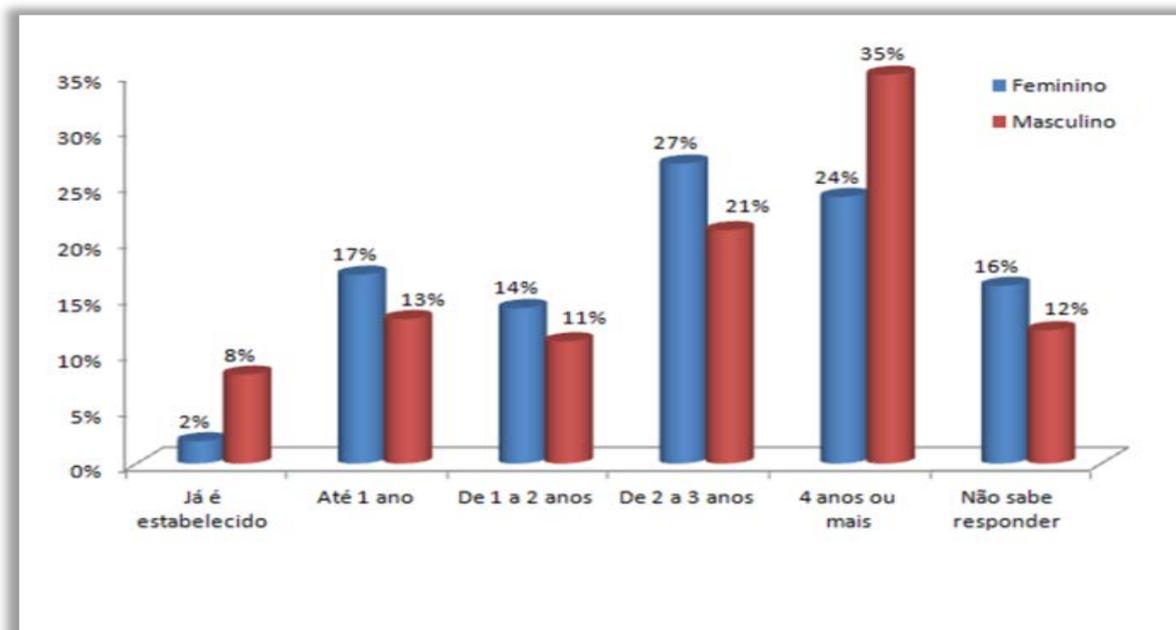
Gráfico 20 – Previsão de tempo para estabelecimento profissional por escore do curso

Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor: 0,000

Tal resultado é interessante, pois os estudantes dos cursos de maior escore apresentaram melhores perspectivas de inserção profissional, de salário e de tempo para o ingresso no mercado de trabalho.

Em relação à questão de gênero, observa-se que, embora a maior porcentagem de pessoas já estabelecidas profissionalmente (8% dos homens e 2% das mulheres) esteja entre os homens, as mulheres apresentam melhores expectativas. Entre as mulheres, 17% acreditam que vão precisar de até 1 ano para se estabelecer. Já entre os homens, o valor é de 13%. O inverso ocorre entre aqueles com expectativas de longo prazo para a estabilidade profissional. Entre as mulheres, 24% acreditam carecer de 4 anos ou mais para obter estabilidade. Entre os homens, o valor é de 35%.

Gráfico 21 – Previsão de estabelecimento na profissão por gênero

Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor: 0,021

De posse dos dados que mostraram não haver diferenças entre cotistas e não cotistas quanto às expectativas profissionais, far-se-á, a partir do próximo tópico, uma apresentação e análise dos principais resultados quanto às dificuldades previstas de inserção profissional.

6.1.5 Dificuldades previstas de inserção profissional

Conforme já abordado no capítulo 2, durante a inserção profissional, são vários os fatores ou variáveis que podem interferir, tornando este processo mais longo ou complexo, tais como: **características individuais** (idade, sexo, raça); **características de formação realizada** (especialidade, diploma) e **fatores estruturais** (contexto socioeconômico; políticas; redes de acesso ao emprego) (ROSE, 2000). Diante disso, foi construída uma lista com as 28 dificuldades mais citadas em pesquisas de inserção profissional (TEIXEIRA, 2001; LUZ, 2006; NEIVA, 1996) e solicitado aos sujeitos deste estudo que avaliassem cada fator listado em uma escala que varia de 1 (não dificultará) a 5 (dificultará complementarmente).

De posse dos resultados, juntaram-se as variáveis “dificultará muito” e “dificultará completamente” e observaram-se as 5 (cinco) principais dificuldades citadas, nessa escala de avaliação, pelos não cotistas e cotistas.

Em relação aos não cotistas, as principais dificuldades previstas estão apresentadas na tabela 20, a seguir:

Tabela 20 – Frequência da junção das variáveis “dificultará muito” e “dificultará completamente” de não cotistas

Dificuldades	Frequência
Falta/ausência de oportunidades de trabalho	75
Falta de recursos financeiros (montar escritório, etc.)	62
Competitividade no mercado de trabalho	58
Pouca/ausência de contatos profissionais da área	56
Pouca experiência prática	54
Total	305

Fonte: Pesquisa de campo.

Das 5 (cinco) dificuldades apresentadas pelos não cotistas, duas delas enquadram-se em “fatores estruturais”, conforme defendido por Rose (2000) ou ainda ambientais (MELO, 2007), a saber: “ausência de oportunidades de trabalho” e “competitividade no mercado de trabalho”. Tais dificuldades são bastante citadas pelos estudantes (LUZ, 2006), tendo em vista o contexto atual, assinalado pelo desemprego; pela precariedade do trabalho; pela redução das oportunidades em determinadas áreas profissionais, dentre outros fatores.

As outras três dificuldades são compreendidas como individuais: “falta de recursos financeiros (montar escritório etc.)”; “Poucos/ausência de contatos com profissionais da área”; e “pouca experiência prática”. Sobre isso, Melo (2007) expõe que é comum os estudantes destacarem, com maior frequência, as características individuais como principais dificuldades do processo de entrada no mercado de trabalho. Assim, dão maior destaque à responsabilidade do próprio indivíduo para ao alcance do sucesso profissional.

É interessante destacar que das 5 (cinco) dificuldades destacadas pelos não cotistas, 4 (quatro) delas também foram enfatizadas pelos cotistas pretos ou pardos.

Tabela 21 – Frequência da junção das variáveis “dificultará muito” e “dificultará completamente” de cotistas pretos ou pardos

Dificuldades	Frequência
Falta de recursos para qualificação profissional	22
Falta de recursos financeiros (montar escritório, etc.)	21
Falta/ausência de oportunidades de trabalho	20
Pouca experiência prática	19
Pouca/ausência de contatos com profissionais da área	18
Total	100

Fonte: Pesquisa de campo.

Assim, dessas dificuldades, a única que não foi levantada pelos não cotistas é “falta de recursos para qualificação profissional”. Sobre isso, é válido retomar a discussão trazida no capítulo 4 desta tese, quando é levantada a questão da importância do investimento em pós-permanência dos estudantes contemplados pela política de cotas.

O prosseguimento dos estudos através da pós-graduação ou ainda da realização de outras formações é crucial para o aprimoramento profissional e a ampliação das oportunidades de acesso ao mercado de trabalho dos cotistas. Mas, para isso, políticas afirmativas de pós-permanência precisam ser efetivamente implementadas nos espaços das universidades, de forma a beneficiar esses indivíduos.

Vale destacar que essa mesma dificuldade também foi assinalada pelos cotistas de qualquer etnia. Outros fatores citados por esse grupo são: “falta de recursos financeiros (montar escritório, etc.)”; “falta de domínio de idiomas”; “maior exigência de qualificação”; e a “falta de oportunidades de trabalho”.

Tabela 22 – Frequência da junção das variáveis “dificultará muito” e “dificultará completamente” de cotistas de qualquer etnia ou cor

Dificuldades	Frequência
Falta de recursos financeiros (montar escritório, etc.)	12
Falta de domínio de outros idiomas	12
Falta de recursos para qualificação profissional	11
Maior exigência de qualificação	10
Falta/ausência de oportunidades de trabalho	10
Total	55

Fonte: Pesquisa de campo

É importante destacar que uma das dificuldades avaliadas pelos estudantes foi “a discriminação de raça”. Apesar de não ser uma das dificuldades mais destacadas, nos âmbitos “dificultará muito” e “dificultará completamente”, ela apareceu 16 (dezesesseis) vezes nas avaliações dos cotistas pretos ou pardos (9 avaliaram como “dificultará moderadamente”; 5 julgaram como “dificultará muito” e 2 como “dificultará completamente”). Assim, lembrando que apenas 51 cotistas pretos ou pardos participaram desta primeira etapa do estudo, isso significa que 31% da população acreditam que as práticas discriminativas, denominadas na literatura científica de “discriminação indireta” ou ainda de “discriminação institucional”, podem dificultar o processo de inserção profissional.

Como já destacado na parte teórica deste trabalho, a “discriminação indireta” é compreendida como o insucesso das instituições na distribuição das oportunidades aos indivíduos, em função de sua origem racial, cultural, entre outros aspectos. Assim, é efetivada através de atitudes discriminativas manifestadas no interior das organizações, sendo o produto de estereótipos preconceituosos (SILVA et al., 2009a).

Logo após o questionamento sobre os possíveis entraves a serem encontrados no processo de inserção profissional, os sujeitos deste estudo foram direcionados a falar de prováveis estratégias a serem adotadas para superar tais entraves, e ampliar suas possibilidades de ingresso no mercado de trabalho.

6.1.6 Estratégias previstas de inserção profissional

Discutir as estratégias de inserção profissional dos formandos do ensino superior é discutir sobre as ações selecionadas por esses indivíduos, com vistas ao alcance de objetivos profissionais. Assim, cotistas e não cotistas foram inquiridos acerca das possíveis estratégias a serem adotadas, logo nos primeiros meses após a saída da universidade. A questão foi fechada e as estratégias foram construídas com base na literatura que se debruça sobre o assunto. Para cada estratégia, foi solicitado que a ordem de prioridade fosse informada (de 1 a 12). A análise foi realizada com base nas cinco principais estratégias selecionadas em cada grupo.

Embora 11% dos não cotistas, 8% dos cotistas pretos ou pardos e 9% dos cotistas de qualquer etnia ou cor tenham informado que ainda não tinham um projeto profissional, todos apresentaram possíveis estratégias a serem colocadas em prática, logo após a saída da universidade.

Em relação aos não cotistas, as principais estratégias destacadas são apresentadas a seguir:

Tabela 23 - As cinco principais estratégias previstas para a inserção profissional – não cotistas

Ordem de prioridade	Estratégias
1	Investimento em formação - pós-graduação
2	Investimento em curso de língua estrangeira
3	Explorar redes apropriada de contatos – amigos, familiares e grupos profissionais
4	Preparar para concurso público
5	Investimento em cursos de outras áreas profissionais que propicie o enriquecimento da profissão

Fonte: pesquisa de campo

Conforme pode ser observado na tabela 23, o “investimento em formação – pós-graduação” é a principal estratégia prevista no grupo de não cotistas, seguida de “investimento em curso de língua”. Assim, não cotistas acreditam que o investimento em qualificação profissional é o principal mecanismo de inserção no mercado de trabalho, o que confirma os achados de Oliveira (1998), de que o investimento no “aprendizado contínuo” é uma das estratégias mais priorizada, tanto por aqueles que buscam uma vaga no mercado de trabalho, quanto para os que desejam se manter nesse espaço.

É válido destacar que, ao definir que o investimento “no aprendizado contínuo” será a principal estratégia a ser adotada, os sujeitos deste estudo mostram que preferem mobilizar “recursos internos”, ou seja, aqueles originados do potencial individual, e que, por isso, irão assumir uma postura ativa diante do mercado de trabalho (OLIVEIRA, 1998).

A terceira estratégia é “explorar redes apropriadas de contatos – amigos, familiares e grupos profissionais. Esse é um tipo de estratégia, como já destacado nesta tese, que tem como fonte os “recursos externos”, o que significa que o indivíduo “deixa de utilizar (ou utiliza menos) sua potencialidade individual para creditar mais confiança às ações que sejam provenientes de outras fontes” (OLIVEIRA, 1998, p. 76).

É válido ressaltar que a exploração de contatos pessoais (amigos, familiares) é também umas das principais estratégias utilizadas pelos indivíduos nos processos de inserção profissional, inclusive para aqueles que se “defrontam com mercados de trabalho mais

restritos” (TEIXEIRA, 2002, p. 63), ou seja, com menores oportunidades de trabalho. Assim, o fortalecimento dos contatos com professores, colegas, amigos e familiares, é uma ação essencial para reduzir as chances de desemprego ou ainda fazer com que a inserção profissional aconteça de forma mais rápida.

As duas últimas estratégias são: “preparar para concurso público” (4º colocação); e, “investimento em cursos de outras áreas profissionais que propicie o enriquecimento da profissão” (5º colocação). A primeira coloca em questão a necessidade que os indivíduos têm de encontrar uma posição estabilizada no mercado de trabalho (VERNIÈRES, 1997). Já a segunda reflete novamente uma preocupação dos indivíduos em se preparar para poder competir em melhores condições no mercado de trabalho.

As estratégias preferidas pelos cotistas pretos ou pardos são apresentadas na tabela 24 abaixo:

Tabela 24 – As cinco primeiras estratégias previstas para a inserção profissional – cotistas pretos ou pardos.

Ordem de prioridade	Estratégias
1	Cursos de desenvolvimento de competências gerais e/ou interpessoais
2	Investimento em formação - pós-graduação
3	Preparar para concurso público
4	Treinamento específico no emprego
5	Investimento em curso de língua estrangeira

Fonte: pesquisa de campo

Como mostra a tabela 24, a principal estratégia dos cotistas pretos ou pardos é realizar “cursos de desenvolvimento de competências gerais e/ou interpessoais”, seguida de “investimento em formação - pós-graduação”. Assim, de forma similar aos não cotistas, os cotistas pretos ou pardos creem que a qualificação profissional é a principal estratégia para pleitear uma boa entrada no mercado de trabalho.

A terceira estratégia é “preparar-se para concurso publico”. Dessa forma, esses indivíduos também evidenciam a preocupação em percorrer um caminho profissional que seja mais seguro e/ou estável.

Os dois últimos mecanismos são: “treinamento específico no emprego” (4ª colocação); e o “investimento em curso de língua estrangeira” (5ª colocação). No caso do primeiro, trata-

se de aproveitar as experiências de estágio, por exemplo, para aprimorar e/ou aprofundar os conhecimentos adquiridos na universidade. Já o segundo, mostra mais uma vez uma preocupação com a qualificação profissional.

As estratégias apontadas pelos cotistas de qualquer etnia ou cor são expostas na tabela 25 abaixo:

Tabela 25 – As cinco primeiras estratégias previstas para a inserção profissional – cotistas de qualquer etnia ou cor

Ordem de prioridade	Estratégia
1	Investimento em formação - pós-graduação
2	Preparar para concurso público
3	Cursos de desenvolvimento de competências gerais e/ou interpessoais
4	Investimento em cursos de outras áreas profissionais que propicie o enriquecimento da profissão
5	Acumular recursos financeiros para investimentos

Fonte: pesquisa de campo

A primeira estratégia prevista pelos cotistas de qualquer etnia é o “investimento em formação – pós-graduação”, seguida de “preparar-se para concurso público”; a realização de “cursos de desenvolvimento de competências gerais e/ou interpessoais”; e “investimento em cursos de outras áreas profissionais que propiciem o enriquecimento da profissão”. Através dessas estratégias, os cotistas de qualquer etnia ou cor apontam, outra vez, assim como os demais grupos, para a relevância em dar continuidade aos estudos como mecanismo de alcançar seus objetivos profissionais.

A quinta e última estratégia é “acumular recursos financeiros para investimentos”. Assim, por meio dessa estratégia prevista, os cotistas de qualquer etnia ou cor mostram que possuem projetos profissionais, bem como o reconhecimento da necessidade de esforços para junção de recursos que permitam colocar em prática seus planos.

Em síntese, notou-se que, entre os não cotistas, cotistas pretos ou pardos e cotistas de qualquer etnia ou cor, das 5 (cinco) estratégias mais destacadas, 4 (quatro) são de investimento em formação (formação continuada, capacitação profissional ou de preparação para concurso). Assim, esses indivíduos selecionam as estratégias que possivelmente originarão mais resultados, ainda que ocorram no longo prazo.

Com essa apresentação das principais estratégias previstas pelos cotistas e não cotistas para garantir a inserção profissional é que se finaliza a exposição dos resultados da primeira etapa desse estudo, que buscou investigar as expectativas e estratégias previstas de inserção profissional. A partir deste momento, buscamos analisar os resultados relativos aos alcances de inserção profissional.

6.2 ALCANCES PARA A INSERÇÃO PROFISSIONAL

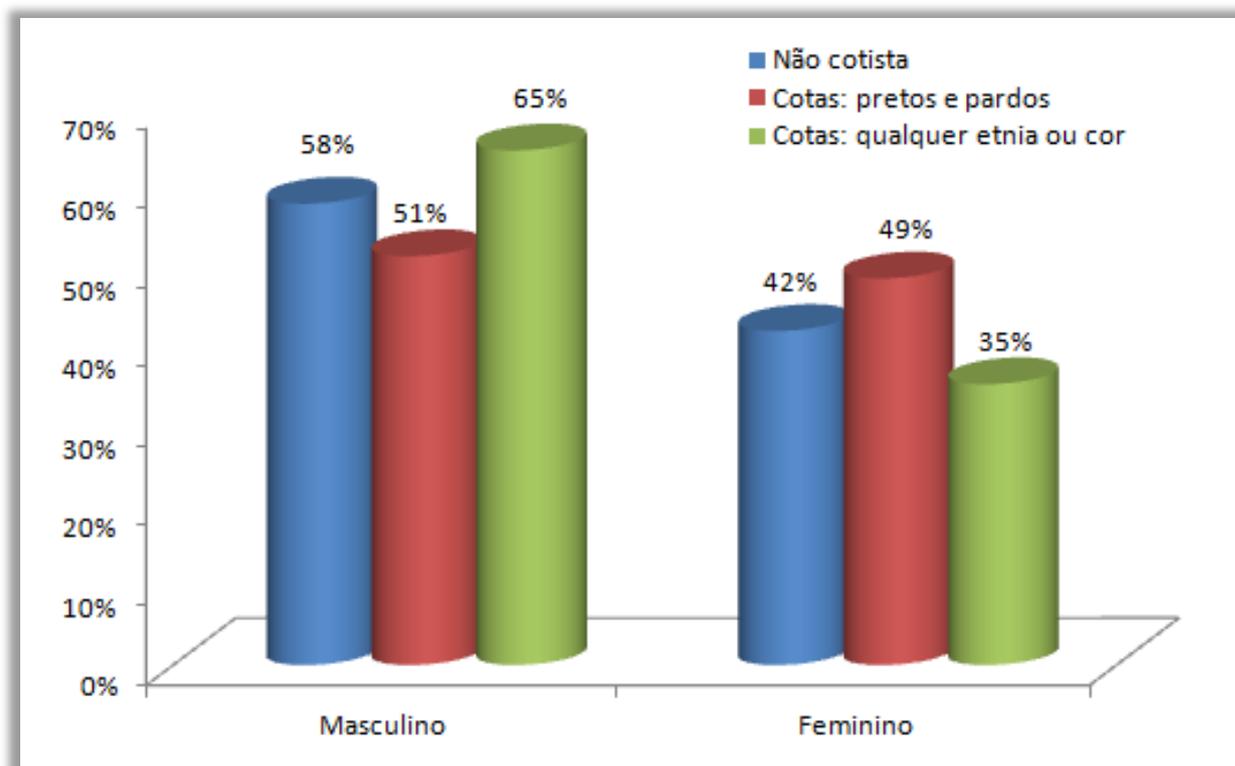
Neste trabalho, estudar os alcances de inserção profissional dos cotistas e não cotistas é investigar se as expectativas de inserção profissional foram alcançadas e, além disso, identificar os “estatutos assumidos” (ativo, empregado, desempregado) (ALVES, 2007).

Como abordado na parte metodológica, apenas 140 pessoas responderam ao questionário da segunda etapa da pesquisa, o que representa 48% da população que participou do primeiro momento do estudo. Desse total, 88 (63%) são não cotistas; 35 (25%) cotistas pretos ou pardos; e 17 (12%) são cotistas de qualquer etnia ou cor.

Vale destacar que apesar da utilização de vários mecanismos (citados na metodologia) para abarcar uma maior participação dos sujeitos neste estudo, o número de cotistas foi bastante baixo. Tal situação dificultou a realização de certos tratamentos, inclusive o de fazer os cruzamentos de dados da primeira etapa com os da segunda etapa da pesquisa.

