

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS GRADUAÇÃO – PRPG**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PPGS**

**ALDO VIEIRA RIBEIRO**

**EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO**  
**IFPI/CAMPUS PIRIPIRI: IDENTIDADE PROFISSIONAL E A FALTA DE**  
**RECONHECIMENTO NO MERCADO DE TRABALHO LOCAL**

**TERESINA, PI**  
**MAIO DE 2018**

**ALDO VIEIRA RIBEIRO**

**EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO  
IFPI/CAMPUS PIRIPIRI: IDENTIDADE PROFISSIONAL E A FALTA DE  
RECONHECIMENTO NO MERCADO DE TRABALHO LOCAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Processos, Atores e Desigualdades Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Mesquita de Oliveira.

**TERESINA, PI**

**MAIO DE 2018**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Divisão de Processos Técnicos

R484e Ribeiro, Aldo Vieira.

Egressos da educação profissional técnica de nível médio do IFPI/*Campus* Piri-piri: identidade profissional e a falta de reconhecimento no mercado de trabalho local / Aldo Vieira Ribeiro. – 2018.  
256 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Teresina, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Mesquita de Oliveira

1. Sociologia do Trabalho. 2. Mercado de Trabalho - Egressos. I. Título.

CDD 306.36

**ALDO VIEIRA RIBEIRO**

**EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO  
IFPI/CAMPUS PIRIPIRI: IDENTIDADE PROFISSIONAL E A FALTA DE  
RECONHECIMENTO NO MERCADO DE TRABALHO LOCAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Processos, Atores e Desigualdades Sociais.

Aprovado em: 28/06/2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Francisco Mesquita de Oliveira (orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFPI)

---

Prof. Dr. Roberto Vêras de Oliveira  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFPB)

---

Prof. Dr. Eriosvaldo Lima Barbosa  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFPI)

---

Prof. Dr. Ferdinand Cavalcante Pereira (suplente)  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFPI)

A Deus, Senhor de tudo e de todos, pelas bênçãos concedidas e pelo guia que tem sido em minha vida. Obrigado, meu Deus, pela sabedoria e iluminação, oferecidas de modo tão espontâneo durante a elaboração desta obra; pelos momentos em que mesmo nas dificuldades não permitistes que eu deixasse de acreditar; meu único ídolo.

## AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer. Para nós, esse momento não traduz mero formalismo, mas decorre naturalmente da construção coletiva necessária para a elaboração de um trabalho de pós-graduação. Ou seja, temos a convicção de que mesmo o mais *expert* dos pesquisadores não é capaz de fazê-lo sozinho. Não dá para caminhar sem nortes acadêmicos (bússolas) e espirituais (âncoras). Assim, acreditamos que tudo nesta existência decorre das relações sociais que mantemos com os demais. Esta dissertação é, portanto, um produto desta dinâmica social que, individualmente, chamamos de vida ou existência.

Esse também é um momento de reflexão que agrega lembranças e sentimentos. Invadem a memória: as expectativas iniciais com a pós-graduação, os medos, as angústias, as alegrias, as amizades construídas, o prazer dos embates teórico-metodológicos traduzidos em crescimento acadêmico e pessoal, a insegurança, a superação, a sensação de dever cumprido, entre tantos outros sentimentos e lembranças agradáveis e desagradáveis, estas não menos importantes que as primeiras.

Imbuído dessas emoções, espero que a memória não me traia neste momento de externar minha gratidão a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para esta conquista na minha existência. Mas como sou ser humano, passível de cometer erros, faço de antemão, um agradecimento genérico para não correr o risco de ser injusto: muito obrigado a todos e a todas que fazem parte do meu ciclo social de amizades e relacionamentos na família, na academia e no trabalho.

A Deus pela proteção, iluminação, força e coragem para trilhar os árduos e prazerosos passos desta caminhada.

A minha esposa, Wlândia Martins Ribeiro Vieira, e filho, Ícaro Martins Vieira Ribeiro, razões, luzes e âncoras espirituais da minha vida; obrigado pela força, por cada abraço e aconchego mesmo sem saber e compreender a fundo os momentos de angústia que invadiram o meu ser em alguns momentos dessa trajetória; os abraços e carinhos sempre me fortaleceram para começar e recomeçar a cada dia. Sem vocês não teria chegado aqui. Amo-os infinitamente além do que as palavras podem expressar. Perdão pelos momentos sacrificados, estes foram em prol de nós mesmos, sabemos.

A minha mãe, Maria de Lourdes Vieira Ribeiro, por ter sido a minha porta de entrada para este mundo.

Ao meu orientador, Professor Francisco Mesquita de Oliveira, pelo apoio sincero e incentivo durante a confecção desta obra; meu norte sociológico no PPGS.

Aos mestres e mestras do PPGS que, cada um a seu tempo e a seu modo, me inspiraram a querer sempre mais para poder galgar o melhor. Um profundo, imenso e agradecido abraço em todos eles, que foram e são tão queridos e importantes para mim, em especial, a Professora Maria Dione Carvalho de Moraes, carinhosamente conhecida entre os mestrandos como a “Diva da Sociologia e do PPGS”, e ao Professor Francisco de Oliveira Barros Júnior, o “iluminado” e “luminoso”.

Ao Professor Roberto Vêras de Oliveira pelas honrosas contribuições durante o exame de qualificação e por aceitar o convite para integrar novamente a banca examinadora de defesa desta dissertação, honrando-nos com a sua participação. Com a mesma gratidão, aos demais membros integrantes da banca examinadora de defesa desta dissertação, professores Eriosvaldo Lima Barbosa e Ferdinand Cavalcante Pereira.

A minha inesquecível professora Magda Núcia Albuquerque Dias a quem não poderia deixar de agradecer imensamente por ter me introduzido no mundo da Sociologia; esta conquista, de certo modo, também é sua, pois é fruto dos seus ensinamentos, eternamente grato.

A cada um dos egressos e egressas que participaram do presente estudo, a contribuição de vocês foi imensurável, obrigado por compartilharem comigo as suas experiências e lembranças durante a formação técnica no IFPI, saber que estão crescendo é só satisfação para nós; sem vocês a materialização deste trabalho não seria possível.

A minha querida amiga professora Adelaide Maria da Conceição Macêdo pelo incentivo, carinho, ensinamentos e pela disponibilidade de sempre, obrigado por tudo “mãe Delaide”, meu modelo de gestão pedagógica, um dos meus anjos protetores na “terra prometida”.

Aos servidores do PPGS, Anderson e Érico, pela disponibilidade de sempre, revestida na oferta do melhor atendimento às demandas dos acadêmicos do programa.

A todos os colegas do PPGS, em especial a Lilia Leite e Milane Batista pela amizade sincera, com os quais vivi experiências pedagógicas inesquecíveis que contribuíram para o enriquecimento do meu humilde existir sociológico, eternas lembranças.

Ao IFPI, na pessoa do Magnífico Reitor, Paulo Henrique Gomes de Lima, que acredita no potencial dos servidores, incentivando-os a buscar elevados níveis de qualificação para servir melhor a sociedade piauiense; orgulho-me de integrar essa instituição, obrigado pela concessão do afastamento durante esta caminhada acadêmica. Ela foi muito importante para focar as energias nas atividades da pós-graduação.

Ao Diretor Geral do IFPI/*campus* Piripiri, Clayton da Costa Ribeiro, pelo incentivo, pela disponibilidade e humildade de sempre e aos colegas de trabalho do IFPI, especialmente

os de Piripiri, nas pessoas de Darlys Aguiar, Will Jadson, Raimundo Nonato, Amanda Princy, Edileusa Souza e Sandra da Conceição pela torcida e contribuições importantes para a elaboração desta obra.

A questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da resistência, nem de se identificar nas novas demandas dos homens de negócio uma postura predominantemente maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potencializar a satisfação das necessidades humanas (FRIGOTTO, 2010, p. 149).