Tendo em vista a caracterização dos sujeitos já realizada na primeira parte da pesquisa, será apresentada apenas a distribuição da amostra por gênero e por formação realizada. Na população de não cotistas, 58% são do gênero masculino e 42% do gênero feminino. Entre os cotistas pretos ou pardos, 51% se identificaram como do sexo masculino e 49% do gênero feminino. Em relação aos cotistas de qualquer etnia, a população masculina foi de 65% e a feminina 35%. Dessa forma, o gênero masculino foi predominante nos três grupos.

Gráfico 22 – Distribuição por gênero e modalidade de ingresso (segunda etapa da pesquisa)



Fonte: Pesquisa de campo.

Já a distribuição dos cotistas e não cotistas, por curso de formação, pode ser visualizada na tabela 26.

Tabela 26 – Distribuição por curso e modalidade de ingresso (segunda etapa da pesquisa)

(continua)

MENOR ESCORE NO VESTIBULAR 2005 DA UFBA				
Curso	Não cotista	Cotista: pretos ou pardos	Cotista: de qualquer etnia ou cor	Total
Arquivologia	2	4	2	8
Artes Cênicas – Teatro (LICENC.)	1	0	2	3
Artes Plásticas	4	0	0	4
Engenharia de Minas	6	1	1	8
Fonoaudiologia	7	0	2	9
Geologia	9	0	0	9
Medicina Veterinária	3	3	1	7
Secretariado Executivo	3	6	0	9
Total	35	14	8	57

(conclusão)

MAIOR ESCORE NO VESTIBULAR 2005 DA UFBA				
Curso	Não cotista	Cotista: pretos ou pardos	Cotista: de qualquer etnia ou cor	Total
Artes Cênicas – Interp. Teatral (BAC.)	1	1	0	2
Ciência da Computação	9	4	2	15
Desenho Industrial	2	4	2	8
Direito	24	3	2	29
Engenharia Elétrica	2	2	0	4
Jornalismo	9	3	1	13
Medicina	3	3	1	7
Oceanografia	3	1	1	5
Total	53	21	9	83

Fonte: Pesquisa de campo.

Para apresentar os resultados quanto aos alcances de inserção profissional, esta parte do trabalho foi estruturada em quatro subtópicos: alcances quanto aos projetos pós-formatura; dificuldades encontradas; estratégias utilizadas; e nível de satisfação quanto aos alcances.

6.2.1 Alcances quanto aos projetos pós-formatura

Para verificar os alcances de inserção profissional, utilizou-se de grande parte das questões que compuseram o questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa (com os cotistas e não cotistas, no último semestre do curso de graduação). Porém, as questões foram modificadas, de forma a verificar a situação atual, quanto à inserção profissional dos recém-formados.

Na análise do questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa, verificou-se que apenas 5,9% dos não cotistas, 3,9% dos cotistas pretos ou pardos e 2,9% dos cotistas de qualquer etnia estavam indecisos ou não sabiam o que fazer nos primeiros meses após a conclusão do curso. Porém, no segundo momento da pesquisa, houve, embora pequeno, um aumento do número de pessoas que continuaram numa situação passiva, pois, 6,8% dos não cotistas, 22,9% dos cotistas pretos ou pardos e 5,9% dos cotistas que alquer etnia ou cor não estão nem trabalhando nem estudando.

Sobre isso, chama a atenção o número de pessoas na população de cotistas pretos ou pardos que não trabalha nem estuda. Assim, embora sem diferenças estatisticamente

significativas, é nesse grupo que é encontrada a maior percentagem de egressos sem vínculos profissionais e/ou acadêmicos.

Tabela 27 – Atividade atual por modalidade de ingresso

	Não cotista		Cotas: pretos ou pardos		Cotas: qualquer etnia ou cor	
	n	%	n	%	N	%
Trabalhando	34	38,6	14	40	5	29,4
Continuando os estudos	26	29,5	6	17,1	7	41,2
Continuando os estudos e trabalhando	22	25	7	20	4	23,5
Não está trabalhando nem estudando	6	6,8	8	22,9	1	5,9
Total	88	100	35	100	17	100

Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor = 0,138

Ao somar as porcentagens das variáveis “trabalhando” juntamente com “continuando os estudos e trabalhando”, é possível observar que a maioria dos não cotistas (63,6%), dos cotistas pretos ou pardos (60%) e dos cotistas de qualquer etnia (52,9%) estava trabalhando no momento da realização desta pesquisa.

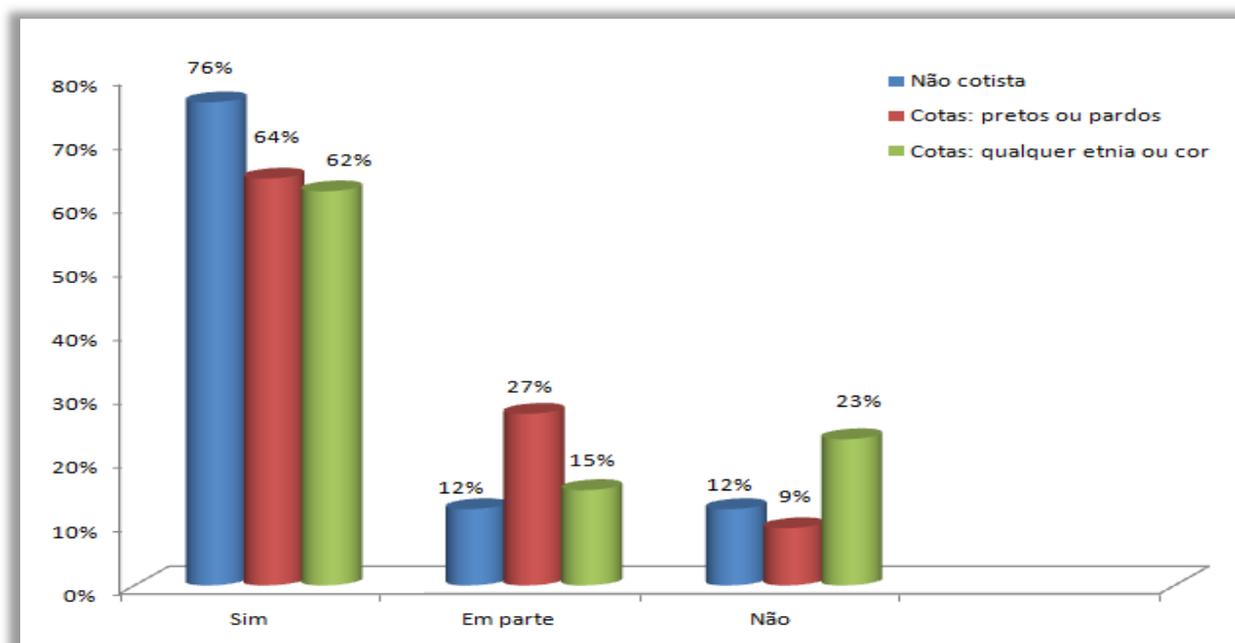
Ao juntar as variáveis “continuando os estudos” e “continuando os estudos e trabalhando”, nota-se que 54,5% dos não cotistas, 37,1% dos cotistas pretos ou pardos e 64,7% dos cotistas de qualquer etnia ou cor deram continuidade aos estudos, após a conclusão da graduação. Assim, apenas no grupo de cotistas pretos ou pardos é observado um valor inferior à metade da população que está estudando.

Lembrando que a principal dificuldade prevista de inserção profissional dos cotistas pretos e pardos foi a “falta de recursos para qualificação profissional”, é provável que esses indivíduos tenham ficado sem meios para investirem na continuidade dos estudos. Sobre isso, como já destacado neste trabalho, a realização de uma pós-graduação, bem como outras formações são essenciais para a qualificação profissional e para uma boa entrada no mercado de trabalho. Assim, políticas de pós-permanência devem ser inseridas e/ou ampliadas nas universidades de forma a garantir que seus formandos possam continuar investindo na formação profissional.

Ao verificar aqueles que estão trabalhando e continuando os estudos, ao mesmo tempo, na população de não cotistas, a porcentagem foi de 25%. Já entre os cotistas pretos ou pardos 20% e de cotistas de qualquer etnia ou cor 23,5%.

Em relação aos que estão trabalhando, quando inquiridos se o trabalho era na área de formação, entre os não cotistas 76% disseram que “sim”, 12% “em parte” e 12% “não”. Já entre os cotistas pretos ou pardos, 64% informaram que “sim”, 27% “em parte” e 9% “não”. No grupo de cotistas de qualquer etnia, 62% expuseram que “sim”, 15% “em parte” e 23% “não”.

Gráfico 23 – Área de atuação por modalidade de ingresso



Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor = 0,487

Levando-se em consideração o pouco tempo transcorrido entre a saída da universidade e a realização dessa pesquisa (nove meses) e, além disso, o período de crise econômica que se instalou no país desde 2015, o que fez com que aumentassem as taxas de desemprego, pode-se afirmar que os resultados são positivos, uma vez que a maioria dos cotistas e não cotistas está atuando em sua área de formação.

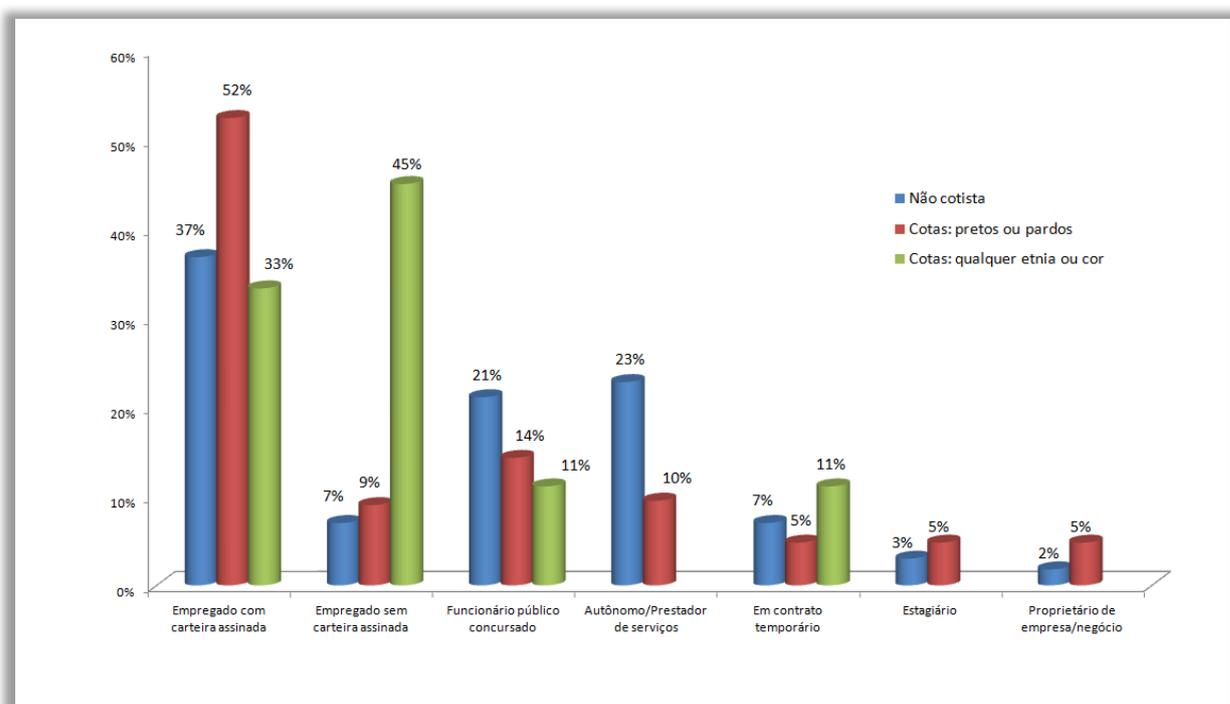
Nessa direção, os participantes deste estudo foram questionados a respeito do tipo de vínculo empregatício no trabalho atual. Entre os não cotistas, a maior parcela encontra-se

“empregado com carteira assinada” (37%), seguida de “autônomo/prestador de serviços” (23%) e “funcionário público” (21%). Há, ainda, um grupo na situação de “empregado sem carteira assinada” (7%), “em contrato temporário” (7%), “estagiário” (3%) e “proprietário de emprego/negócio” (2%).

Entre os cotistas pretos ou pardos, a maioria é “empregado com carteira assinada” (52%), seguida de “funcionário público” (14%), “autônomo/prestador de serviços” (10%) e “proprietário de empresa/negócio” (5%). Os demais estão na situação “empregado sem carteira assinada” (9%), “em contrato temporário” (5%) e “estagiário” (5%).

No grupo de cotistas de qualquer etnia, a maior parte está “empregado sem carteira assinada” (45%), seguida de “empregado com carteira assinada” (33%), “funcionário público” (11%) e regime “de contrato temporário” (11%). Sobre esses dados, é importante lembrar que apenas 17 (dezessete) cotistas de qualquer etnia ou cor participaram da segunda etapa da pesquisa, sendo que, desse valor, apenas 9 (nove) estão trabalhando. Dessa forma, alguns percentuais acabam transparecendo ser expressivos.

Gráfico 24 – Tipo de vínculo trabalhista por modalidade de ingresso



Fonte: Pesquisa de campo

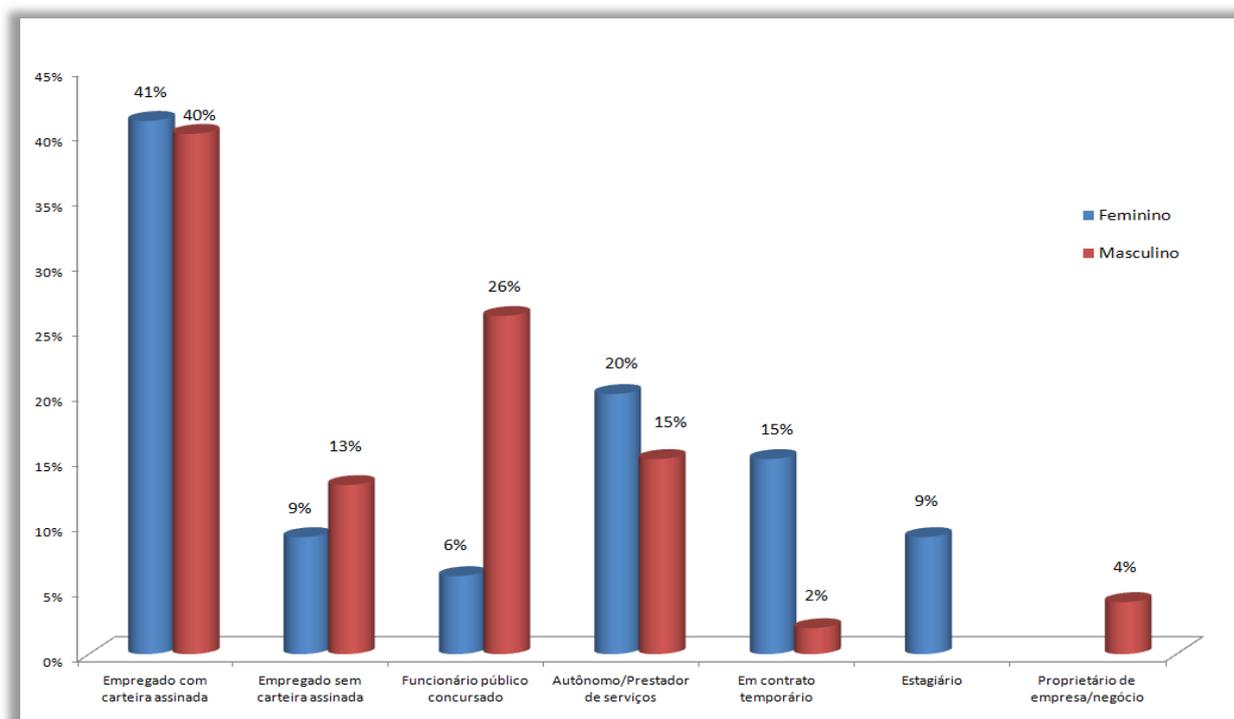
P-valor: 0,182

Dessa forma, a maioria dos não cotistas e cotistas pretos ou pardos está na “condição ideal” (ALVES, 2007), uma vez que grande parte da população tem um contrato de trabalho sem termo, ou seja, sem duração preestabelecida.

Um aspecto que merece destaque é que, ao contrário do que foi apresentado na parte introdutória da tese e que trouxe dados que mostram as desigualdades nos processos de inserção profissional existentes entre negros e brancos, o gráfico 24 mostra um resultado positivo, pois não é identificada uma situação de inferioridade entre cotistas pretos ou pardos e demais sujeitos do estudo.

Ao analisar o vínculo trabalhista por cursos de maior e menor escore, verificou-se a inexistência de diferenças estatisticamente significativas. Todavia, diferenças de gênero foram evidenciadas.

Gráfico 25 – Tipo de vínculo trabalhista por gênero



Fonte: Pesquisa de campo

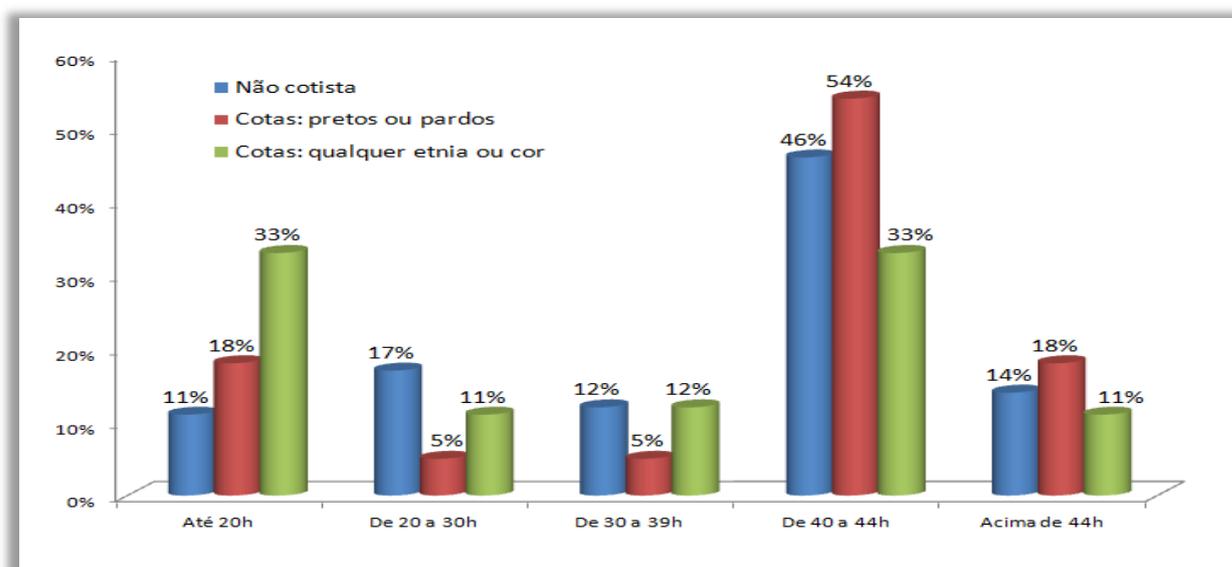
P-valor: 0,012

Excluindo a categoria “empregados sem carteira assinada” (9% das mulheres e 13% dos homens), observa-se que as mulheres estão em desvantagem no acesso ao mercado de trabalho. Entre as mulheres, apenas 6% estão na situação de “funcionária pública

concurada”, porém entre os homens o percentual é de 26%. Além disso, 15% das mulheres estão trabalhando em regime de “contrato temporário”, enquanto entre os homens o valor é de 2%. Por fim, apenas as mulheres informaram que ainda atuam como estagiárias.

No que se refere à carga horária de trabalho, entre os que responderam a questão, foi observado que a maior parte dos não cotistas (58%)⁶⁴, dos cotistas pretos ou pardos (59%)⁶⁵ e dos cotistas de qualquer etnia (45%) trabalha com carga horária entre 30 e 44h semanais.