## RESUMO

Com a crise do regime de produção industrial fordista a partir da década de 1970, o sistema capitalista, no bojo da globalização, passa por processos de reestruturação. Trata-se do regime de acumulação flexível. Ancorado na flexibilidade produtiva e no modelo de empresa enxuta toyotista, esse regime tem impactado o mundo do trabalho, ocasionando transformações em seu interior, eclodindo o debate teórico entre aqueles que tentam entender e explicar a natureza e as implicações sociais dessas transformações. Nesse debate, atenção é dada ao processo de qualificação dos trabalhadores para o processo produtivo. Sob a lógica do Toyotismo, o regime de acumulação flexível é apresentado como responsável por minimizar a divisão social do trabalho – típica do regime fordista de produção – e instituir um novo perfil de trabalhador ancorado na competência, empregabilidade e empreendedorismo. Nesse sentido, com base no arcabouço teórico de Marx (1996) e de outros estudiosos (ALVES G, 1999; 2007; ANTUNES, 1999; 2005; 2015; FRIGOTTO, 2005; 2010; RAMOS M., 2002; KUENZER, 1997; 2007; 2011; 2016; e MANFREDI, 2017) o presente estudo analisa a inserção de egressos da Educação Profissional no mundo do trabalho no Estado do Piauí. O objeto empírico são os egressos das primeiras turmas dos cursos Técnicos Concomitantes/Subsequentes em Administração e Vestuário do IFPI/*Campus* Piriipiri, que concluíram seus cursos entre os anos de 2011 e 2014. A coleta de informações realizou-se mediante a aplicação de questionário eletrônico, realização de entrevistas semiestruturadas, pesquisa bibliográfica e documental. A construção e interpretação dos dados ocorreu à luz da abordagem qualitativa. No tratamento dos dados utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2002). No plano teórico, argumenta-se que o regime de acumulação flexível, ao revés do que é veiculado, intensifica a exploração do trabalho pelo capital. Quanto à instituição do modelo da competência defende-se que a sua difusão, constitui ardil adotado pelo capital para ocultar a sua lógica excludente, responsabilizando o trabalhador pelo (in)sucesso no mundo do trabalho. Os resultados da investigação, ancorados no discurso dos egressos, revelam que estes, apesar das dificuldades, conseguem inserção no mercado de trabalho local na condição de empregados, servidores públicos e empreendedores, ainda que a referida inserção ocorra em área diversa da formação profissional e sob a precarização do trabalho e desvalorização da qualificação técnico-profissional.

**Palavras-chave:** Trabalho. Acumulação flexível. Qualificação. Competência.

## ABSTRACT

With the crisis of the Fordist industrial production regime from the 1970s onwards, the capitalist system, in the midst of globalization, undergoes restructuring processes. This is the regime of flexible accumulation. Anchored in the productive flexibility and in the Toyota's lean company model, this regime has impacted the world of work, causing transformations within it, hatching the theoretical debate among those who try to understand and explain the nature and social implications of these transformations. In this debate, the main focus is on the qualification procedures of workers for the productive process. Under the Toyotas' logic, the flexible accumulation regime is presented as responsible for minimizing the social division of labor - typical of the Fordist production regime - and for instituting a new profile of workers focussed in competence, employability and entrepreneurship. In this sense, based on the theoretical framework of Marx (1996) and other scholars (ALVES G, 1999, 2007, ANTUNES, 1999, 2005, 2015, FRIGOTTO, 2005, 2010, RAMOS M. 2002, KUENZER 1997, 2011, 2016 and MANFREDI, 2017) the present study analyzes the insertion of alumni from Professional Education in the world of work in the State of Piauí. The empirical object is the alumni of the first classes of the Concomitant / Subsequent Technical Courses in Administration and Clothing of the IFPI / *Campus* Piripiri, who concluded their courses between the years of 2011 and 2014. The information was collected through the application of an electronic questionnaire, semi-structured interviews, as well as bibliographical and documentary research. To data construction and interpretation we resorted to qualitative approach. To data treatment, we used the Content Analysis, as proposed by Bardin (2002). At the theoretical level, it is argued that the regime of flexible accumulation, contrary to what is conveyed, intensifies the exploitation of labor by capital. As for the institution of the model of competence, its diffusion constitutes a ruse adopted by the capital to conceal its exclusionary logic, making the worker responsible for his (in)success in the world of work. The results of this investigation, anchored in the alumni's speeches, reveal that, despite the difficulties, they are able to enter the local labor market as employees, public servants and entrepreneurs, although this insertion occurs in areas other than the ones of their formal professional training and under job insecurity and devaluation of their technical-professional qualification.

**Keywords:** Work. Flexible accumulation. Qualification. Competence.

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 - Distribuição dos <i>campi</i> do IFPI no Estado do Piauí .....	127
Gráfico 1 - Percepção dos egressos quanto às ofertas profissionais do mercado de trabalho local.....	155
Gráfico 2 - Egressos com dificuldades na contratação e/ou execução da profissão no mercado de trabalho .....	156
Gráfico 3 - Situação dos egressos por curso em relação a trabalho e estudo .....	158
Gráfico 4 - Regime de contratação ou atuação dos egressos no mercado de trabalho local ..	159
Gráfico 5 - Egressos que trabalham na área técnica de formação no IFPI.....	161
Gráfico 6 - Localização do trabalho atual dos egressos .....	162
Gráfico 7 - Egressos que afirmaram trabalhar antes de ingressar no IFPI .....	162
Gráfico 8 - Relação entre exigências de capacitação e a formação profissional recebida no IFPI .....	165
Gráfico 9 - Egressos que afirmaram não ter tido dificuldades em acompanhar as transformações/ inovações tecnológicas na área da formação técnica realizada no IFPI .....	166
Gráfico 10 - Egressos empregados com e sem carteira assinada .....	167
Gráfico 11 - Avaliação da formação técnica pelos egressos do IFPI.....	201
Gráfico 12 - Nível de aprendizado no curso técnico realizado no IFPI .....	207
Gráfico 13 - Adequação do currículo para atuação no mercado de trabalho .....	210

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- <i>Campi</i> do IFPI distribuídos por territórios do Estado do Piauí.....	127
Quadro 2- Municípios piauienses contemplados com a Fase II da Expansão da RFEPCT: relação entre mesorregiões, microrregiões e APL's.....	134
Quadro 3 - Potencialidades do Território dos Cocais (Piauí) segundo o PPI do CEFET- PI/UNED Piripiri.....	135
Quadro 4 - Limitações do Território dos Cocais no Estado do Piauí segundo o PPI do CEFET- PI/UNED Piripiri.....	136
Quadro 5 - Objetivos do curso Técnico em Vestuário nas modalidades Concomitante/subsequente segundo o PPC.....	139
Quadro 6 - Competências gerais e específicas do Perfil Profissional do Técnico em Vestuário segundo o PPC.....	139
Quadro 7- Objetivos do curso Técnico em Administração Concomitante/subsequente segundo o PPC.....	141
Quadro 8 - Competências gerais e específicas do Perfil Profissional do Técnico em Administração segundo o PPC.....	143

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Idade dos egressos participantes.....	146
Tabela 2 - Egressos e autodeclaração cor/etnia .....	146
Tabela 3 - Tipo de escola onde ocorreu a conclusão do Ensino Médio dos egressos .....	147
Tabela 4 - Nível de escolaridade das mães dos egressos participantes .....	147
Tabela 5 - Nível de escolaridade dos pais dos egressos participantes.....	148
Tabela 6 - Dificuldades que obstam a inserção dos egressos no mercado de trabalho .....	156
Tabela 7 - Situação dos egressos por curso em relação a trabalho e estudo.....	158
Tabela 8 - Situação dos egressos: trabalho, regime de contratação e estudo realizado no IFPI .....	159
Tabela 9 - Egressos empreendedores por curso e motivação para empreender .....	180
Tabela 10 - Egressos empreendedores antes da conclusão do curso técnico no IFPI .....	180
Tabela 11 - Egressos que indicaram a formação como fator decisivo para tornarem-se empreendedores .....	181
Tabela 12 - Continuidade dos estudos na Educação Superior.....	194
Tabela 13 - Nível de escolaridade atual dos egressos que deram continuidade aos estudos na Educação Superior .....	194
Tabela 14 - Curso e tipo de graduação escolhido pelo egresso na Educação Superior.....	195
Tabela 15 - Razões indicadas pelos egressos para continuidade dos estudos no Ensino Superior.....	195
Tabela 16 - Razões indicadas pelos egressos para continuidade dos estudos no Ensino Superior.....	196