Gráfico 26 – Carga horária de trabalho por modalidade de ingresso



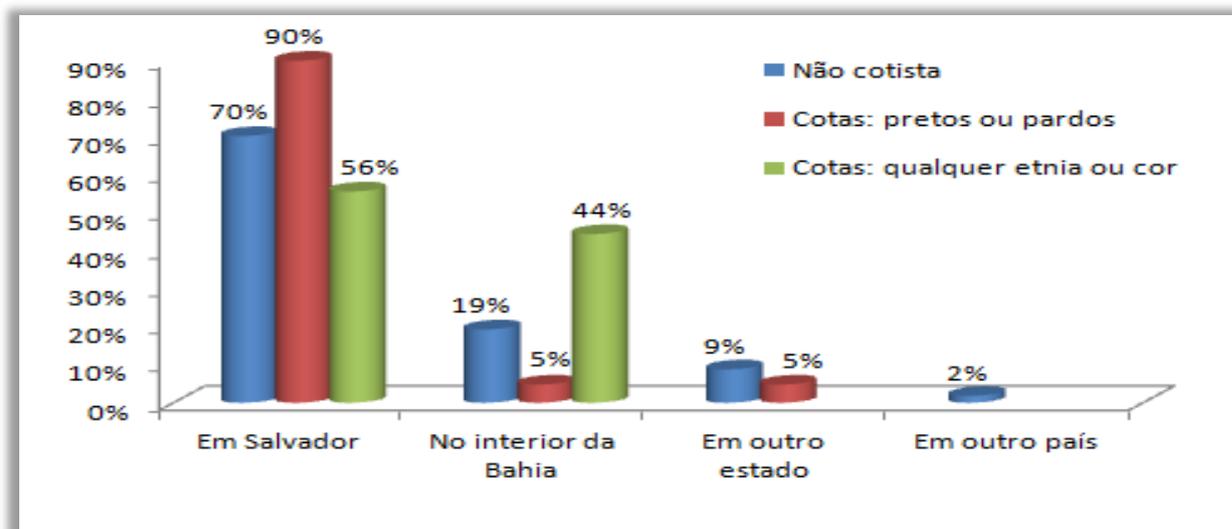
Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor: 0,693

Outra questão que compôs o questionário versou sobre a localização do trabalho atual dos egressos. A maioria dos não cotistas (70%), dos cotistas pretos ou pardos (90%) e dos cotistas de qualquer etnia ou cor (56%) trabalha na cidade de Salvador.

⁶⁴ Valor resultante da soma das percentagens “de 30 a 39h” e “de 40 a 44h”.

⁶⁵ Valor resultante da soma das percentagens “de 30 a 39h” e “de 40 a 44h”.

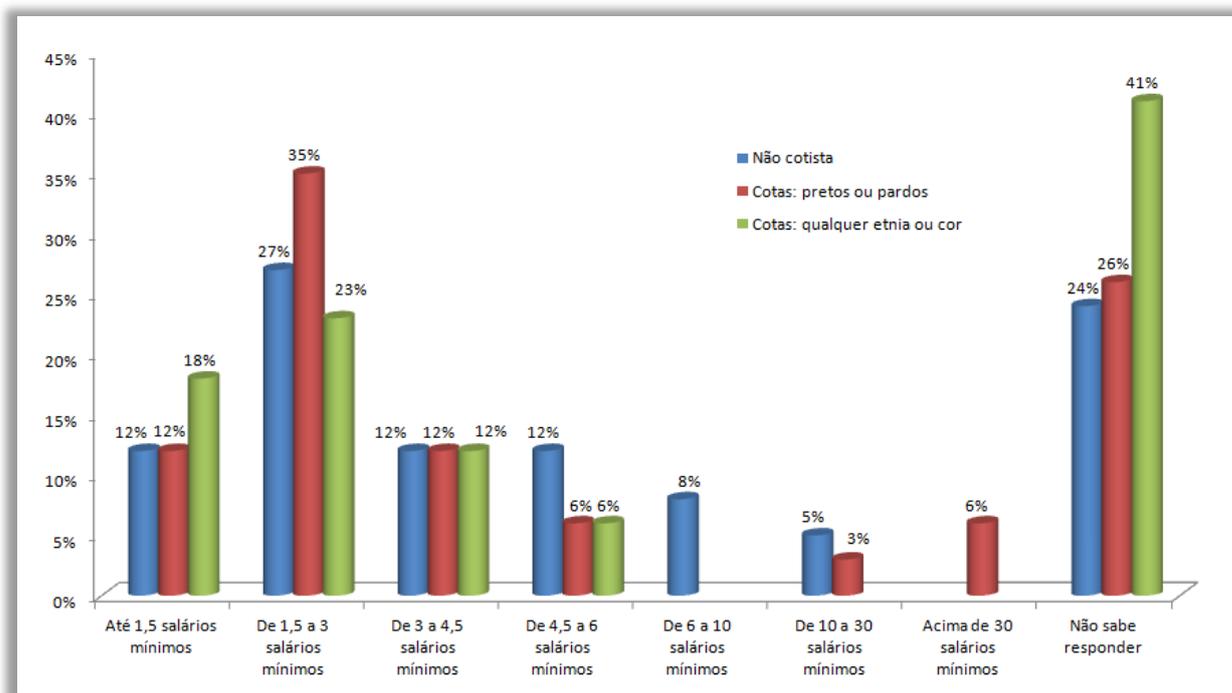
Gráfico 27 – Localização do trabalho atual por modalidade de ingresso

Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor: 0,214

Fez parte também do questionário uma questão que indagou sobre a remuneração recebida no trabalho atual. Sobre isso, na primeira etapa, entre os não cotistas, 55,9% disseram que esperavam receber no máximo 4,5 salários mínimos (10,3% até 1,5 SM; 28,9% de 1,5 a 3 SM; 16,7% de 3 a 4,5 SM). Nessa mesma situação, na população de cotistas pretos ou pardos, a porcentagem foi de 68,6% (9,8% até 1,5 SM; 41,2% de 1,5 a 3 SM; 17,6% de 3 a 4,5 SM); já entre os cotistas de qualquer etnia ou cor, a proporção foi de 65,7% (2,9% até 1,5 SM; 45,7% de 1,5 a 3 SM; 17,1% de 3 a 4,5 SM).

A partir da observação do gráfico 28 a seguir, pode-se verificar que as expectativas foram confirmadas, uma vez que a maioria dos cotistas e não cotistas auferem, no máximo, 4,5 salários mínimos. Entre os não cotistas, 12% recebem até 1,5 SM, 27% de 1,5 a 3 SM e 12% de 3 a 4,5 SM. Na população de pretos ou pardos, 12% auferem até 1,5 SM, 35% de 1,5 a 3 SM e 12% de 3 a 4,5 SM. Já entre os cotistas de qualquer etnia, 18% ganham até 1,5 SM; 23% de 1,5 a 3 SM e 12% de 3 a 4,5 SM).

Gráfico 28 - Salário na ocupação atual por modalidade de ingresso

Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor: 0,363

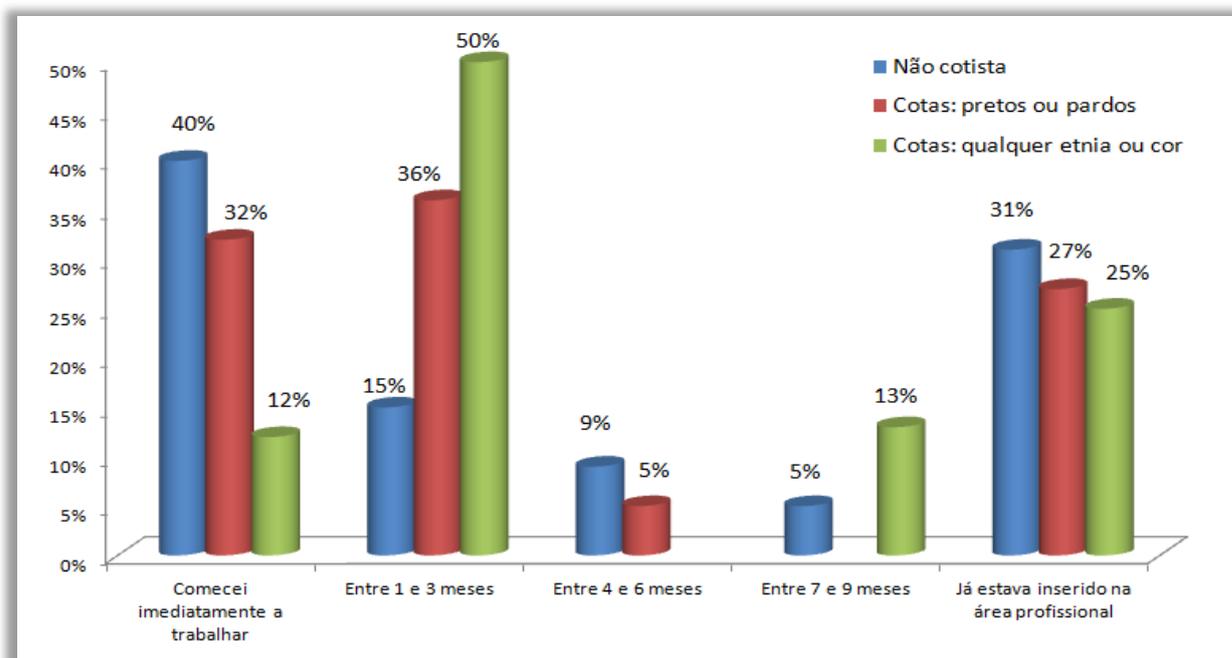
Assim, os resultados mostram que não há diferenças salariais significativas entre não cotistas e os cotistas. Além disso, vale destacar que, nesta questão, também foram realizados cruzamentos para verificar se o gênero e o curso dos estudantes influenciam na questão salarial. Todavia, também não foram identificadas diferenças estatisticamente significantes.

Os sujeitos deste estudo foram ainda inquiridos quanto ao tempo transcorrido entre a conclusão do curso e a inserção profissional. Sobre isso, na primeira etapa da pesquisa, 62,8% dos não cotistas, 68,7% dos cotistas pretos ou pardos e 54,3% dos cotistas de qualquer etnia apresentaram expectativas de inserção profissional em, no máximo, 12 meses.

Conforme pode ser verificado no gráfico 29, 31% dos não cotistas, 27% dos cotistas pretos ou pardos e 25% dos cotistas de qualquer etnia já estavam inseridos no mercado de trabalho no momento da pesquisa. Além disso, a maioria dos sujeitos de ambos os grupos conseguiu sua inserção profissional em no máximo 3 meses (55% dos não cotistas, 68% dos cotistas pretos ou pardos e 62% dos cotistas de qualquer etnia⁶⁶).

⁶⁶ Valor obtido com soma de “comecei imediatamente a trabalhar” e “entre 1 e 3 meses”.

Gráfico 29 – Tempo decorrido entre conclusão do curso e a inserção profissional por modalidade de ingresso



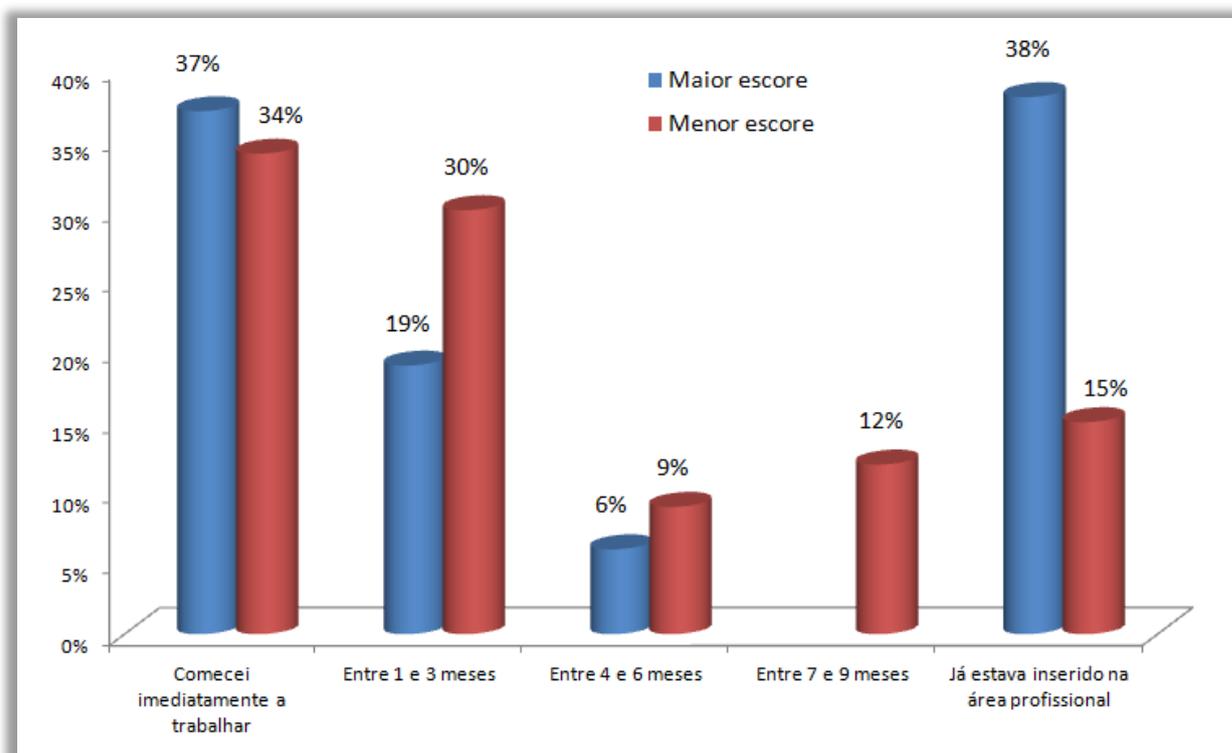
Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor: 0,383

Vale lembrar que apesar da inserção rápida no mercado de trabalho por parte desses indivíduos, uma parcela deles, como destacado anteriormente, está atuando em outras áreas de formação ou ainda está vinculada a empregos informais, como é o caso de uma parte de cotistas de qualquer etnia ou cor.

Ao analisar o tempo decorrido entre a saída da universidade e entrada no mercado de trabalho por gênero, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas. Situação contrária ocorreu nas análises por cursos de maior e menor escore. Os dados mostraram que entre egressos oriundos dos cursos de maior escore, 38% já estavam inseridos no mercado de trabalho. Já entre os que frequentaram os cursos de menor escore, o percentual foi de 15%. Entre os egressos com inserção imediata no mercado de trabalho, o valor foi de 37% no grupo dos egressos dos cursos de maior escore e 34% nos de menor escore. Em relação aos com inserção profissional um pouco mais delongada (entre 7 e 9 meses), a participação foi apenas dos egressos dos cursos de menor escore (12%).

Gráfico 30 – Tempo decorrido entre conclusão do curso e a inserção profissional por escore do curso.

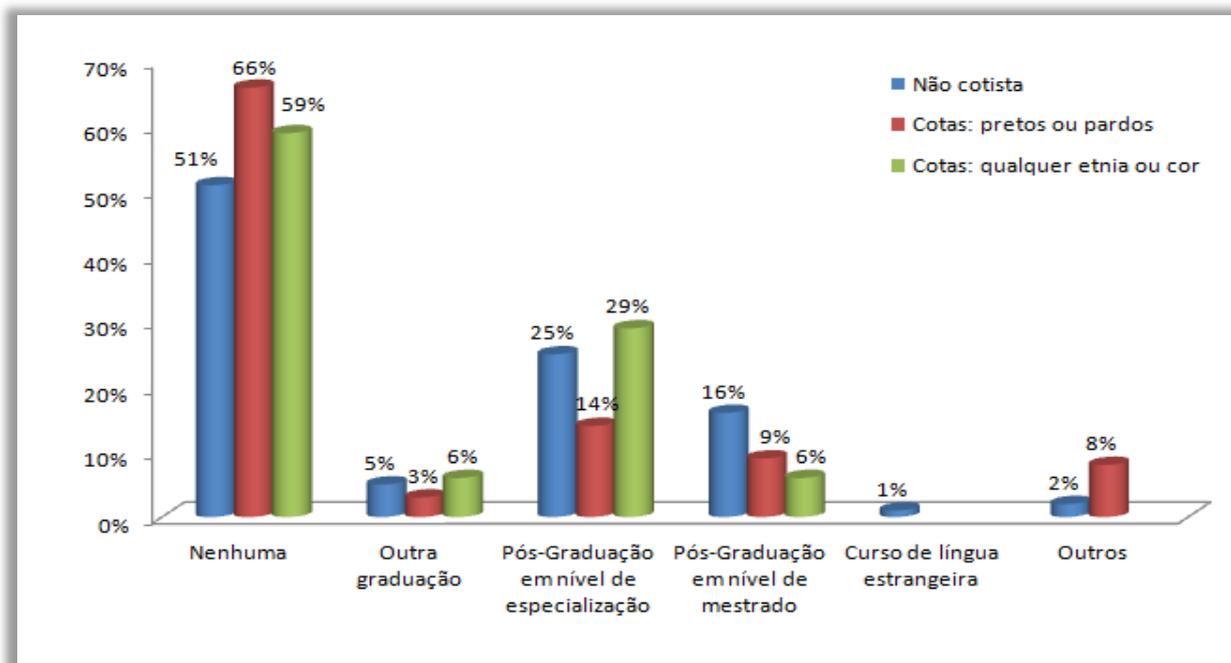


Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor: 0,043

Outra questão, que diz respeito à realização dos projetos profissionais, refere-se à continuidade dos estudos. Na primeira etapa da pesquisa, 62% dos não cotistas, 71% dos cotistas pretos ou pardos e 69% dos cotistas de qualquer etnia declararam que gostariam de fazer uma pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*).

Nessa direção, seguem os dados que anunciam que 49% dos não cotistas, 34% dos cotistas pretos ou pardos e 41% dos cotistas de qualquer etnia estão realizando algum tipo de formação. Entre os primeiros, 25% estão realizando curso de pós-graduação em nível de especialização, 16% pós-graduação em nível de mestrado, 5% outra graduação, 1% curso de língua estrangeira e 2% outros cursos de formação. Na população de cotistas pretos ou pardos, 14% informaram que estão fazendo pós-graduação *lato sensu*, 9% pós-graduação *stricto sensu*, 3% outra graduação e 8% outros cursos de formação. No que diz respeito aos cotistas de qualquer etnia, 29% estão em cursos de pós-graduação *lato sensu*, 6% na pós-graduação *stricto sensu* e 6% em outra graduação.

Gráfico 31 – Continuidade dos estudos por modalidade de ingresso

Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor: 0,720

Embora sem diferenças estatisticamente significativas, dos três grupos, são os cotistas pretos ou pardos que menos investiram em formação continuada. Dessa forma, mesmo conscientes das barreiras que a população enfrenta no acesso ao mercado de trabalho, esse grupo pouco investiu em formação enquanto estratégia de inserção profissional.

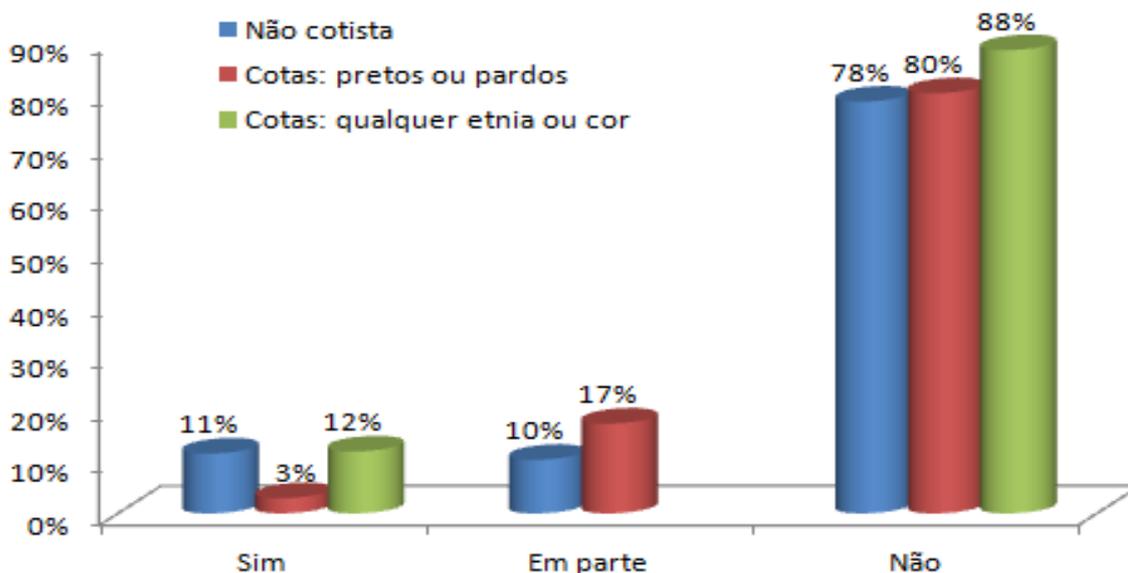
Vale lembrar que, quando questionados sobre a atividade atual no momento da pesquisa, 55% dos não cotistas, 37% dos cotistas pretos ou pardos e 65% dos cotistas de qualquer etnia disseram que estavam estudando. Assim, é o último grupo que mais se contradisse, pois o gráfico 31 mostra que apenas 41% estão investindo em algum tipo de formação.