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APL's - Arranjos Produtivos Locais

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAGED - Cadastro Geral de Empregados e Desempregados

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCQs - Círculos de Controle de Qualidade

CEFET-PI - Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNI - Confederação Nacional da Indústria

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNEPTNM - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

EAAPI - Escola de Aprendizizes Artífices do Piauí

EaD – Educação a Distância

ECG - Educação para a cidadania global

EIPI - Escola Industrial do Piauí

EIFPI - Escola Industrial Federal do Piauí

EPE - Educação para o emprego

ETFPI - Escola Técnica Federal do Piauí

ESNP - Empreendedorismo de Subsistência Não Planejado

ESP - Empreendedorismo de Subsistência Planejado

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIC - Formação Inicial e Continuada

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBQP - Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Econômico

IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

IFs - Institutos Federais

JIN - *Just in time*

LDB - Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional

LER - Lesão por esforço repetido

LIPI - Liceu Industrial do Piauí

MEC - Ministério da Educação

MEDIOTEC – Formação Técnica voltada para alunos do Ensino Médio

MEI - Microempreendedor Individual

MPE - Micro e Pequenas Empresas

MTL - Mercado de Trabalho Local

OBAPL - Observatório Brasileiro de Arranjos Produtivos Locais

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de desenvolvimento Institucional

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNQ – Plano Nacional de Qualificação

POLAE - Política de Assistência Estudantil do IFPI

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continuada

PPCs - Projetos Pedagógicos de Cursos

PPI - Projeto Político Pedagógico Institucional

PRAEI - Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante

PRELAC - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe

PROEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROFMAT - Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

PPGS - Programa de Pós-graduação em Sociologia

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SBM - Sociedade Brasileira de Matemática

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TPM - *Total Productive Maintenance*

TQC - *Total Quality Control*

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UNED - Unidade de Ensino Descentralizada

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2 DA CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA DO TRABALHO À REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA</b> .....	31
<b>2.1 Trabalho-educação: fundamentos ontológico-históricos</b> .....	32
<b>2.2 Cisão da unidade trabalho-educação</b> .....	35
<b>2.3 Regimes de acumulação do capital: do fordismo/taylorismo ao regime toyotista de produção</b> .....	39
<b>2.4 Toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalhador</b> .....	45
<b>2.5 Escala global do desemprego e precarização do trabalho sob a égide do regime de acumulação flexível</b> .....	52
<b>3 TRABALHO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL</b> .....	58
<b>3.1 Qualificação profissional como produto e processo</b> .....	59
<b>3.2 Da degradação fordista/taylorista à qualificação toyotista do trabalhador</b> .....	62
<b>3.3 Empregabilidade como corolário da competência</b> .....	68
<b>3.4 A ideologia da competência</b> .....	75
<b>3.5 Empreendedorismo e empregabilidade: ardis da produção flexível</b> .....	79
<b>4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS INSTITUTOS FEDERAIS</b> .....	94
<b>4.1 Escorço histórico da educação profissional no Brasil: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais</b> .....	95
<b>4.2 Aspectos da educação profissional no regime de acumulação flexível</b> .....	108
<b>4.3 O modelo institucional dos Institutos Federais</b> .....	112