Levando-se em consideração que os sujeitos deste estudo tinham apenas 9 (nove) meses de conclusão de curso, é possível que muitos ainda estivessem em processo de decisão sobre o que fazer e em quais formações deveriam investir.

Outra questão importante que compôs o questionário interrogou se os egressos já se consideravam estabilizados profissionalmente. Como já era esperado, haja vista o tempo transcorrido entre a saída da universidade e a realização desta pesquisa (9 meses), uma porcentagem muito pequena dos egressos considerou ter alcançado estabilidade profissional, a

saber: 11% dos não cotistas; 3% dos cotistas pretos ou pardos e 12% dos cotistas de qualquer etnia.

Gráfico 32 – Estabilidade profissional por modalidade de ingresso



Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor: 0,245

Mesmo sem diferenças estatisticamente significativas, é interessante observar que o menor percentual de egressos que já adquiriram a estabilidade profissional está entre os cotistas pretos ou pardos. Tal dado direciona o pensamento à condição inicial desvantajosa desse grupo, haja vista que quase metade (48%) da população de cotistas pretos ou pardos informou, na primeira etapa da pesquisa, que possuía uma renda familiar de no máximo 3 (três) salários mínimos. Assim, é bem provável que os egressos cotistas pretos ou pardos precisem de um prazo maior para obter sua estabilidade profissional, pois existe uma limitação financeira que não lhes permite realizar determinados investimentos profissionais.

Ainda em relação à questão de estabilidade profissional, análises foram realizadas por gênero e cursos de maior e menor escore. Todavia, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Após a apresentação dos principais resultados de alcance profissional, a partir deste momento, analisamos as principais dificuldades deparadas pelos cotistas e não cotistas em seu processo de inserção profissional.

6.2.2 Dificuldades encontradas no processo de inserção profissional

Como abordado na primeira parte deste trabalho, foi construída uma lista com as 27 dificuldades mais citadas em pesquisas de inserção profissional. Tal lista foi utilizada na primeira etapa da pesquisa, com fins de identificar as principais dificuldades previstas de inserção profissional, por parte dos cotistas e não cotistas. Na segunda etapa da pesquisa, essa mesma lista foi usada, mas dessa vez com a finalidade de verificar as principais dificuldades encontradas. Para isso, os participantes utilizaram uma escala de valoração que vai de 1 (não dificultou) a 5 (dificultou completamente).

Para um melhor tratamento dos dados, juntaram-se as variáveis “dificultou muito” e “dificultou completamente”, sendo analisadas as 5 (cinco) principais dificuldades mencionadas pelos não cotistas e cotistas.

Tabela 28 - Frequência da junção das variáveis “dificultou muito” e “dificultou completamente” – não cotistas

Dificuldades	Frequência
Falta/ausência de oportunidades de trabalho	26
Pouca experiência prática	19
Falta de um plano profissional	17
Falta/ausência de contatos com profissionais da área	16
Falta de recursos financeiros (montar escritório, etc.)	16
Total	94

Fonte: pesquisa de campo

Ao comparar as dificuldades previstas (primeira etapa) com as dificuldades encontradas (segunda etapa), observa-se que entre os não cotistas, apenas uma das principais dificuldades prognosticadas não foi destacada entre aquelas vivenciadas, a saber: “Competitividade no mercado de trabalho”. Todavia, uma nova dificuldade ganhou destaque que é a “falta de um plano profissional”.

Das dificuldades apresentadas, merece ênfase a “falta/ausência de oportunidades de trabalho”, uma vez que esta pesquisa foi realizada no momento em que houve a instalação de uma crise econômica no país, o que contribuiu para a redução das chances de emprego.

Merece também destaque a dificuldade “pouca experiência prática”, uma vez que constitui um entrave real na vida de muitos egressos das universidades brasileiras. Sobre isso,

há o reconhecimento de que os estágios oferecidos, durante a realização da graduação, não são suficientes para que o estudante adquira experiências significativas no nível prático.

Em relação aos cotistas de qualquer pretos ou pardos, 3 (três) das principais dificuldades previstas foram confirmadas: “Falta/ausência de oportunidades de trabalho”; Falta de recursos financeiros (montar escritório, etc.); e “Pouca experiência prática”.

Tabela 29 – Frequência da junção das variáveis “dificultou muito” e “dificultou completamente” – cotistas pretos ou pardos.

Dificuldades	Frequência
Falta/ausência de oportunidades de trabalho	16
Falta de recursos financeiros (montar escritório, etc.)	11
Competitividade no mercado de trabalho	9
Pouca experiência prática	7
Falta de domínio de outros idiomas	7
Total	50

Fonte: Pesquisa de campo.

Assim, a “falta de recursos para a qualificação profissional” e a “Falta/ausência de contatos profissionais” não se revelaram como desafios principais lidados pelos cotistas pretos ou pardos. Entretanto, esses sujeitos destacaram a “competitividade no mercado de trabalho” e a “falta de domínio de outros idiomas”.

De forma similar aos cotistas pretos ou pardos, os cotistas de qualquer etnia ou cor enfatizaram apenas 3 (três) das dificuldades previstas: “Falta de recursos para qualificação profissional”; “Falta de recursos financeiros (montar escritório, etc.)”; e Falta/ausência de oportunidades de trabalho”.

Tabela 30 – Frequência da junção das variáveis “dificultou muito” e “dificultou completamente” – cotistas de qualquer etnia ou cor.

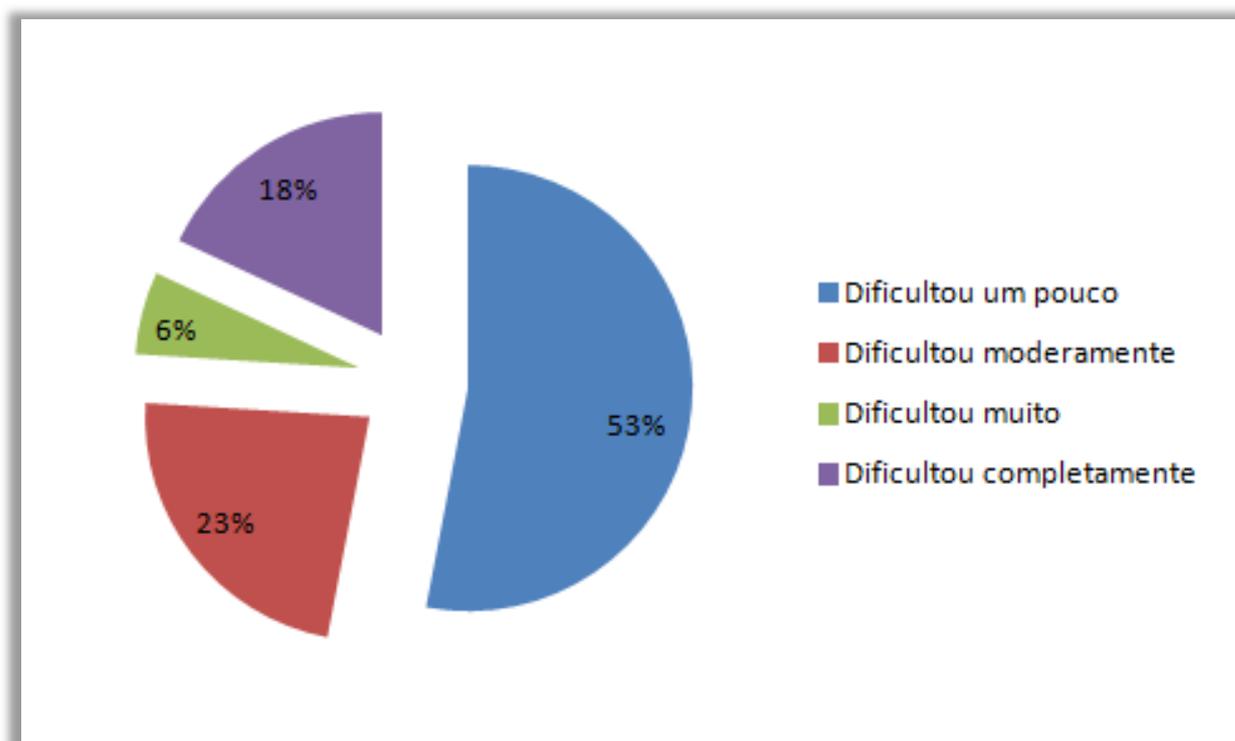
Dificuldades	Frequência
Pouca experiência prática	7
Falta de recursos para qualificação profissional	6
Quase ausência de contatos com profissionais da área	5
Falta de recursos financeiros (montar escritório, etc.)	5
Falta/ausência de oportunidades de trabalho	5
Total	28

Fonte: Pesquisa de campo.

Dessa maneira, as dificuldades “falta de domínio de outros idiomas” e “maior exigência de qualificação” não estão entre os principais desafios vivenciados pelo grupo de cotistas de qualquer etnia. Porém, eles enfatizaram o problema da “pouca experiência prática” e a “quase ausência de contatos com profissionais da área”.

Embora não faça parte das principais dificuldades lidadas pelos sujeitos deste estudo, merece realce a questão de gênero. Como já observado neste trabalho, a mulher, especificamente a mulher negra, vivencia diariamente situações de desvantagem no acesso, nas ocupações e nos rendimentos auferidos. Sobre isso, 17 (dezessete) egressos destacaram que presenciaram algum tipo de barreira quanto à discriminação de gênero no acesso ao mercado de trabalho. Desse total, 53% disseram que a discriminação de gênero dificultou um pouco, 23% dificultou moderadamente, 18% dificultou completamente e 6% dificultou muito.

Gráfico 33 – Discriminação de gênero - nível de dificuldade



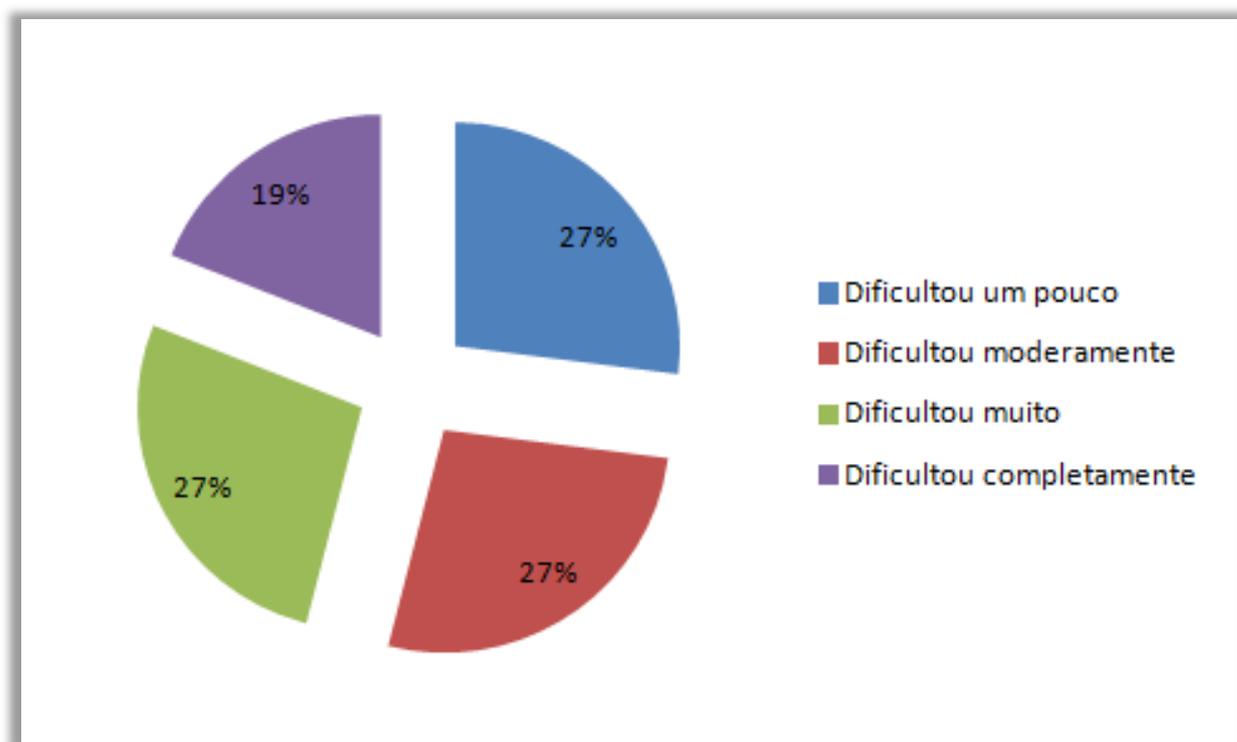
Fonte: pesquisa de campo

Outra dificuldade de inserção profissional que ganha importância, haja vista o objeto de estudo desta tese, é a discriminação de etnia/raça. Dos participantes da pesquisa, 11 (onze)

expuseram que lidaram com algum grau de dificuldade quanto a esse tipo de discriminação. Desse total, 36% são cotistas pretos ou pardos.

Como mostra o gráfico 34, 27% da população informaram que a discriminação de etnia/raça dificultou um pouco, 27% dificultou moderadamente, 27% dificultou muito e 19% dificultou completamente.

Gráfico 34 – Discriminação de etnia/raça - nível de dificuldade



Fonte: pesquisa de campo

Com fins de saber como cotistas e não cotistas superaram ou têm superado essas dificuldades, apresenta-se o subtópico, a seguir, que trata das estratégias de inserção profissional.

6.2.3 Estratégias reais de inserção profissional

Inicia-se esse subtópico retomando a fala de Gafnon (2000), de que a inserção profissional não é um jogo de sorte, mas, sobretudo, de estratégias. Diante da desvalorização

do diploma universitário; do aumento do desemprego em escala global; das relações de trabalho cada vez mais precárias; das desigualdades de oportunidades fundamentadas no preconceito de gênero e raça, dentre outros, o estudante, ao sair da universidade, precisa elaborar um conjunto de estratégias que lhe permita superar tais desafios e ampliar suas possibilidades de inserção profissional.

Nessa direção, já exploradas as estratégias previstas por cotistas e não cotistas, neste subtópico serão exploradas as estratégias reais ou ainda as que foram efetivamente colocadas em prática. De forma similar à apresentação anterior, serão destacadas apenas as 5 (cinco) principais estratégias marcadas em cada grupo (assinaladas em ordem de prioridade). Entretanto, primeiramente, é importante expor que 18% dos não cotistas, 11% dos cotistas pretos ou pardos e 29% dos cotistas de qualquer etnia disseram que não tinham investido em estratégias de inserção profissional.

As estratégias mais destacadas pelos não cotistas podem ser visualizadas na tabela 31, a seguir.

Tabela 31 – As cinco principais estratégias reais de inserção profissional por não cotistas

Ordem de prioridade	Estratégias
1	Investimento em formação - pós-graduação
2	Realizar atividades, como trabalho voluntário para adquirir experiência
3	Explorar redes apropriada de contatos – amigos, familiares e grupos profissionais
4	Investimento em curso de língua estrangeira
5	Cursos de desenvolvimento de competências gerais e/ou interpessoais

Fonte: Pesquisa de campo.

Das estratégias previstas pelos não cotistas, 3 (três) foram efetivas: “investimento em formação – pós-graduação” (1ª colocação); “explorar redes apropriadas de contatos – amigos, familiares e grupos profissionais” (3ª colocação); e o investimento em curso de língua estrangeira (4ª colocação). Além dessas, os não cotistas buscaram “realizar atividades, como trabalho voluntário para adquirir experiência” (2ª colocação) e fazer “cursos de desenvolvimento de competências gerais e/ou interpessoais” (5ª colocação).

Dessa forma, o principal mecanismo utilizado pelos não cotistas foi o investimento no aprimoramento dos conhecimentos teórico e prático. Para isso, dedicaram seus esforços na realização de diferentes cursos, bem como na inserção profissional através do trabalho voluntário. Todavia, o investimento em formação no nível teórico ganhou maior importância. Assim, entre os não cotistas, as estratégias adotadas mostram que esses indivíduos adotaram uma postura “pró-ativa” (OLIVEIRA, 1998), ou ainda de autogestão do seu percurso profissional.

É importante lembrar que, embora os não cotistas tenham destacado que buscaram investir na continuidade dos estudos, quando questionados a respeito dos cursos de formação realizados, mais da metade da população (51%) informou que não estava estudando.

Quanto aos cotistas pretos ou pardos, a tabela 32 mostra as 5 (cinco) primeiras estratégias mais utilizadas.

Tabela 32 – As cinco principais estratégias reais de inserção profissional por cotistas pretos ou pardos

Ordem de prioridade	Estratégias
1	Investimento em formação - pós-graduação
2	Investimento em curso de língua estrangeira
3	Cursos de desenvolvimento de competências gerais e/ou interpessoais
4	Preparei para concurso público
5	Explorar redes apropriada de contatos – amigos, familiares e grupos profissionais

Fonte: Pesquisa de campo.

Das 5 (cinco) estratégias previstas, 4 (quatro) foram exercidas pelos cotistas pretos ou pardos, a saber: “investimento em formação - pós-graduação” (1ª colocação); “investimento em curso de língua estrangeira” (2ª colocação); “cursos de desenvolvimento de competências gerais e/ou interpessoais” (3ª colocação); e “preparação para concurso público” (4ª colocação).

As três primeiras estratégias mostram que a principal preocupação dos cotistas foi com a continuidade dos estudos ou ainda o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na universidade. Já a 4ª estratégia mostra que os cotistas pretos têm feito aquilo que Vernières (1997) denomina de busca pela posição estabilizada no mercado de trabalho. Embora o

concurso público seja um investimento de longo prazo, ele se revela uma estratégia importante para evitar os “percursos de inserção precária” (ALVES, 2007).

É interessante observar que, de forma similar aos não cotistas, os egressos pretos ou pardos quando inquiridos sobre cursos de formação realizados, 66%, ou seja, mais da metade da população, informaram não ter iniciado novos estudos após a conclusão do curso superior.

A quinta estratégia é “explorar redes apropriadas de contatos – amigos, familiares e grupos profissionais”. Essa estratégia, que tem como fonte os “recursos externos” (OLIVEIRA, 1998), é densamente utilizada pelos indivíduos que pretendem alcançar sua inserção profissional, com destaque para aqueles que lidam com “mercados de trabalho mais restritos” (TEIXEIRA, 2002, p. 63).

Tabela 33 – As cinco principais estratégias reais de inserção profissional por cotistas de qualquer etnia ou cor

Ordem de prioridade	Estratégias
1	Investimento em curso de língua estrangeira
2	Preparei para concurso público
3	Investimento em cursos de outras áreas profissionais que propicie o enriquecimento da profissão
4	Cursos de desenvolvimento de competências gerais e/ou interpessoais
5	Investimento em formação - pós-graduação

Fonte: Pesquisa de campo.

Das estratégias previstas pelos cotistas de qualquer etnia ou cor, 4 (quatro) tornaram-se reais: “preparação para concurso público” (2ª colocação); “investimento em cursos de outras áreas profissionais que propiciem o enriquecimento da profissão” (3ª colocação); “curso de desenvolvimento de competências gerais e/ou interpessoais (4ª colocação); e “investimento em formação – pós-graduação (5ª colocação).

Além dessas quatro estratégias, os cotistas de qualquer etnia ou cor destacaram ainda o “investimento em curso de língua estrangeira” (1ª colocação). Assim, este grupo se empenhou, sobretudo, a ampliar e fortalecer seus conhecimentos através de cursos diversos de formação e de preparação para concurso público.