<b>4.4 Institutos Federais: a “travessia” para a educação politécnica?.....</b>	<b>117</b>
<b>4.5 IFPI: histórico, expansão, atuação e princípios norteadores .....</b>	<b>123</b>
<i>4.5.1 A chegada do IFPI em Piripiri.....</i>	<i>133</i>
<b>5 EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO IFPI/CAMPUS PIRIPIRI NO MUNDO DO TRABALHO.....</b>	<b>145</b>
<b>5.1 Inserção dos egressos no mundo do trabalho.....</b>	<b>148</b>
5.1.1 As ofertas profissionais e as dificuldades de inserção dos egressos do IFPI no MTL..	149
5.1.2 Situação atual dos egressos do IFPI no mundo do trabalho .....	157
5.1.3 A concepção de empregabilidade internalizada pelos egressos do IFPI .....	168
<b>5.2 O “espírito empreendedor” dos egressos do IFPI .....</b>	<b>177</b>
<b>5.3 Os egressos do IFPI e a verticalização/continuidade dos estudos .....</b>	<b>192</b>
<b>5.4 Identidade profissional e satisfação com a formação técnica realizada no IFPI.....</b>	<b>201</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>212</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO/FORMULÁRIO “ON LINE” ENVIADO PELO “GOOGLE DRIVE” .....</b>	<b>230</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA REALIZAÇÃO COM EGRESSOS DO IFPI .....</b>	<b>246</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ASSINADO PELOS EGRESSOS PARTICIPANTES NO ÂMBITO DO QUESTIONÁRIO E DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS .....</b>	<b>249</b>
<b>APÊNDICE D – GRELHA ADOTADA COMO RECURSO PARA ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS.....</b>	<b>252</b>

<b>ANEXO</b>	<b>A</b>	<b>–</b>	<b>MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE EM VESTUÁRIO .....</b>	<b>253</b>
<b>ANEXO</b>	<b>B</b>	<b>–</b>	<b>MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE EM ADMINISTRAÇÃO..</b>	<b>255</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento científico e tecnológico do último quartel do século XX possibilitou avanço na economia de mercado, reestruturação no processo produtivo, inovação na prestação de serviços, inauguração da nova lógica de acumulação do capital nas sociedades capitalistas industrializadas com impactos diretos na ordem econômica, política, social, cultural e no mercado de trabalho. O período assinalado corresponde à passagem do rígido regime de acumulação fordista/taylorista (em crise) para o novo padrão de produção, de regulação social, econômica e política denominado *acumulação flexível* (HARVEY, 2007).

O regime de acumulação flexível opera sob uma lógica nova: a da globalização<sup>1</sup>. No que se refere aos impactos no mercado de trabalho, essa lógica pode ser descrita, em síntese, como a extensão da presença das multinacionais em regiões geográficas e econômicas que oferecem uma força de trabalho com salários baixos e menos dispêndios com benefícios sociais sendo, portanto, mais vantajosas em termos de lucratividade (SANTANA; RAMALHO, 2004). São marcas desse novo capitalismo: flexibilidade no gerenciamento; descentralização e organização das empresas em rede; enfraquecimento do movimento de organização dos trabalhadores; individualização e diversificação das relações de trabalho; desmonte do estado de bem-estar social; aumento da concorrência global entre distintos cenários geográficos e culturais; fortalecimento do capital via desregulamentação dos mercados; e expansão do capital para regiões onde opções de lucro são mais vantajosas (CASTELLS, 1999).

Para além das características apontadas acima, o novo padrão de acumulação flexível introduziu inovações tecnológicas e novas formas de gestão da força de trabalho que impactaram profundamente o processo de trabalho. Como resultados mais perceptíveis, de um lado, destaca-se o aumento da produtividade do trabalho, o desenvolvimento de produtos inovadores (especialmente na área de saúde que aumentam a expectativa de vida das pessoas) e das Tecnologias da Comunicação e Informação - TICs (onde o avanço, cada vez mais célere, promove comodidade à vida – embora acessível a poucos) e, de outro lado, a intensificação das desigualdades sociais e a desestruturação dos mercados de trabalho, materializada no crescimento do desemprego, na informalidade e na tendência predominante à adoção de

---

<sup>1</sup> Rede complexa de processos que operam de forma contraditória ou em oposição aberta intensificando as relações sociais em escala mundial em seus múltiplos aspectos econômico, político, cultural e tecnológico (GIDDENS, 1991; 2000). Na economia, manifesta-se pela inclusão e rearticulação das diferentes economias nacionais em processos e transações internacionais constituindo um sistema de interdependência global que dificulta o controle e regulação da economia local pelos Governos (HIRST; THOMPSON, 1998).

contratos desregulamentados, flexíveis e mais precarizados (jornadas parciais, contratos temporários, terceirização, etc.), sobretudo nos países de capitalismo periférico.

Essa desestruturação dos mercados de trabalho, principal resultado negativo advindo da nova dinâmica de acumulação do capital, tem produzido sofrimento a milhões de trabalhadores em todo o mundo, posto que famílias inteiras são excluídas do mercado formal de trabalho, condenadas à pobreza e a miséria em um processo de extrema contradição: enquanto se avança na produção de bens de consumo, a grande maioria da humanidade encontra-se à margem desse processo, alimentado pelo aprofundamento da lógica capitalista de busca de lucro nas relações capital-trabalho. Ou seja, essa grande maioria, representada pela classe trabalhadora, não está integrada socialmente ao sistema porque a principal (senão a única) possibilidade de obtenção de renda – a venda da força de trabalho – encontra-se cada vez mais “precarizada” e, em alguns casos, desnecessária aos olhos do comprador, que possui poder de barganha na compra dessa “mercadoria”. A consequência direta dessa situação em que o trabalhador praticamente implora a venda de sua força de trabalho é a impossibilidade da classe trabalhadora consumir em condições dignas e igualitárias os bens socialmente produzidos, restando-lhe o pesado fardo de sobreviver na exclusão do capital e os infortúnios que dela decorrem.

As inovações tecnológicas e de gestão, estratégias derivadas do toyotismo ou “modelo japonês” de produção, considerado estágio atual do paradigma da acumulação flexível (ALVES, G. 2007), são responsáveis por esse quadro de desestruturação no mundo do trabalho, pois constituem estratégias de racionalização e redução de custos com graves consequências para o emprego. Basta observar postos de trabalho que tradicionalmente garantiam estabilidade e reduziram-se drasticamente. O próprio conceito de estabilidade (no trabalho) hoje é seriamente questionado. O trabalho bancário é exemplo disso. Antes o profissional dessa área gozava de estabilidade, de *status* profissional e social. Aposentar-se nessa profissão era algo almejado por muitos que pretendiam ingressar na categoria. Hoje, esse profissional convive com a pressão por melhores índices de produtividade, cobranças da chefia imediata e iminente demissão em razão do avanço da tecnologia no setor (aplicativos que permitem realizar grande parte das transações bancárias, por exemplo) e a redução de inúmeros postos de trabalho como recentemente aconteceu no Banco do Brasil que reduziu o número de funcionários em quase 10 mil, passando de 109.864 mil para 99.964, entre março de 2016 e março de 2017<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> MELO, Luísa. BB fechou 402 agências; medida estava prevista em plano de reestruturação, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/bb-fechou-402-agencias-medida-estava-prevista-em-plano-de-reestruturacao.ghtml>>. Acesso em: 12 de setembro de 2017.

À luz do Toyotismo, a esfera produtiva vem passando por intensas transformações: a) “enxugamento” das grandes empresas em razão do cenário globalizado (abertura de mercados e forte competição internacional) e grande exigência de aumentos na produtividade e na qualidade do que é produzido; b) transferência de parte do processo produtivo (atividades fora do foco principal da empresa) para empresas subcontratadas (terceirização, quarteirização, etc.) atuando em rede (empresa em rede); c) desemprego estrutural na indústria e no setor de serviços, precarização das relações de trabalho e aumento da informalidade em razão da redução dos postos de trabalho; d) desmonte do estado de bem-estar Social (nos países em que esse sistema existia) em razão do fortalecimento do neoliberalismo<sup>3</sup>; e) enfraquecimento dos sindicatos em razão da heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora, bem como, pelo uso de formas de gestão que enfatizam a participação dos trabalhadores (o trabalhador “colaborador”) e desestimulam a sindicalização; f) “maior autonomia” ao trabalhador que passa a ter visão de conjunto da atividade produtiva, reunindo concepção e execução em um único processo, decorrendo desse aspecto o discurso de exigência de maior qualificação para os trabalhadores, dos quais se passa a exigir um novo perfil polivalente/flexível baseado no modelo da competência, cujo desenvolvimento deve reunir além de conhecimentos objetivos e formais, habilidades cognitivas e comportamentais capazes de promover aumento de produtividade e qualidade em meio aos imprevistos da produção flexível; e g) surgimento da tese do fim da centralidade da categoria trabalho anunciada por vários estudiosos<sup>4</sup>.