Nessa direção, é importante também enfatizar que, ainda que os cotistas de qualquer etnia ou cor tenham explanado preocupação em dar continuidade aos estudos, quando

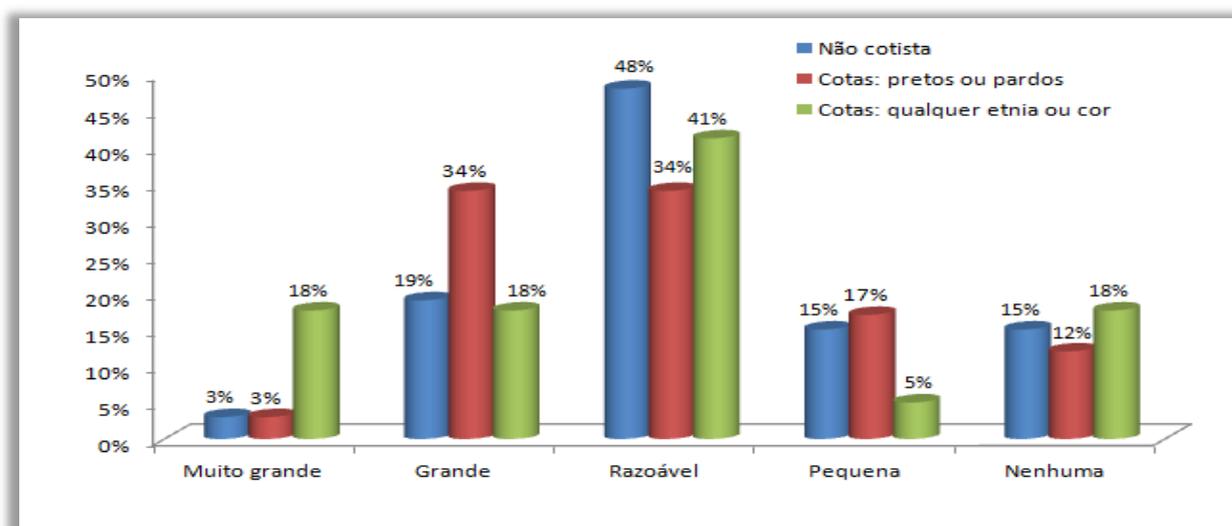
interrogados a respeito dos cursos de formação concretizados, 59% disseram que ainda não haviam investido em nenhum tipo de formação profissional.

Para finalizar esse capítulo, que traz os principais resultados da pesquisa realizada, será abordado no tópico seguinte o nível de satisfação de cotistas e não cotistas quanto aos seus percursos de inserção profissional.

6.2.4 Nível de satisfação quanto aos alcances

Uma questão importante que compôs o questionário foi solicitar que os sujeitos informassem seus níveis de satisfação com seus percursos profissionais. Observa-se, a partir do gráfico 35, que, entre os não cotistas, 48% da população apresentam satisfação “razoável”, seguida de “grande” (19%), “pequena” (15%), “nenhuma” (15%) e “muito grande” (3%). Entre os cotistas pretos ou pardos, 34% disseram que a satisfação é “razoável”, 34% “grande”, 17% “pequena”, 12% “nenhuma” e 3% “muito grande”. Já entre os cotistas de qualquer etnia, 41% têm satisfação “razoável”, seguida de “grande” (18%), “muito grande” (18%), “nenhuma” (18%) e “pequena” (5%).

Gráfico 35 - Satisfação quanto ao percurso de inserção profissional por modalidade de ingresso



Fonte: Pesquisa de campo.

P-valor: 0,182

Diante desses dados, pode-se afirmar que cotistas e não cotistas têm níveis similares de satisfação com seus percursos profissionais, uma vez que, a maioria, nos três grupos, apresenta satisfação de “razoável” a “grande” (67% dos não cotistas, 68% dos cotistas pretos ou pardos e 59% dos cotistas de qualquer etnia ou cor). Tal resultado pode ser justificado com base nos dados apresentados neste trabalho, que mostraram que os três grupos apresentaram expectativas similares, bem como vivenciaram percursos de inserção profissional bastante próximos.

É importante lembrar que o nível de satisfação também foi analisado com base no gênero e cursos de maior e menor escore, porém não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas.

Em relação aos resultados da segunda etapa da pesquisa, 5 (cinco) pontos merecem ser ressaltados. **O primeiro** traz à tona que, embora 12% dos não cotistas, 9% dos cotistas pretos ou pardos e 23% dos cotistas de qualquer etnia estejam atuando fora da área de formação, a maioria dos indivíduos está inserida no mercado de trabalho (63,6% dos não cotistas, 60% dos cotistas pretos ou pardos e 52,9% dos cotistas de qualquer etnia ou cor). Trata-se de um resultado positivo, pois, como já destacado, esta pesquisa foi realizada justamente no momento da instalação de uma crise econômica no Brasil.

O segundo ponto é sobre a continuidade dos estudos. Embora a principal estratégia de inserção profissional tenha sido o investimento em formação, ainda é significativo o número de indivíduos que não estão estudando, sobretudo os que fazem parte da população de cotistas pretos ou pardo (de 63% a 66%⁶⁷). Entre os não cotistas, os valores ficaram entre 45% e 51%. Já no grupo de cotistas de qualquer etnia ou cor, entre 35% e 59%. No entanto, esse resultado pode ser decorrente do curto tempo transcurado entre a saída da universidade e a realização desta pesquisa.

O terceiro ponto diz respeito às dificuldades de inserção profissional destacadas pelos indivíduos. Embora a questão de preconceito de gênero e etnia/raça não esteja entre as 5 (cinco) principais dificuldades (nos itens “difícultou muito” e “difícultou completamente”) listadas nos grupos de cotistas e não cotistas, tais desafios foram citados. A questão de gênero foi mencionada por 12% da população da pesquisa. Em relação à etnia/raça, o percentual foi de 8%. Assim, o preconceito étnico-racial e o de gênero continuam sendo entraves nos processos de inserção profissional de determinados grupos.

⁶⁷ Foram inseridos dois valores, pois houve contradições nas respostas dos sujeitos.

O quarto ponto esclarece que, assim como ocorreu na primeira etapa da pesquisa, não há diferenças estatisticamente significativas entre cotistas e não cotistas quanto aos alcances profissionais. Dessa forma, os percursos de inserção profissional estável ou ainda menos estável, os salários baixos, as ocupações fora da área de formação, entre outros, não podem ser explicados com base na modalidade de ingresso na universidade. Todavia, algumas disparidades podem ser explicadas com base no gênero e escore dos cursos. Como visto, os homens apresentaram vantagens quanto aos percursos de inserção profissional (vínculos profissionais mais estáveis). Já os formandos dos cursos de maior escore estão numa situação mais positiva em relação ao tempo decorrido entre a saída da universidade e a entrada no mercado de trabalho.

Por último, **o quinto ponto** evidencia que, embora os dados tenham mostrado que 23% dos cotistas pretos ou pardos estejam sem trabalhar e que em torno de 63% a 66% estejam sem estudar, tal constatação não permite afirmar que esses indivíduos estejam em situação de desvantagem (em comparação com os demais grupos) em função de seu pertencimento étnico-racial. Diante disso, reafirma-se a importância das Políticas Afirmativas, especificamente da política de cotas, que, sem dúvida, tem mudado a estrutura das universidades brasileiras através da inserção de diversos negros nesse espaço. Tal política inclusiva e antidiscriminatória tem sido responsável pela iniciação de um processo de transformação no mercado de trabalho brasileiro que, até os dias atuais, é marcado por desigualdades raciais, haja vista que o negro ainda enfrenta desvantagem nas ocupações, rendimentos e condições de trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Ações Afirmativas desempenham um papel importante na democratização da sociedade, e a avaliação de seus resultados torna-se necessária à identificação dos efeitos causados, verificando-se o alcance das metas propostas. Dessa forma, pesquisar as expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional de cotistas favorece uma reflexão mais aprofundada das contribuições desta política, tanto no que se refere à mobilidade social dessa população-alvo, quanto no que se respeita as modificações no sistema brasileiro de estratificação social. Consequentemente, trata-se de um poderoso recurso auxiliar no debate em torno da reformulação ou da elaboração de novas políticas de apoio à população negra.

Tais reflexões são importantes quando o assunto gira em torno de ações que favorecem o ingresso do negro no ensino superior, uma vez que uma política desta natureza não deve apenas ampliar o número de discentes negros nas universidades, mas, principalmente, modificar a estrutura diretiva da sociedade que, até então, se mantém nas mãos da elite branca brasileira. Caso essa realidade não tenha sido modificada, uma avaliação e a análise criteriosa dos valores e ideologias que sustentam tal política se fazem necessárias.

Neste contexto, foi proposta a presente tese, de cotutela internacional entre a Universidade Federal da Bahia – Brasil e a Universidade de Lyon 2 – França, e que objetivou investigar as expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional de cotistas e não cotistas da Universidade Federal da Bahia.

Trata-se de um trabalho que traz uma contribuição original ao campo dos estudos das Políticas Afirmativas de Acesso ao Ensino Superior, uma vez que, durante a trajetória de implementação dessa política, nas universidades brasileiras, diversos estudos foram desenvolvidos, no que se refere ao ingresso (TEIXEIRA, 2003), (SILVEIRA, 2008), QUEIROZ (2001); à evasão (CARDOSO, 2008); e, à permanência (SANTOS, 2009), (ROCHA, 2007). No entanto, ainda não existe nenhum trabalho referente ao acompanhamento dos cotistas em sua passagem da universidade ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, para alcançar os objetivos de pesquisa, a proponente deste trabalho, primeiramente, analisou a literatura científica que se debruça sobre os conceitos teóricos que fundamentam essa tese. A síntese desse trabalho de revisão da literatura foi organizada em três capítulos teóricos, a saber:

O primeiro capítulo teve como título **“Inserção profissional dos diplomados universitários: abordagem conceitual”**. Neste, apresentou e discutiu-se o surgimento da inserção profissional, enquanto categoria social fluida e incerta; refletiu-se a respeito das principais concepções dos autores, sobretudo franceses e portugueses, mais influentes no processo de construção do campo teórico da inserção profissional; e, finalmente, discorreu-se sobre a concepção de inserção profissional que fundamentou a elaboração desta tese.

Compreendendo que a inserção profissional tornou-se um processo complexo, que sofre influências de um conjunto de variáveis, entre elas as estruturais, como a formação e a estruturação do mercado de trabalho, o segundo capítulo da tese – **“Formação do mercado de trabalho brasileiro e as desigualdades raciais”** – objetivou discutir, a partir de uma perspectiva histórica, a formação do mercado de trabalho no Brasil, da escravidão aos anos recentes, inclusive mostrando dados que caracterizam as desigualdades raciais nesse espaço. Vale destacar que nesse capítulo também se deu destaque a conceitos importantes para essa tese como “trabalho” e “mercado de trabalho”.

Após mostrar dados que apontam a magnitude das disparidades raciais no Brasil, no capítulo três, intitulado **“Políticas afirmativas no ensino superior: equidade de acesso e de pós-permanência”**, discutiu-se a implementação das políticas afirmativas no Brasil, especialmente a política de cotas que, além de ampliar o número de discentes de grupos socialmente desfavorecidos na universidade, tem ainda um intuito maior, que é oportunizar a mobilidade social e transformar o sistema de estratificação social. Este capítulo analisou a noção de equidade, conceituando, posteriormente, as políticas afirmativas de acesso ao ensino superior e apresentando seus principais objetivos. Em seguida, discutiram-se os avanços quanto à legitimação e à unificação de um modelo de política de cotas no Brasil, bem como seus desafios, tendo em vista garantir a pós-permanência dos estudantes contemplados por tal política, especialmente na Universidade Federal da Bahia.

Em seguida, no capítulo 6 **“Percurso Metodológico”** foram apresentados os caminhos metodológicos que nortearam a realização desta pesquisa que foi desenvolvida tendo como universo os formandos da UFBA de 2014.2, de 16 cursos de maior e menor escore no vestibular de 2005, que se declararam pretos ou pardos de escola pública e demais formandos da Universidade Federal da Bahia. Cumpre destacar que “demais formandos” se refere a todos os egressos, independentemente da cor/raça ou modalidade de ingresso na universidade.

A pesquisa foi realizada em dois momentos: quando os sujeitos do estudo estavam no último semestre do curso (setembro de 2014 a janeiro de 2015) e, posteriormente, nove meses

após a saída da universidade (novembro de 2015 a janeiro de 2016). Em ambos os momentos, o questionário foi o instrumento de coleta de dados. No primeiro, este instrumento coletou informações quanto às expectativas e estratégias previstas de inserção profissional. Já no segundo, foram levantados dados quanto aos alcances de inserção profissional e as estratégias utilizadas.

Dentre os percalços encontrados durante a realização do estudo, destaca-se a política de sigilo da universidade, quanto às informações que permitam localizar os estudantes (telefone, e-mail). Sobre isso, a pesquisadora precisou utilizar de várias estratégias, tais como fazer buscas em redes sociais (facebook); visitar os alunos em salas de aula; participar das sessões de apresentação de monografias, uma vez que muitos estudantes não tinham mais atividades na universidade; solicitações, junto aos que já haviam participado, para que colaborassem na localização dos demais colegas; solicitação junto aos colegiados que enviassem e-mails para os estudantes informando sobre a pesquisa; e solicitação de apoio aos professores vinculados aos colegiados dos cursos selecionados.

Tendo em vista a questão inserida no questionário da primeira etapa, que solicitava os contatos pessoais dos participantes, foi possível criar um banco próprio de localização dos mesmos. Todavia, muitos informaram telefones inexistentes, e-mails errados ou ainda escreveram de forma ilegível (no caso da aplicação impressa do questionário), o que dificultou, na segunda etapa da pesquisa, uma maior participação e mais significativa dos sujeitos investigados na primeira etapa.

O capítulo 7 “**Resultados: as expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional**” trouxeram os principais resultados da pesquisa quanto às expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional de cotistas e não cotistas da UFBA. Na primeira etapa da pesquisa, foi obtida a participação de 290 estudantes. Desse total, 204 eram não cotistas, 51 cotistas pretos ou pardos de escolas públicas e 35 cotistas de qualquer etnia ou cor também oriundos de escolas públicas. Já na segunda etapa, participaram 140 indivíduos, assim distribuídos: 88 não cotistas, 35 cotistas pretos ou pardos e 17 cotistas de qualquer etnia ou cor.

Em relação aos **resultados da primeira etapa**, observou-se que apenas uma pequena parte da população de não cotistas (11%), de cotistas pretos ou pardos (8%) e também de cotistas de qualquer etnia ou cor (9%) não tinha nenhum projeto profissional. Assim, grande parte dos cotistas e não cotistas estava, pelos menos em parte, decidida, no momento da realização dessa pesquisa, quanto aos caminhos a serem trilhados após a saída da

universidade. Sobre isso, em ambos os grupos, a maioria disse que pretendia, nos primeiros meses após a conclusão do curso, continuar os estudos, mas também trabalhar (64,2% dos não cotistas; 74,5% dos cotistas pretos ou pardos; e 82,9% dos cotistas de qualquer etnia ou cor).

Quando questionados sobre as expectativas de continuidade dos estudos, após a conclusão do curso, nos três grupos, a primeira opção foi investir em pós-graduação *lato sensu* (35,3% dos não cotistas, 43,1% dos cotistas pretos ou pardos; e 40% dos cotistas de qualquer etnia ou cor), seguida de pós-graduação *stricto sensu* (26,5% dos não cotistas, 27,5% dos cotistas pretos ou pardos; e 28,6% dos cotistas de qualquer etnia ou cor).

Quando solicitados a avaliarem suas expectativas de inserção profissional em Salvador, logo após a saída da universidade, no grupo dos não cotistas, uma grande parcela apresentou expectativa “razoável” (29,4%), seguida de “pequena” (24%). Entre os cotistas pretos e pardos, 41,2% disseram que a expectativa era “razoável” e 21,6% “pequena”. Já entre os cotistas de qualquer etnia ou cor, 42,9% têm expectativa “razoável”, 17,1% “pequena” e 17,1% grande.

Ao analisar as expectativas de inserção profissional por cursos de maior e menor escore, diferenças, estatisticamente significativas, foram encontradas. Os estudantes dos cursos de maior escore tenderam a ter expectativas mais positivas de inserção profissional. Entre aqueles com expectativa “muito grande”, nos cursos de maior escore, a participação foi de 18%, enquanto nos de menor escore 5%. O contrário aconteceu com aqueles que apresentaram expectativa “pequena”, pois nos cursos de maior escore o percentual é de 20% e nos de menor escore 28%.

Quanto às estimativas de tempo para o início do exercício da profissão, verificou-se que as expectativas foram boas nos três grupos, uma vez que a maioria dos não cotistas (62,8%), dos cotistas pretos ou pardos (68,7%) e de cotistas de qualquer etnia (54,3%) acreditou que no máximo em 12 meses estariam inseridos profissionalmente no mercado de trabalho⁶⁸. Assim, não foram observadas diferenças significativas entre cotistas e não cotistas. Todavia, disparidades por escore dos cursos, bem como de gênero, ficaram evidenciadas.

Nessa direção, enquanto 29% dos estudantes dos cursos de maior escore apresentaram expectativa imediata de inserção profissional, apenas 8% dos inseridos nos cursos de menor escore apresentaram a mesma perspectiva.

⁶⁸ Valores resultantes da soma dos percentuais de inserção “imediata”, “até 6 meses” e “de 7 a 12 meses”

Em relação à variável gênero, também merecem atenção as diferenças quanto às expectativas de uma inserção profissional “imediate”. Enquanto entre as mulheres 17% creram numa inserção imediata, entre os homens o percentual é de 25%. Destaca-se ainda que, enquanto 23% dos homens já se encontravam trabalhando na área de formação, na população de mulheres 13% estavam na mesma situação. Levando-se em consideração as situações de desvantagem que a mulher vive no mercado de trabalho, é compreensível que esse grupo tenha estimativas mais negativas com relação a seu futuro profissional.

Quanto às expectativas salariais, 56% dos não cotistas, 69% dos cotistas e 66% dos cotistas de qualquer etnia acreditaram que inicialmente iriam receber até 4,5 salários mínimos⁶⁹. Assim, em termos de remuneração, cotistas e não cotistas apresentaram estimativas relativamente baixas.

É importante destacar que, assim como aconteceu com as estimativas de tempo para o início do exercício profissional, observaram-se diferenças de gênero e quanto ao escore dos cursos. Sobre isso, os egressos dos cursos de maior escore manifestaram melhores expectativas salariais. Entre esses indivíduos, 13% esperaram auferir de 10 a 30 salários. Todavia, entre aqueles dos cursos de menor escore, apenas 2% tiveram a mesma aspiração salarial. Quanto aos formandos com perspectivas de até 1,5 SM, averiguou-se uma percentagem de 5% nos cursos de maior escore e 17% nos cursos de menor escore.

No tocante à questão de gênero, verificou-se que as mulheres apresentaram piores expectativas salariais. Enquanto 14% das mulheres esperaram ganhar “até 1,5 SM”, entre os homens 6% tiveram a mesma projeção. Acrescenta-se ainda que 40% das mulheres acreditaram que iriam ganhar “de 1,5 a 3 SM”; já entre os homens, o percentual foi de 27%. Entre aqueles com expectativas mais elevadas “de 6 a 10 SM”, a participação das mulheres foi menos representativa (7% da população feminina e 18% masculina).

No que se refere às expectativas de tempo para estabelecimento profissional, os dados mostraram que 56% dos não cotistas, 51% dos cotistas pretos ou pardos e 40% dos cotistas de qualquer etnia ou cor creram precisar de 2 (dois) anos⁷⁰ ou mais para se estabelecerem profissionalmente. Dessa forma, apresentaram expectativas entre o médio e o longo prazo para o estabelecimento profissional.

⁶⁹ Valores resultantes da soma dos percentuais de “até 1,5 SM”; “de 1,5 a 3 SM”; e “de 3 a 4,5 SM”.

⁷⁰ Valores resultantes da soma dos percentuais “de 2 a 3 anos” e “4 anos ou mais”.

Embora não tenha havido diferenças estatisticamente entre cotistas e não cotistas, (de tempo para o estabelecimento profissional), situação diferente ocorreu com as análises por gênero e escore do curso. Ao contrário do que aconteceu com as questões anteriores, os indivíduos dos cursos de maior escore apresentaram piores expectativas, haja vista que 40% da população creem precisar de 4 anos ou mais para se estabelecerem no mercado de trabalho. Já entre aqueles ligados aos cursos de menor escore, a participação foi de 12%.

Quanto a gênero, as mulheres apresentam melhores expectativas. Entre as mulheres, 17% esperam até 1 ano para se estabelecer profissionalmente. Já entre os homens, o valor é de 13%. O oposto sucede entre aqueles com expectativas de longo prazo. No grupo das mulheres, 24% acreditaram precisar de 4 anos ou mais para obter estabilidade; entre os homens, o valor é de 35%.

Em síntese, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre cotistas e não cotistas, quanto às expectativas de inserção profissional, o que evidencia um impacto positivo da política de cotas, pois, a partir do momento em que o negro tem a oportunidade de ingressar na universidade, ele passa a ter as mesmas perspectivas de crescimento profissional dos demais grupos étnico-raciais.

Em relação às estratégias previstas de inserção profissional, é interessante observar que, embora 11% dos não cotistas, 8% dos cotistas pretos ou pardos e 9% dos cotistas de qualquer etnia ou cor tenham admitido que ainda não tinham um projeto profissional, todos apresentaram possíveis estratégias para entrada no mercado de trabalho.

As principais estratégias previstas pelos **não cotistas** foram: “Investimento em formação - pós-graduação” (1ª colocação); “Investimento em curso de língua estrangeira” (2ª colocação); “Explorar redes apropriadas de contatos – amigos, familiares e grupos profissionais” (3ª colocação); “Preparar-se para concurso público” (4ª colocação); e “Investimento em cursos de outras áreas profissionais que propiciem o enriquecimento da profissão” (5ª colocação).

Entre os **cotistas pretos ou pardos**, destacam-se: “Cursos de desenvolvimento de competências gerais e/ou interpessoais” (1ª colocação); “Investimento em formação - pós-graduação” (2ª colocação); “Preparar-se para concurso público” (3ª colocação); “Treinamento específico no emprego” (4ª colocação); “Investimento em curso de língua estrangeira” (5ª colocação).

Na população de **cotistas de qualquer etnia ou cor**, elencaram: “Investimento em formação - pós-graduação” (1ª colocação); “Preparar-se para concurso público” (2ª colocação); “Cursos de desenvolvimento de competências gerais e/ou interpessoais” (3ª colocação); “Investimento em cursos de outras áreas profissionais que propiciem o enriquecimento da profissão” (4ª colocação); e “Acumular recursos financeiros para investimentos” (5ª colocação).

Assim, de maneira geral, foi verificado que, nos três grupos, das 5 (cinco) estratégias, 4 (quatro) são de investimento em formação e/ou capacitação profissional. Dessa forma, cotistas e não cotistas demonstraram preferir investir “no aprendizado contínuo” como a principal estratégia a ser adotada, o que corrobora os achados de Oliveira (1998) de que o investimento no “aprendizado contínuo” revela-se como uma das estratégias mais adotadas tanto por aqueles que objetivam encontrar uma vaga no mercado de trabalho quanto para aqueles que lutam pela sua permanência nesse espaço.

É importante destacar que, ao decidirem-se pelo investimento “no aprendizado contínuo”, os sujeitos deste estudo evidenciaram que optam por mobilizar “recursos internos”; em outras palavras, aqueles originados do potencial individual, e que, por isso, assumirão uma postura ativa frente ao mercado de trabalho (OLIVEIRA, 1998).

No que se refere aos **resultados da segunda etapa**, observou-se que apenas 6,8% dos não cotistas, 22,9% dos cotistas pretos e pardos e 5,9% dos cotistas de qualquer etnia ou cor não estavam nem trabalhando nem estudando⁷¹. Verificou-se que a maioria (63,6% dos não cotistas, 60% dos cotistas pretos ou pardos e 52,9% dos cotistas de qualquer etnia ou cor⁷²) estava trabalhando no momento da realização da segunda etapa da pesquisa.

Em relação aos que se encontravam exercendo alguma atividade remunerada, quando inquiridos se o trabalho era na área de formação, entre os não cotistas 76% disseram que “sim”, 12% “em parte” e 12% “não”. Já entre os cotistas pretos ou pardos, 64% informaram que “sim”, 27% “em parte” e 9% “não”. No grupo de cotistas de qualquer etnia, 62% afirmaram que “sim”, 15% “em parte” e 23% “não”.

Ao analisar o vínculo empregatício dos que informaram estar trabalhando, verificou-se que entre os não cotistas, a maior parcela (37%) encontra-se “empregado com carteira assinada”, seguido de “autônomo/prestador de serviços” (23%). Entre os cotistas pretos ou

⁷¹ As porcentagens apresentadas são referentes à população que participou da segunda etapa.

⁷² Valores resultantes da soma dos percentuais “trabalhando” e “continuando os estudos e trabalhando”.

pardos, 52% estão empregados com carteira assinada e 14% são funcionários públicos. Já entre cotistas de qualquer etnia ou cor, 45% trabalham sem carteira assinada e 33% estão empregados com carteira assinada.

Embora não tenham sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre cotistas e não cotistas quanto ao vínculo empregatício, ao averiguar-se a questão por gênero, a situação mudou. Com exceção da categoria “empregado sem carteira assinada” (9% das mulheres e 13% dos homens), as mulheres apresentaram percursos de inserção profissional menos estáveis que os homens. No gênero feminino, apenas 6% são “funcionárias públicas concursadas”; porém, entre os homens, o percentual é de 26%. Além disso, 15% das mulheres trabalham em regime de “contrato temporário”, enquanto entre os homens, apenas 2% encontram-se na mesma situação. As mulheres foram as únicas que informaram que atuam como estagiárias.

Quanto aos alcances de remuneração, buscou-se averiguar se as expectativas foram confirmadas nos três grupos. Levando-se em consideração que a maioria dos indivíduos deste estudo previu receber até 4,5 salários mínimos, pode-se dizer que as expectativas foram confirmadas, uma vez que uma grande parcela dos não cotistas (51%), dos cotistas pretos ou pardos (59%) e dos cotistas de qualquer etnia (53%) recebe, no máximo, até 4,5 salários mínimos⁷³.

Ao discorrer-se quanto ao tempo transcorrido entre a finalização do curso e a inserção profissional, entre os não cotistas, 40% revelaram que começaram a trabalhar imediatamente e 15% entre 1 e 3 meses. Já entre os cotistas pretos ou pardos, 32% iniciaram imediatamente e 36% também entre 1 e 3 meses. Entre os cotistas de qualquer etnia ou cor, 12% começaram imediatamente após a conclusão do curso e 50% entre 1 e 3 meses. Todavia, é importante destacar que, embora a inserção tenha sido imediata para muitos, parte desses indivíduos está trabalhando em outras áreas de formação profissional.

Ainda sobre o tempo transcursado entre a finalização do curso e a inserção profissional, ao analisar-se por escore dos cursos, diferenças significativas foram encontradas. Os dados apontaram que entre aqueles provenientes dos cursos de maior escore, 38% já estavam trabalhando. Entretanto, entre os indivíduos dos cursos de menor escore, o percentual foi de 15%. No grupo de pessoas com inserção imediata no mercado de trabalho, o valor foi de 37% entre os egressos dos cursos de maior escore e 34% nos de menor escore. Já em relação ao

⁷³ Valores obtidos com a soma das porcentagens das categorias: “até 1,5 SM”; “de 1,5 a 3 SM”; e “de 3 a 4,5 SM”.

grupo com inserção profissional mais delongada (entre 7 e 9 meses), houve participação apenas dos egressos dos cursos de menor escore (12%).

Quanto à continuidade dos estudos, 49% dos não cotistas, 34% dos cotistas pretos ou pardos e 41% dos cotistas de qualquer etnia estão realizando algum tipo de formação, sobretudo em nível de pós-graduação *lato sensu*. Embora, sem diferenças estatisticamente significativas, dos três grupos, são os cotistas pretos ou pardos que menos deram continuidade aos estudos após a saída da universidade.

Em relação à estabilidade profissional, como já esperado, haja vista o tempo transcorrido entre a saída da universidade e a realização desta pesquisa (9 meses), um percentual bastante baixo dos egressos considerou ter alcançado estabilidade profissional (11% dos não cotistas; 3% dos cotistas pretos ou pardos; e 12% dos cotistas de qualquer etnia ou cor).

Em relação às estratégias reais de inserção profissional, 18% dos não cotistas, 11% dos cotistas pretos ou pardos e 29% dos cotistas de qualquer etnia não investiram em nenhum tipo de estratégia.

Entre os **não cotistas**, das estratégias previstas, 3 (três) foram concretizadas: “investimento em formação – pós-graduação” (1ª colocação); “explorar redes apropriadas de contatos – amigos, familiares e grupos profissionais” (3ª colocação); e o investimento em curso de língua estrangeira (4ª colocação). Esses indivíduos procuraram ainda “realizar atividades como trabalho voluntário para adquirir experiência” (2ª colocação) e fazer “cursos de desenvolvimento de competências gerais e/ou interpessoais” (5ª colocação). Assim, o principal mecanismo adotado por esses indivíduos foi o investimento em novos conhecimentos ou aprimoramento.

Em relação aos **cotistas pretos ou pardos**, das 5 (cinco) estratégias previstas, 4 (quatro) foram desempenhadas pelos cotistas pretos ou pardos: “investimento em formação - pós-graduação” (1ª colocação); “investimento em curso de língua estrangeira” (2ª colocação); “cursos de desenvolvimento de competências gerais e/ou interpessoais” (3ª colocação); e, “preparação para concurso público” (4ª colocação). A quinta estratégia foi “explorar redes apropriadas de contatos – amigos, familiares e grupos profissionais”. Assim, os cotistas pretos ou pardos buscaram, primeiramente, investir em suas formações; em segundo, alcançar uma posição estabilizada no mercado de trabalho através do concurso público; em terceiro, utilizar-se de suas redes de contatos profissionais.

Quanto aos **cotistas de qualquer etnia ou cor**, das estratégias previstas, 4 (quatro) se confirmaram: “preparação para concurso público” (2ª colocação); “investimento em cursos de outras áreas profissionais que propiciem o enriquecimento da profissão” (3ª colocação); “curso de desenvolvimento de competências gerais e/ou interpessoais (4ª colocação); e “investimento em formação – pós-graduação (5ª colocação). Outra estratégia importante foi o “investimento em curso de língua estrangeira” (1ª colocação). Dessa forma, este grupo buscou principalmente investir em formação ou ainda expandir e fortalecer seus conhecimentos.

Quanto à satisfação com o percurso profissional, verificou-se que não houve diferenças significativas entre cotistas e não cotistas, pois a maioria, nos três grupos, apresentou satisfação “razoável”, seguida de “grande” (67% dos não cotistas, 68% dos cotistas pretos ou pardos e 59% dos cotistas de qualquer etnia ou cor)⁷⁴.

De maneira conclusiva, os dados mostraram que também não há diferenças entre cotistas e não cotistas quanto aos alcances de inserção profissional. Verificou-se que alguns indivíduos têm passado por “**percursos de inserção rápida num emprego estável**” (com registro na carteira, ingresso no serviço público), mas outros por “**percursos de exclusão**” (desemprego), “**percursos de estabilidade na precariedade**” (sempre trabalhando, mas com vínculos de contratos temporários, entre outros) ou ainda por “**percursos de inserção precária**” (com baixos salários, em ocupações que não condizem com suas formações, com cargas horárias de trabalho extensas, entre outros) (ALVES, 2007). Todavia, essas divergências de percursos não têm relação com a modalidade de ingresso na universidade, mas podem estar relacionadas a outros tipos de variáveis interferentes como gênero, prestígio do curso, bem como por fatores estruturais (contexto socioeconômico do país, entre outros) (ROSE, 2000).

Para além disso, os dados mostraram ainda que os cotistas pretos ou pardos não estão em desvantagem quanto às expectativas e alcances profissionais em comparação com os outros dois grupos. Assim, destaca-se a importância da Política de Cotas que, além de proporcionar a ampliação de negros nas universidades brasileira, e possibilitar que esses indivíduos tenham sonhos e perspectivas profissionais, como outros grupos étnico-raciais, tem ainda impulsionado importantes transformações no mercado de trabalho brasileiro que até os dias atuais ainda exclui e/ou desvaloriza os negros.

⁷⁴ Valores obtidos com as somas dos percentuais das categorias “grande” e “razoável”.

Como destacado na parte inicial deste capítulo, esta pesquisa deu conta de um campo de estudo ainda não explorado. Embora a política de cotas já tenha sido implementada há 13 (treze) anos nas instituições de ensino superior, nenhum trabalho até então investigou esse momento de conclusão do curso e a entrada dos cotistas no mercado do trabalho. Esse levantamento de dados é de grande relevância para a população negra, especialmente pelo fato de ter tido, por muito tempo, seu acesso limitado (ou negado) ao espaço da universidade. Tal situação acarretou alguns entraves para a realização deste trabalho, haja vista a ausência de referencial teórico sobre o assunto.

Vale destacar que, em função do tamanho da amostra e da dificuldade de localizar os sujeitos desta pesquisa, não foi possível utilizar outros instrumentos que não fosse o questionário. Assim, a abordagem de alguns aspectos mais subjetivos, e que só poderiam ser explorados através de uma entrevista, por exemplo, não foi realizada. A proponente deste trabalho reconhece que um estudo direcionado à escuta de cada egresso, de forma a identificar as angústias, dificuldades e também as alegrias vivenciadas durante a passagem da universidade para o mercado de trabalho, poderá contribuir ainda mais para uma melhor compreensão dos percursos de inserção profissional.

Além disso, acredita-se ainda que seja crucial que as universidades realizem atividades de acompanhamento e apoio aos cotistas no processo de inserção profissional. Como destacado na parte teórica deste trabalho, um dos eixos que compõem o projeto de políticas afirmativas na UFBA é a “pós-permanência”. Todavia, as poucas iniciativas desenvolvidas neste sentido, até o momento, têm sido pontuais e contemplaram um número limitado de estudantes.

Para finalizar, espera-se que este trabalho incite a realização de novas investigações nesse campo de estudo, e que auxilie no debate das políticas afirmativas para que essas possam ser aprimoradas e alcancem resultados mais significativos.

REFERÊNCIAS

ADESKY, J. d'. Ações afirmativas e igualdade de oportunidades. Plataforma democrática. **Plataforma Democrática**. Disponível em: <<http://www.plataformademochtm>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

Agencia Nacional de Evaluacion de la Calidad y Acreditacion (ANECA). **Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios eb Españã**: factores de facilitation y de obstaculizació. Madrid, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Andr%C3%A9ia/Downloads/publi_procesosil.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ALVES, M. N. C. **Inserção profissional e formas identitárias percursos dos licenciados da universidade de Lisboa**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação). Lisboa – Portugal, 2007.

ALVES, M. C. **A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa**: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova Lisboa, Lisboa-Portugal, 2003.

AMARAL, D. A. C. Desigualdade sociais e capital cultural. In: AGUIAR, N. (org.). **Desigualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 101-162.

AMARAL NETO, F. S. A eqüidade no código civil brasileiro. **Revista CEJ**. Brasília, n. 25, p. 16-23, abr./jun. 2004.

AMORIM, H. Centralidade e imaterialidade do trabalho: classes sociais e luta política. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 8; n. 3, p. 367-385, 2011.

ANTHONY, P. D. **The ideology of work**. London: Tavistock, 1977.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade de Campinas, 1997.

ANUNCIACÃO, M. P. P. **Análise da demanda social, segundo a cor e procedência**. UFBA. 2001 – 2005. 2005. Disponível em: <http://www.proplan.ufba.br/demanda_social01-05.pdf>. Acesso em: 12 set 2011.

ARENDDT, H. Labor, trabalho, acción: una conferencia. In: ARENDT, H (org.). **De la historia a la acción humana**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1995. p.89-108. Originalmente publicado em inglês em 1957.

ARENDDT, H. **La condición humana**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1996. Originalmente publicado em inglês em 1958.

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Escala.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

AZNAR, G. **Trabalhar menos para trabalharem todos**. São Paulo: Página Aberta, 1995.

BALTAR, et al. Trabalho no governo Lula: uma reflexão sobre a recente experiência brasileira. **Global Labour University Working Papers**, n. 9, maio 2010.

BARBOSA, A. F. **A formação do mercado de trabalho no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2008.

BARRETO, V. S. Entre o trabalho precário e o desemprego. In: CASTRO, N. A.; BARRETO, V. S. (Org.). **Trabalho e desigualdades raciais: negros e brancos no mercado de trabalho em Salvador**. São Paulo: Annablume, 1998. p. 67– 94.

BARROS, M.; BATISTA-DOS-SANTOS, A. C. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 12, p. 1-9, set. 2010.

BÉJI, K.; FOURNIER, G. Formation et intégration professionnelle: une relation à réveinter. In: BÉJI, K.; FOURNIER, G. (org.) **De l’insertion à l’intégration socioprofessionnelle: rôles et enjeux de la formation initiale et de la formation continue**. Québec – Canadá: CRIEVAT, 2006. p. XI –XVII.

BENDASSOLLI, P. F. **Trabalho e identidade em tempos sombrios: insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho**. São Paulo: Ideia & Letras, 2007.

BLESSMANN, C. B. **Perspectivas profissionais e planejamento de carreira dos estudantes de administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora Ltda., 1994.

BORGES, L. O.; YAMAMOTO, O. H. O mundo do trabalho: construção histórica e desafios contemporâneos. In: ZANELLI, J. C. et al. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.

BORGES, L. O. As concepções do trabalho: um estudo de análise de conteúdo de dois periódicos de circulação nacional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 3, n. 3, p.81-107, 1999.

BORGES, L. O. **Significado do trabalho e socialização organizacional: um estudo empírico entre trabalhadores da construção habitacional e de redes de supermercados**. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, 1998.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 251.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004. 235 p.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. **Questionário do estudantes**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

BUENO, F. S. **Grande dicionário etimológico – prosódico da língua portuguesa**. São Paulo: Edição Saraiva, 1968. 8 v.

CACCIAMALI, M. C.; HIRATA, G. I. A influencia da raça e do gênero nas oportunidades de obtenção de renda – uma análise da discriminação em mercados de trabalho distintos: Bahia e São Paulo. **EST. ECON.**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 767-795, out./dez., 2005.

Camara de Comercio e Industria Brasil-Alemanha. **Sistema Dual de Formação Profissional**. 2006. Disponível em: <http://www.ahkbrasiliem.com.br/fileadmin/ahk_brasili>. Acesso em : 8 ago. 2015.

- CARDOSO, L.; ANTONIO, A. A categoria trabalho no capitalismo contemporâneo. **Tempo social**, v. 23, n. 2, p. 265-295, 2011.
- CARLEAIL, L. M. F. Política econômica, mercado de trabalho e democracia: o segundo governo Dilma Rousseff. **Estudos Avançados** (Online), v. 29, p. 1, 2015, p. 201-214.
- CARVALHO, M. M.; LAURINDO, F. J. B. **Estratégia competitiva**: dos conceitos à implementação. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura; Vol. 1. (Tradução de Roneide Venancio Majer). São Paulo: Paz e Terra, 1999. 1 v.
- CASTILLO, J. J. **A la búsqueda del trabajo perdido**. Madri: Tecnos, 1998.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Relações raciais na escola**: reproduções de desigualdades em nome da Igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, 2006.
- CATTANI, A. D. Capital humano. In: CATTANI, A. D. (Org.) **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997. p. 35-43.
- CERTO, S.; PETER, J. P. **Administração estratégica**. São Paulo: Makron Books, 1993.
- CHARLOT, B.; GLASMAN, D. (Org.). **Les jeunes, l'insertion, l'emploi**. Paris: PUF, 1998.
- CHORAO, P. A. R. **Observatório do percurso dos diplomados pela faculdade de ciências do desporto e educação física da Universidade de Coimbra**: origem social e trajectória. Monografia (em Ciências do Desporto e Educação Física) - Universidade de Coimbra, Coimbra – Portugal, 2003.
- COSTA, L. V. Construção e avaliação de uma escala de percepção de sucesso na carreira. Construção e validação de uma escala de percepção de sucesso na carreira. **ReCaPe Revista de Carreiras e Pessoas**, São Paulo. v. 3, n. 1, jan./fev./mar./abr. 2013.
- DAFLON, V.; FERES JUNIOR, J. F.; MORATELLI, G. **Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014**: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. (IESP-UERJ), n. 4, 2014, p. 1-10

DEDECCA, C. S. Notas sobre a Evolução do Mercado de Trabalho no Brasil. **Revista de Economia Política**, v. 25, n. 1 (97), p. 94-111, jan./mar. 2005.

DUBAR, C. **A Socialização**: a Construção das Identidades Sociais e Profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In : CHARLOT, B.; GLASMAN, D. (Org.). **Les jeunes, l'insertion, l'emploi**. Paris: PUF, 1998. p. 29- 37.

DUTRA, J. J. Desenvolvimento de pessoas. In: DUTRA, J. J . (Org.). **Gestão de Pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 101-170.

DUTRA, P. C.; SOUZA, L. E. O processo de substituição de importações. **Revista de Economia Política**, v. 30, n. 2, p. 357-358, abr./jun. 2010.

FERNANDES, F. **A integração dos negros na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1978.

FERREIRA, M. C. F. **Fatores facilitadores e limitantes da inserção no mercado de trabalho**: um estudo comparativo envolvendo profissionais e alunos de graduação de belo horizonte. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Empresariais da Universidade FUMEC, Belo Horizonte- MG, 2007.

FONSECA, N. S. F. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. In: FONSECA, N. S. F.(Org.). **Brasil afro-brasileiro**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 87-115.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FREYSSINET, M. Los enigmas del trabajo: nuevas pistas para su conceptualización. **Revista de Economía y Sociología del Trabajo**, v. 23-24, p. 63-71, 1994.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

GAGNON, M-C. L'insertion socioprofessionnelle de diplômés et diplômées universitaires et le counseling d'emploi. In: FOURNIER, G.; MARCEL, M. (org.). **L'insertion socioprofessionnelle**: um jeu de stratégie ou um jeu de hasard?. Québec: Les Presses de L'Université Laval, 2000. p. 91-105.

GOMES, J. B.; SILVA, F. D. L. L. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: SEMINARIO INTERNACIONAL – AS MINORIAS E O DIREITO, Brasília-DF, 2001. **Série Cadernos do CEJ**, 24, 2001.

GOMES, N. L. A Universidade Pública como Direito dos(as) Jovens Negros(as): a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: SANTOS, S. A. (Org.) . **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p. 245-262.

GONÇALVES, C. M. et al. Os jovens, a formação profissional e o emprego: resultados de uma investigação internacional. **Sociologia: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, n. 8, p.137-178, 1998. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1455.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

GORZ, A. **Adeus ao proletariado**. Rio de Janeiro Forense, 1987.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo editorial. 1999.

Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA). "**Ações afirmativas**". 2011. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>>. Acesso em: 9 jan. 2015.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com 'raça' em sociologia. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HASENBALG, C. A transição da escola para o trabalho. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. (Org.). **Origens e destinos: Desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2006. p. 147- 172.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

HERINGER, R. Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. **Tomo (UFS)**, n.24, jan./jun p. 17-35, 2014.

HUTEAU, M. **La démarche de projet à l'adolescence**. Paris: Editions L'harmattant, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Estatísticas do século XX**. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092003estatisticas/29092003estatistica_secxxhtml.shtm>. Acesso em: 20 jan. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e a desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 20 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008. p.131-166.

JODELET, D. La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psicología Social**. Barcelona: Paídos, 1985. p. 469-494.

KREIN, J. D.; SANTOS, A. L.; NUNES, B. T. Trabalho no Governo Lula: avanços e contradições. **Revista ABET**, vol. X, n. 2, jul./dez, 2011, p. 30-55.

LIMA, M. J. O. **O processo de modernização das organizações empresariais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 240 p.

LIMA, R. Mercado de trabalho: o capital humano e a teoria da segmentação. **Pes. Pna, Econ.**, Rio de Janeiro, 10 (1), p. 217-272, abr. 1980.

LIMA, S. P.; RODRIGUEZ, M. V. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n.1, p. 53-69, jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/936/791>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

LUZ, F.; LEVANDOWSKI, D. C. A formatura e a inserção no mercado de trabalho: expectativas e sentimentos de formandas em psicologia. **Psicol. Argum**, Curitiba, v. 24, n. 47 p. 61-72, out./dez. 2006.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1968. 1 v.

MATOS, P. O. **Análises dos planos de desenvolvimento elaborados no Brasil após o II PND**. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Agricultura Luis de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba – SP, 2001.

MATTOSO, J. **A desordem no trabalho**. São Paulo: Página Aberta, 1995.

MELO, S. L.; BORGES, L. O. A transição da Universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. **Psicologia Ciência e Profissão**, vol.27 (3), 376-395, 2007.

MOREIRA, G. C. O princípio da igualdade nas ações afirmativas e a política de quotas. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, 2008. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=3166>. Acesso em: 7 jan. 2016.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NEIVA, K. M. C. Fim dos estudos universitários: efeitos das dificuldades do mercado de trabalho na representação do futuro profissional e no estabelecimento dos projetos pós-universitários dos estudantes. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n.1-2, p. 203-224, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34539>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

NEVES, J. A.; HELA, D. H. Associativismo, capital social e mercado de trabalho. In: AGUIAR, N. (Org.). **Desigualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 73-100.

NICOLE-DRANCOURT, C.; ROULLEAU-BERGER, L. **Les jeunes et le travail 1950-2000**. Paris: PUF, 2001.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 128.

NORONHA, R. L. F.; DELIZA, R.; SILVA, M. A. A. P. A expectativa do consumidos e seus efeitos na avaliação sensorial e aceitação de produtos alimentícios. **Alim. Nutr.**, Araraquara v. 16, n. 3, p. 299-308, jul./set. 2005.

OFFE, C. **Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “sociedade do trabalho”**. Tradução de Gustavo Bayer e Margit Martincic. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

OLIVEIRA, C. A . B. Industrialização, desenvolvimento e trabalho no pós-guerra. In: OLIVEIRA, C. A. B. (Org.). **Economia & trabalho: textos básico**. Campinas, SP: UNICAMP. IE, 1998, p. 3-19.

OLIVEIRA, F. D. **A carreira profissional em transformação: variáveis que interferem nas estratégias de carreira dos funcionários do Banco do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 1998.

OLIVEIRA, F. D.; BASTOS, A. V. B. Carreiras Profissionais em Transformação: fatores que interferem nas estratégias de carreira dos funcionários do Banco do Brasil. **Revista Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 6, n. 17, p. 173-187, jan./maio 2000.

OLIVEIRA, L. B. Percepções e estratégias de inserção no trabalho de universitários de Administração. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 12, n. 1, p. 83-95, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, L. E. G. et al. **O lugar do negro na força de trabalho**. Rio de Janeiro: IBGE, 1981.

OLIVEIRA, V. P. **O profissional administrador: formação superior e emprego – um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2013.

OLIVEIRA, S. R.; PICCININI, V. C. Mercado de trabalho: múltiplos (des)entendimentos. **Revista de Administração Pública-RAP**, Rio de Janeiro, 45(5):1517-1538, set./out, 2011.

OLIVERA, S. R.; PICCININI, V. C. Contribuições das abordagens francesas para o estudo da inserção profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, p. 63-73, 2012. Disponível em : <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE007-2.pdf>> Acesso em : 1 jul. 2015.

ORGANISTA, J. H. C. **O debate sobre a centralidade do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

OSORIO, G. R. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: OSÓRIO, R. G. **A desigualdade de renda no Brasil: 1976 – 2006**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal da Bahia, Brasília-DF, 2009.

PAULA, B. G. C. **Segregação ocupacional e discriminação segundo a cor no mercado de trabalho brasileiro: abordagem regional**. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

PIERON, H. C.; BARROS, D. **Dicionário de Psicologia**. Porto Alegre, RS: Globo, 1972. 533 p.

PLATÃO. **A república**. 2. ed. Tradução de Elza Moreira Marcelina. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

POCHMANN, M. **O emprego no desenvolvimento da nação**. São Paulo: Boitempo, 2008.

RAMOS, L. **O desempenho recente do mercado de trabalho brasileiro: tendências, fatos estilizados e padrões espaciais**. Texto para discussão n. 1255. Rio Janeiro: IPEA, 2007.

RICHARDSON, R. J. et.al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RIFKIN, J. **El fin del trabajo**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.

ROSE, J. Les jeunes et l'emploi. Questions conceptuelles et méthodologiques. In: FOURNIER, G.; BOURASSA, B. (org.). **Les 18 à 30 ans et je marche du travail: quando la marge devient la norme...** Laval: Presses de l' Université de Laval, 2000. p. 83- 116.

ROSE, J. **Les jeunes face à l'emploi**. Paris: Desclée de Brower, 1998.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. S. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, et al. (Orgs.). **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 33-75.

SANTOS, C. C. Espaço negro e espaço branco na estrutura das ocupações. In: CASTRO, N. A.; BARRETO, V. S. (Org.). **Trabalho e desigualdades raciais: negros e brancos no mercado de trabalho em Salvador**. São Paulo: Annablume, 1998. p. 95-130.

SANTOS, D. B. R. Educação e ações afirmativas: um olhar sobre a permanência de estudantes negras na UFRB. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11, 2011, Salvador. **Anais...** Salvador, 2011.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, J. T.; QUEIROZ, D. M. As cotas na Universidade Federal da Bahia: história de uma decisão inédita. In: SANTOS, J. T. (Org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012, p. 41 – 74.

SANTOS, W. **Expectativas de estudantes de Psicologia em relação a seu futuro trabalho profissional**. Dissertação (Mestrado) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

SCHAFF, A. **¿Que futuro nos aguarda?** Barcelona: Crítica, 1985.

SELL, S. C. **Ação afirmativa e democracia racial: uma introdução ao debate no Brasil.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SERRA, A. V.; ANTUNES, R.; FIRMINO, H. Relação entre auto-conceito e expectativas, **Psiquiatria Clínica**, 1986, 7 (2), p. 85-90.

SILVA, J. et al. A promoção da igualdade racial em 2006 e o programa de combate ao racismo institucional. In: JACCOUD, L. (org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos.** Brasília: IPEA, 2009a. p. 145-170.

SILVA, J. et al. A promoção da igualdade racial no primeiro semestre de 2007 e os programas de ação afirmativa nas universidades públicas. In: JACCOUD, L. (org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos.** Brasília: IPEA, 2009b. p.171-204.

SILVA, J. et al. A promoção da igualdade racial em 2007 e as políticas universalistas. In: JACCOUD, L. (org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos.** Brasília: IPEA, 2009c. p.205-233.

SILVA, D. **De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa.** 17. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

SILVA, F. N. **Segregação entre negros e brancos no mercado de trabalho brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 2010.

SILVA, R. C. S. **Universidade, diversidade social e diploma de licenciatura: estratégias de rentabilização do título por estudantes de Letras.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, S. G. C. L.; HORN, C. H. H. O princípio da proteção e a regulação não-mercantil do Mercado e das relações de trabalho. **Revista de Direito do Trabalho.** São Paulo, n. 34, n. 132, p. 184-205, out./dez. 2008.

SMITH, A. **A economia clássica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

SPOSATI, A. (Coord.). **Mapa da exclusão/inclusão social de São Paulo**. São Paulo: EDUC, 2002. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp11>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

SPOSATI, A. Verbetes Equidade. In: GESTRADO/UFMG. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

TARTUCE, G. L. B. P. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho**: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re) inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TAVARES, C. I. G. C. Até que ponto o trabalhador pode ditar seu rumo profissional?. In: MACAMBIRA, J. **O mercado de trabalho formal no Brasil**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006. p. 407 – 439.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1980.

TEIXEIRA, E. R. **Dificuldades de Inserção no Mercado de Trabalho e o Espírito Empreendedor dos Engenheiros Cíveis Recém-Licenciados Pela UTAD**. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Autárquica) - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, Portugal. 2007.

TEIXEIRA, M. A. P. **A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem**. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

THEODORO, M. L. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, M. L. (org.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008. p. 15-44.

THEODORO, M. L. As características do mercado de trabalho e as origens do informal no Brasil. In: JACCOUD, L. (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, v. p. 91-126, 2005.

TONI, M. Visões sobre o trabalho em transformação. **Sociologias**, v. 9, p. 246-286, 2003.

TRINDADE, S. **Procura de emprego na transição Universidade**: Mercado de Trabalho. Universidade Técnica de Lisboa, 2012.

TROTTIER, C.; PERRON, M.; DIAMBOMBA, M. Introdução. In: TROTTIER, C.; PERRON, M.; DIAMBOMBA, M. (org.). **Les cheminements scolaires ET l'insertion professionnelle des étudiants de l'université**. Québec: Presses de l'Université Laval, p. 1-14.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal da Bahia**. 2004. Disponível em: <http://www.observa.ifcs.ufrj.br/universidades/u_fba/PAA_UFBA.pdf>. Acesso em : 1 jul. 2015.

VARELLA, S. F. **Discriminação racial indireta e ação afirmativa no emprego sob a perspectiva dos direitos coletivo**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2009.

VASQUEZ, T. D. La inserción socio-laboral: Diagnóstico de las variables relevantes. In: SOBRADO, L. (Ed.) **Orientación profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral**. Barcelona: Estel. 2000. p. 69-105.

VERNIÈRES, M. La notion d'insertion professionnelle. In: VERNIÈRES, M. (org.) **L'insertion professionnelle: analyses et débats**. Paris: Economica, 1997a. p. 9 – 25.

VERNIÈRES, M. Introduction. In: VERNIÈRES, M. (org.). **L'insertion professionnelle: analyses et débats**. Paris: Economica, 1997b., p.1-8.

VINCENS, J. L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une definition conventionnelle. **Formation Emploi**, n.60, 1997, p. 21-36. Disponível em: <http://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=129>. Acesso em: 15 dez. 2015.

VINCENS, J. Problematique generale de l'insertion professionnelle. **Conférence au Colloque "L'insertion professionnelle des jeunes á la sortie des études postsecondaires"**. Institut de Sciences du Travail, Université Catholique de Louvain, 12 et 13 février 1981. (policopiado).

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Urupês, 1997

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO FORMANDO UFBA

Caro(a) formando(a),

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), eu Andréia Cardoso Silveira, sob a orientação do Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório e do Prof. Dr. Jean-Claude Régnier, estou desenvolvendo o Projeto de Doutorado “**Expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional de cotistas e não cotistas da Universidade Federal da Bahia**”. Para que seja possível a realização deste estudo, **pedimos a sua distinta colaboração para responder o presente questionário** que tem como objetivo levantar as expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional dos formandos da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

É importante lembrar que a sua participação neste trabalho será de grande relevância para a avaliação dos resultados da Políticas de Cotas na UFBA. Investigar as expectativas e alcances profissionais dos estudantes subsidiará análises sobre as contribuições da citada política e, conseqüentemente, no auxílio do debate em torno do aperfeiçoamento desta. Assim, reforçamos que **sua colaboração é muito importante**.

Vale destacar que os dados coletados serão trabalhados de forma agregada, ou seja, as respostas às questões serão analisadas em conjunto, nenhum dado individualizado será divulgado, preservando o sigilo das identidades dos sujeitos.

É importante enfatizar ainda que os resultados da pesquisa serão diretamente encaminhados a todos que com ela colaborarem, de forma que possam também compreender o momento de transição universidade-mercado de trabalho, assim como refletir sobre seus projetos profissionais.

Informações adicionais podem ser obtidas pelo telefone (71) 9268-0084 e pelo e-mail andreia-car@hotmail.com

Salienta-se que o tempo de resposta do questionário está estimado entre 30 a 35 minutos.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Salvador, ____/____/____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do pesquisador

Agradecemos a sua colaboração!

PARTE I – A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Leia, a seguir, cuidadosamente cada assertiva e indique seu grau de concordância com cada uma delas, segundo a escala que varia de **1 (discordância total)** a **6 (concordância total)**. Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva ou quando considerar não pertinente ao seu curso, assinale a opção “Não se aplica”.

1 - discordância

2

3

4

5

6 - concordância

	1 Discordão totalmente	2 Discordo	3 Discordo parcialmente	4 Concordo parcialmente	5 Concordo	6 Concordo totalmente	
1. É importante que a infraestrutura da Universidade (salas de aula, biblioteca, laboratórios, recursos de informação e comunicação e instalações específicas do curso) contribua para a formação profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
2. É importante que a universidade ofereça ensino de qualidade e que atenda as exigências e/ou necessidades do mercado de trabalho.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
3. É importante que o curso apresente proposta curricular que contemple os conhecimentos teóricos e práticos necessários a atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
4. É importante que o curso apresente proposta curricular que favoreça a articulação do conhecimento teórico com as atividades práticas da formação profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
5. É importante que o curso proporcione a realização de estágios suficientes para sistematizar/testarem/exercitar os conhecimentos teóricos da profissão.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
6. É importante que a universidade possua corpo docente qualificado para a formação profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
7. É importante que o curso ofereça oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica, programas ou atividades de extensão universitária que contribuam para a formação profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
8. É importante que o curso ofereça condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos a instituição de forma a contribuir com a formação profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
9. É importante que as atividades realizadas durante o trabalho de conclusão de curso contribuam para qualificar a formação profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
10. É importante que o curso contribua para o desenvolvimento da consciência ética profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
11. É importante que o curso contribua para desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe no exercício profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
12. É importante que o curso contribua para atuação profissional responsável, crítica, criativa e reflexiva.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Discordo parcialmente	4 Concordo parcialmente	5 Concordo	6 Concordo totalmente	() Não se Aplica
13.É importante que o curso contribua para o desenvolvimento da capacidade de aprender e atualizar-se permanente na profissão.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se Aplica
14.É importante que a universidade promova ações que visam o fortalecimento do elo entre estudantes e mercado de trabalho.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se Aplica
15.É importante que o curso aborde e contribua para o planejamento da carreira profissional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
16.É importante que o curso contribua para o conhecimento sobre a atual situação e/ou realidade do mercado de trabalho.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
17.É importante que os estudantes possam sentir-se seguros com a formação recebida pela universidade para o exercício profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
18.É importante que o prestígio político - científico da universidade contribua para a inserção no mercado de trabalho.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
19.É importante que os professores tenham disponibilidade para esclarecer as dúvidas dos estudantes sobre a profissão e/ou mercado de trabalho.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
20.É importante que os professores orientem os estudantes sobre os obstáculos que poderão encontrar ao ingressar no mercado de trabalho.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica

PARTE II – DESEMPENHO ACADÊMICO NO CURSO

2. Sabe-se que na UFBA as avaliações de desempenho acadêmico são expressas sob a forma de notas numéricas, obedecendo a uma escala de zero (0) a dez (10). Com base nas suas notas durante todo o curso, assinale a sua média: (marque com um X)

<input type="checkbox"/>																			
1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10	

3. Comparando com a média da turma, o seu desempenho acadêmico pode ser considerado:

- A Abaixo da média da turma
 B Equivalente à média da turma
 C Acima da média da turma

PARTE III – EXPECTATIVAS DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

4. Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso? (assinale a mais significativa)

- A Inserção no mercado de trabalho
 B Influência de familiares
 C Valorização profissional
 D Prestígio social
 E Vocação
 F Outro (citar) _____

5. Agora já em fase de conclusão de curso, como você se sente em relação a sua preparação para inserção no mercado de trabalho?

- A Totalmente preparado
- B Bem preparado
- C Razoavelmente preparado
- D Pouco preparado
- E Despreparado

6. Para elaborar um plano de carreira profissional é necessário conhecer a si mesmo, o que quer e o que gosta; identificar as oportunidades de carreira de acordo com interesses, habilidades e conhecimento do mercado; estabelecer objetivos profissionais; e definir estratégias e/ou ações para alcançá-las. Assim, você considera que já tem um plano profissional pós-formatura?

- A Sim.
- B Em parte.
- C Não.

Justifique: _____

7. O que você pretende fazer durante os PRIMEIROS SEIS MESES após a conclusão do curso de graduação? (assinale a mais significativa)

- A Apenas trabalhar
- B Apenas continuar os estudos
- C Continuar os estudos e trabalhar
- D Tirar um período de férias
- E Está em dúvida
- F Não sabe responder

8. Você pretende seguir carreira nessa profissão?

- A Sim
- B Não.
- C Está em dúvida.

Justifique: (caso tenha respondido “não” ou “está em dúvida”) _____

9. Você já sabe qual é a profissão que deseja exercer? (caso o seu curso contemple mais de uma profissão)

- A Sim. Qual? _____
- B Não.
- C Está em dúvida.

Justifique: (caso tenha respondido “não” ou “está em dúvida”) _____

10. Você já identificou e/ou definiu alguma(s) área(s) na profissão em que gostaria de atuar?

A Sim. Qual? _____

B Não.

C Estou em dúvida.

Justifique: (caso tenha respondido “não” ou “está em dúvida”) _____

11. Se você já tem objetivos profissionais definidos para alcançar NOS PRIMEIROS SEIS 6 (SEIS) MESES APÓS CONCLUSÃO DO CURSO, **numere em ordem crescente de prioridade** os itens a seguir (assinando com os números de 1 a 10), mas apenas aqueles nos quais estiver de acordo (utilize a opção “outros” informando para o canal sua ordem de preferência).

A Conseguir trabalho qualquer

B Conseguir trabalho em outra área

C Conseguir trabalho na profissão em instituição privada

D Conseguir trabalho na profissão em instituição pública

E Ser trabalhador autônomo/empreendedor

F Receber uma promoção/crescer na empresa em que trabalha

G Receber aumento salarial

H Obter reconhecimento salarial

I Dar continuidade aos negócios da família

J Outro (citar): _____

12. Qual curso de formação a seguir você pensa em iniciar NOS PRIMEIROS SEIS MESES APÓS O TERMINO DO CURSO? (assinale a sua primeira opção)

A Fazer outra graduação. Especifique em que: _____

B Fazer Pós-Graduação em nível de especialização. Especifique em que: _____

C Fazer Pós-Graduação em nível de mestrado e/ou doutorado Especifique em que: _____

D Não pretendo fazer nenhum curso de formação

E Está com dúvidas

F Não sabe responder

13. Como você avalia o campo de trabalho da sua profissão?

A Excelente

B Bom

C Regular

D Ruim

E Péssimo

Comente sua avaliação sobre o campo de trabalho na sua profissão: _____

14. Considerando a situação atual do mercado de trabalho da sua profissão e as suas possibilidades pessoais, quais são suas expectativas de inserção no mercado de trabalho nos PRIMEIROS SEIS MESES APÓS CONCLUSÃO DO CURSO:

A Muito grande

B Grande

C Razoável

D Pequena

E Nenhuma

Comente suas expectativas de inserção no mercado de trabalho na sua profissão: _____

15. Dentro de quanto tempo você acredita que iniciará sua carreira profissional nessa profissão:

A Já trabalha na área profissional

B Imediato

C Até 6 meses

D De 7 a 12 meses

E De 13 a 18 meses

F De 19 a 24 meses

G Mais de 24 meses

H Não sabe responder

16. Dentro de quanto tempo você acredita que poderá se considerar estabelecido profissionalmente nessa profissão?

A Já se considera estabelecido profissionalmente

B Até 1 ano

C De 1 a 2 anos

D De 2 a 3 anos

E 4 anos ou mais

F Não sabe responder

17. Tendo em vista o contexto atual do campo de trabalho da sua área de formação, qual a sua perspectiva de remuneração salarial para os PRIMEIROS 6 (SEIS) MESES no exercício da sua profissão?

- A Nenhuma
- B Até 1,5 salários mínimos (até R\$ 1.086,00).
- C De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.086,01 a R\$ 2.172,00).
- D De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.172,01 a R\$ 3.258,00).
- E De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.258,01 a R\$ 4.344,00).
- F De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 4.344,01 a R\$ 7.240,00).
- G De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 7.240,01 a R\$ 21.720,00).
- H Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 21.720,01).
- I Não sabe responder

18. Sabe-se que diversas barreiras podem ser encontradas no processo de inserção no mercado de trabalho. Avalie o quanto você acha que cada fator listado a seguir poderá dificultar o seu acesso ao mercado de trabalho, segundo a escala que varia de **1 (não dificultará) a 5 (dificultará completamente)**. Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva ou quando não considerar pertinente, assinale a opção “não se aplica”.

1 – Não dificultará

2

3

4

5 – dificultará completamente

	1 Não dificultará	2 Dificultará pouco	3 Dificultará moderadamente	4 Dificultará muito	5 Dificultará completamente	
Limitações na formação teórica	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Pouca experiência prática	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Pouca/ausência de contatos com profissionais da área	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Pouca/ausência de informações sobre as áreas de atuação	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Indecisão sobre a área de atuação	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta de um plano profissional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Não saber como procurar emprego	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta de apoio financeiro da família	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta de apoio motivacional da família	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta de recursos financeiros (montar escritório, etc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta de recursos para qualificação profissional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta de interesse na área profissional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Não ter perfil solicitado na área	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica

	1 Não dificultar á	2 Dificultar á pouco	3 Dificultará moderadament e	4 Dificultará muito	5 Dificultará completamente	
profissional						aplica
Timidez e insegurança	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Dificuldade de trabalhar em equipe	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta de domínio de outros idiomas	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta de confiança na capacidade profissional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta de autocontrole/equilíbrio emocional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Idade	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Problemas com saúde	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Competitividade no mercado de trabalho	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Maior exigência de qualificação	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta/ausência de oportunidades de trabalho	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Discriminação de gênero	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Discriminação de etnia	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Discriminação sexual	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Discriminação com portador de deficiência	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Desprestígio da profissão	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica

19. Expresse seus sentimentos e expectativas quanto a sua futura atuação como profissional na área de formação: _____

PARTE IV – ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

20. O que você acredita que será necessário fazer nos primeiros SEIS MESES após conclusão do curso? (assinale a mais significativa)

A Realizar reorientação profissional

B Construção de um projeto profissional, uma vez que ainda não tenho

C Rever meu projeto profissional

D Já tenho estratégias definidas para alcançar meus objetivos profissionais

E Outros (cite): _____

21. Se você já tem estratégias profissionais definidas, em quais mecanismos você pretende investir nos PRIMEIROS SEIS MESES após conclusão do curso? (Numere em ordem de prioridade de 1 a 12, mas apenas aqueles nos quais estiver de acordo).

Trata-se do conjunto de ações implementadas pelo indivíduo para que possa alcançar seus objetivos profissionais. Por exemplo, se temos o objetivo de ser um funcionário público, é importante investir na preparação e realização de concursos públicos.

- A Investimento em formação - pós-graduação
- B Cursos de desenvolvimento de competências gerais e/ou interpessoais
- C Investimento em curso de língua
- D Investimento em cursos de outras áreas profissionais que propicie o enriquecimento da profissão
- E Treinamento específico no emprego
- F Realizar atividades, como trabalho voluntário para adquirir experiência
- G Explorar redes apropriada de contatos – amigos, familiares e grupos profissionais
- H Acumular recursos financeiros para investimentos
- I Investir no próprio negócio
- J Preparar para concurso público
- L Divulgar currículo nos jornais e agências de emprego e ficar atento as propostas divulgadas nas redes de notícias
- M Outros. Especificar _____

PARTE V – DADOS GERAIS

22. Contatos: Nome: _____

Telefone(s): N. Principal () _____ Outros: () _____ () _____

E-mails: _____; _____

Facebook: _____

Skype: _____

23. Curso: _____ Data de ingresso: (mês e ano) ____/____

24. Forma de ingresso na universidade:

A Sistema tradicional.B Cotas - Informe a categoria:

1. Categoria A: candidatos de escola pública que se declaram pretos ou pardos;
2. Categoria B: candidatos de escola pública de qualquer etnia ou cor;
3. Categoria C: candidatos pretos ou pardos de escola particular;
4. Categoria D: candidatos de escola pública que se declararam indiodescendentes;
5. Categoria E: candidatos de escola pública que se declararam índios aldeados ou moradores de comunidades remanescentes dos quilombos

25. Sexo?	26. Idade?	27. Como você se considera?	28. Estado civil ATUAL?
A <input type="checkbox"/> Feminino B <input type="checkbox"/> Masculino	A <input type="checkbox"/> Até 19 anos B <input type="checkbox"/> De 20 a 29 anos C <input type="checkbox"/> De 30 a 39 anos D <input type="checkbox"/> De 40 a 49 anos E <input type="checkbox"/> De 50 a 59 anos F <input type="checkbox"/> De 60 anos acima	A <input type="checkbox"/> Branco (a) B <input type="checkbox"/> Preto (a) C <input type="checkbox"/> Amarelo (a) D <input type="checkbox"/> Pardo (a) E <input type="checkbox"/> Indígena	A <input type="checkbox"/> Solteiro (a) B <input type="checkbox"/> Casado (a) C <input type="checkbox"/> Separado (a) judicialmente/divorciado (a). D <input type="checkbox"/> Viúvo (a) E <input type="checkbox"/> Outro (citar) _____

29. Até que etapa de escolarização seu PAI concluiu? A <input type="checkbox"/> Nenhuma. B <input type="checkbox"/> Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série). C <input type="checkbox"/> Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série). D <input type="checkbox"/> Ensino médio. E <input type="checkbox"/> Educação superior. F <input type="checkbox"/> Pós-graduação.	30. Até que etapa de escolarização sua MÃE concluiu? A <input type="checkbox"/> Nenhuma. B <input type="checkbox"/> Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série). C <input type="checkbox"/> Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série). D <input type="checkbox"/> Ensino médio. E <input type="checkbox"/> Educação superior. F <input type="checkbox"/> Pós-graduação.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

31. Com quem você mora ATUALMENTE?

A Em casa ou apartamento, sozinho.B Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.C Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.D Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).E Em alojamento universitário da própria instituição.F Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro).

32. Quantos filhos vivos você tem?

- A Nenhum
- B Um
- C Dois
- D Três
- E Acima de três (quantos?) _____

33. Quantas pessoas moram com você? (excluindo você)

- A Nenhuma
- B Uma
- C Duas
- D Três
- E Acima de três (quantos?) _____

34. Somando a sua renda com a dos familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar?

- A Até 1,5 salários mínimos (até R\$ 1.086,00).
- B De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.086,01 a R\$ 2.172,00).
- C De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.172,01 a R\$ 3.258,00).
- D De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.258,01 a R\$ 4.344,00).
- E De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 4.344,01 a R\$ 7.240,00).
- F De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 7.240,01 a R\$ 21.720,00).
- G Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 21.720,01).

35. Qual alternativa abaixo melhor descreve sua situação de trabalho ATUAL?

- A Não estou trabalhando \implies **passe para a pergunta n. 37**
- B Empregado com carteira de trabalho assinada.
- C Militar do exército, marinha, aeronáutica, policia militar ou corpo de bombeiros.
- D Empregado pelo regime jurídico dos funcionários públicos.
- E Empregado sem carteira de trabalho assinada.
- F Conta própria.
- G Empregador.
- H Realizando estágio remunerado
- I Não remunerado

36. A atividade profissional que exerce ATUALMENTE é:

- A Na área de qualificação do curso.
- B Em área afim
- C Em outra área

37. Ao longo do curso de graduação, você recebeu ou tem recebido algum tipo de bolsa acadêmica? (é possível assinalar mais de uma resposta nesta questão)

- A Nenhuma.
- B Bolsa de Iniciação Científica.
- C Bolsa extensão.
- D Bolsa de monitoria/tutoria.
- E Bolsas de Estágio
- F Outros (citar): _____

38. Comente o que considerar relevante, na sua percepção, inclusive alguma pergunta que não tenha sido feita, mas desejaria responder _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO EGRESSO UFBA

PARTE I – A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Leia, a seguir, cuidadosamente cada assertiva e indique seu grau de concordância com cada uma delas, segundo a escala que varia de **1 (discordância total)** a **6 (concordância total)**. Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva ou quando considerar não pertinente ao seu curso, assinale a opção “Não se aplica”.

		1 - discordância total		2	3	4	5	6 - concordância total	
		1	2	3	4	5	6		
		Discordo totalmente	Discordo	3 Discordo parcialmente	4 Concordo parcialmente	5 Concordo	6 Concordo totalmente		
1.	A infraestrutura da Universidade (salas de aula, biblioteca, laboratórios, recursos de informação e comunicação e instalações específicas do curso) contribuiu para a formação profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		() Não se aplica
2.	A universidade ofereceu ensino de qualidade que atendesse as exigências e/ou necessidades do mercado de trabalho.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		() Não se aplica
3.	O curso apresentou proposta curricular que contemplasse os conhecimentos teóricos e práticos necessários a atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		() Não se aplica
4.	O curso apresentou proposta curricular que favorecesse a articulação do conhecimento teórico com as atividades práticas da formação profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		() Não se aplica
5.	O curso proporcionou a realização de estágios suficientes para sistematizar/testar/exercitar os conhecimentos teóricos da profissão.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		() Não se aplica
6.	A universidade tinha corpo docente qualificado para a formação profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		() Não se aplica
7.	O curso ofereceu oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica, programas ou atividades de extensão universitária que contribuiu para a formação profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		() Não se aplica
8.	O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos a instituição de forma a contribuir com a formação profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		() Não se aplica
9.	As atividades realizadas durante o trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar a formação profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		() Não se aplica
10.	O curso contribuiu para o desenvolvimento da consciência ética	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>		() Não se aplica

	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Discordo parcialmente	4 Concordo parcialmente	5 Concordo	6 Concordo totalmente	
profissional.							Aplica
11. O curso contribuiu para desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe no exercício profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
12. O curso contribuiu para atuação profissional responsável, crítica, criativa e reflexiva.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
13. O curso contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de aprender e atualizar-se permanente na profissão.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
14. A universidade promoveu ações que visasse o fortalecimento do elo entre estudantes e mercado de trabalho.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
15. O curso abordou e contribuiu para o planejamento da carreira profissional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
16. O curso contribuiu para o conhecimento sobre a atual situação e/ou realidade do mercado de trabalho.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
17. Os estudantes se sentiram seguros com a formação recebida pela universidade para o exercício profissional.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
18. O prestígio político - científico da universidade contribuiu para a inserção no mercado de trabalho.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
19. Os professores tiveram disponibilidade para esclarecer as dúvidas dos estudantes sobre a profissão e/ou mercado de trabalho.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
20. Os professores orientaram os estudantes sobre os obstáculos que poderiam encontrar ao ingressar no mercado de trabalho.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica

PARTE II – EMPREGABILIDADE

2. Atualmente você está? (assinale apenas uma)

- A Trabalhando
 B Continuando os estudos
 C Continuando os estudos e trabalhando
 D Não está trabalhando e nem estudando

3. Você está trabalhando na sua área de formação? (última formação realizada)

- A Sim
B Não.
C Em parte

Justifique: (caso tenha respondido “não” ou “em parte”) _____

4. Qual é a profissão que você está exercendo? _____

5. Qual é a área na profissão em que você está atuando? _____

6. Qual é o seu VÍNCULO EMPREGATÍCIO ATUAL?

- A Empregado com carteira assinada
B Empregado sem carteira assinada
C Funcionário público concursado
D Autônomo/Prestador de serviços
E Em contrato temporário
F Estagiário
G Proprietário de empresa/negócio
H Outro: _____

7. Qual é a sua CARGA HORÁRIA semanal de trabalho no TRABALHO ATUAL?

- A até 20h
B de 20 a 30h
C de 30 a 39h
D de 40 a 44h
E acima de 44h.

8. Qual o principal TIPO DE ATIVIDADE que exerce no seu TRABALHO ATUAL?

- A Atividade operacional
B Atividade administrativa
C Atividade gerencial
D Atividade comercial
E Outra _____

9. Onde está LOCALIZADO o seu TRABALHO ATUAL?

- A Em Salvador
B No interior da Bahia
C Em outro estado
D Em outro país

10. Qual a sua renda mensal em salários mínimos no TRABALHO ATUAL?

- A Até 1,5 salários mínimos (até R\$ 1.086,00).
B De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.086,01 a R\$ 2.172,00).
C De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.172,01 a R\$ 3.258,00).
D De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.258,01 a R\$ 4.344,00).
E De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 4.344,01 a R\$ 7.240,00).
F De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 7.240,01 a R\$ 21.720,00).
G Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 21.720,01).
H Não sabe responder

11. Depois de ter concluído seu curso, em quanto tempo conseguiu seu primeiro emprego na área da última formação realizada?

- A Não procurei emprego porque continuei a estudar
B Não procurei emprego porque quis ficar um período parado
C Não procurei novo emprego porque eu já estava inserido na área profissional
D Comecei imediatamente a trabalhar
E Entre 1 e 3 meses
F Entre 4 e 6 meses
G Entre 7 e 9 meses
H Ainda estou à procura de emprego

12. Caso tenha continuado na mesma atividade ou empresa/instituição que trabalhava, com a conclusão do curso?

- A Manteve a mesma categoria e remuneração
B Mudou de categoria profissional
C Aumentou a remuneração
D Outra: Especifique _____

13. Desde a conclusão do curso até ao momento, quantos empregos teve na área da última formação realizada?

- A Nenhum
 B Um
 C Dois
 D Três
 E Quatro ou mais

14. Você ficou desempregado depois de ter obtido a sua primeira ocupação profissional na área da última formação realizada?

- A Não
 B Sim. Informe o motivo: _____

15. Avalie o quanto você acha que cada fator listado a seguir dificultou o seu acesso ao mercado de trabalho, segundo a escala que varia de 1 (não dificultou) a 5 (dificultou completamente). Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva ou quando não considerar pertinente, assinale a opção “não se aplica”.

	1 Não dificultou	2 Dificultou um pouco	3 Dificultou moderadamen te	4 Dificultou muito	5 Dificultou completamente	
Limitações na formação teórica	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Pouca experiência prática	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Pouca/ausência de contatos com profissionais da área	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Pouca/ausência de informações sobre as áreas de atuação	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Indecisão sobre a área de atuação	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta de um plano profissional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Não saber como procurar emprego	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta de apoio financeiro da família	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta de apoio motivacional da família	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta de recursos financeiros (montar escritório, etc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica

	1 Não dificultou	2 Dificultou um pouco	3 Dificultou moderadamen te	4 Dificultou muito	5 Dificultou completamente	
Falta de recursos para qualificação profissional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta de interesse na área profissional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Não ter perfil solicitado na área profissional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Timidez e insegurança	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Dificuldade de trabalhar em equipe	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta de domínio de outros idiomas	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta de confiança na capacidade profissional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta de autocontrole/equilíbrio emocional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Idade	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Problemas com saúde	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Competitividade no mercado de trabalho	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Maior exigência de qualificação	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Falta/ausência de oportunidades de trabalho	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Discriminação de gênero	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Discriminação de etnia	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Discriminação sexual	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Discriminação com portador de deficiência	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica
Desprestígio da profissão	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	() Não se aplica

16. Após a conclusão do curso, como você avalia o campo de trabalho da última formação realizada?

A Excelente

B Bom

C Regular

D Ruim

E Péssimo

Comente sua avaliação sobre o campo de trabalho na sua profissão: _____

17. Você considera que suas expectativas de inserção profissional foram confirmadas?

- A Sim
B Em parte
C Não

Comente _____

18. Qual é seu nível de satisfação em relação a sua inserção profissional na área da última formação realizada?

- A Muito grande
B Grande
C Razoável
D Pequena
E Nenhuma

Comente seu nível de satisfação com sua inserção: _____

19. Você já se considera estabilizado profissionalmente na área da última formação realizada?

- A Sim
B Em parte
C Não

Justifique: _____

20. Quais são as suas expectativas para os próximos dois anos?

- A Ser promovido/a
B Permanecer na mesma empresa/instituição, mas passar a executar outro tipo de tarefa
C Mudar de empresa/instituição, mantendo a mesma profissão
D Mudar de empresa/instituição e de profissão
E Montar um negócio próprio
F Manter a minha situação atual
G Encontrar um trabalho, uma vez que ainda não tenho
H Voltar ao mercado de trabalho
I Outros. Quais? _____

PARTE III – ESTRATEGIAS UTILIZADAS

21. O que você precisou fazer após conclusão do curso? (assinale a mais significativa)

- A Realizei reorientação profissional
- B Construí um projeto profissional, uma vez que não tinha
- C Revi meu projeto profissional
- D Já tinha estratégias definidas para alcançar meus objetivos profissionais
- E Outros (cite): _____

22. Em quais estratégias você investiu para conseguir se inserir no mercado de trabalho ou mudar suas condições de trabalho após a conclusão do curso? (Numere em ordem de realização de 1 a 13).

- A Não investi em nenhuma estratégia
- B Investimento em formação - pós-graduação
- C Cursos de desenvolvimento de competências gerais e/ou interpessoais
- D Investimento em curso de língua
- E Investimento em cursos de outras áreas profissionais que propicie o enriquecimento da profissão
- F Treinamento específico no emprego
- G Realizar atividades, como trabalho voluntário para adquirir experiência
- H Explorar redes apropriada de contatos – amigos, familiares e grupos profissionais
- I Acumulei recursos financeiros para investimentos
- J Investi no próprio negócio
- L Preparei para concurso público
- M Divulguei meu currículo nos jornais e agências de emprego e fiquei atento as propostas divulgadas nas redes de notícias
- N Outros. Especificar _____

23. Quais cursos de formação a seguir você iniciou?

- A Nenhuma
- B Outra graduação. Especifique em que: _____
- C Pós-Graduação em nível de especialização. Especifique em que: _____
- D Pós-Graduação em nível de mestrado e/ou doutorado Especifique em que: _____
- E Outro _____

24. Qual a relação entre a área profissional deste novo curso e o curso de ensino superior anterior?

- A Fortemente relacionada
B Fracamente relacionada
C Não tem nenhuma relação
D Não sabe

25. Qual das seguintes razões mais influenciou a sua decisão para continuar a estudar?

- A Foi uma alternativa ao desemprego
B Para melhor desempenhar a minha profissão
C Era uma condição para poder progredir na carreira
D Senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos
E Foi uma forma de tentar aumentar as minhas oportunidades de emprego
F Foi uma forma de romper com a rotina
G Sempre fez parte dos meus projetos continuar a estudar, depois de terminar a graduação
H Outra: _____

PARTE IV – DADOS GERAIS

26. Nome: _____

27. Curso: _____

28. Que TIPO DE CONTATOS você tem mantido com a UFBA após a conclusão dos estudos?

- A Não manteve qualquer tipo de contatos
B Colaboração/participação em projetos da Universidade
C Frequência de cursos de pós-graduação
D Trabalho/estágio
E Outro: Especifique: _____

29. Como você avalia a PARTICIPAÇÃO DA UNIVERSIDADE quanto ao apoio e acompanhamento dos egressos: _____

30. Informe a data de conclusão do curso: _____