Dada amplitude das questões que permeiam as transformações no mundo do trabalho e seu grau de complexidade, o eixo central deste estudo se constitui na transversalidade trabalho/qualificação e educação profissional, inserida nesse cenário de reestruturação produtiva sob as bases do paradigma da acumulação flexível, cuja materialidade se faz sentir

---

<sup>3</sup> O neoliberalismo ou ideologia neoliberal “é principalmente composta por proposições práticas e, no plano conceitual, reproduz um conjunto heterogêneo de conceitos e argumentos, “reinventando” o liberalismo, mas introduzindo formulações e propostas muito mais próximas do conservadorismo político e de uma sorte de darwinismo social distante das vertentes liberais do século XX” (DRAIBE, 1993, p. 86). Prega a defesa do Estado Mínimo como contraponto ao Estado Intervencionista ou de Bem-estar Social (*Welfare State*), ou seja, “o mercado constituindo o melhor e mais eficiente mecanismo de alocação de recursos, a redução do Estado (do seu tamanho, do seu papel e de suas funções) é o mote e o móvel dessa ideologia (ibid., p. 89). Trata-se de uma estratégia de desregulamentação orientada para o mercado que vem sendo deliberadamente adotada por diversos países desde a década de 1980, notadamente a Grã-Bretanha, a Nova Zelândia, os Estados Unidos e, em menor grau, a Austrália e o Canadá (ESPING-ANDERSEN, 1995), mas também o Chile, o México e o Brasil, entre outros, aproximando-se de “um sistema de receitas práticas para a gestão pública” (THÉRET, 1990 *apud* DRAIBE, ibid., p. 88).

<sup>4</sup> Entre estes pode se destacar: André Gorz (1982); Claus Offe (1989); Jürgen Habermas (1987); Dominique Méda (2007) e Jeremy Rifkin (1996).

com maior concretude quando se analisa a experiência produtiva que se convencionou chamar de Toyotismo ou “modelo japonês” de produção. Assim, o presente estudo analisa a inserção de egressos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Piauí no mundo do trabalho, tendo como objeto empírico os resultados alcançados pelos egressos dos cursos Técnicos Concomitantes/subsequentes em Administração e Vestuário do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), no Município de Piripiri, localizado na Região Norte do referido Estado.

O contexto de inserção do objeto de estudo em análise é marcado pela difusão da tese de que o toyotismo conferiu maior autonomia ao trabalhador, dotando-o de uma visão de conjunto do processo produtivo (concepção e execução), ancorado, portanto, em uma divisão do trabalho “menos” pronunciada, menos degradante e mais humanizadora se comparada com o padrão rígido da produção industrial anterior (fordismo). Autonomia que, segundo o discurso dominante, requer um novo perfil de trabalhador, não apenas qualificado, mas, sobretudo competente. Dessa forma, a inserção do trabalhador na esfera produtiva ocorreria, via aquisição de competências (conhecimentos objetivos e formais mais habilidades cognitivas e comportamentais), ressignificando a concepção de formação e qualificação profissional. Ao trabalhador competente, independente das adversidades econômicas do mercado de trabalho, restaria um “lugar ao sol”, desde que se esforce para alcançar as competências exigidas pelo mercado de trabalho, cada vez mais dinâmico e instável. Nesses termos, o desemprego passa a ser visto como uma inadequação da força de trabalho ao novo regime de produção. Em outras palavras, às exigências do mercado, revitalizando a velha promessa integradora da escola, cuja origem remontam à Teoria do Capital Humano (ALVES, G., 2007).

O modelo da competência adquiriu dimensões amplas no mundo dos negócios e nos ambientes de educação e formação profissional, revestindo-se de alto poder de difusão midiática que impregna a vida dos indivíduos em todas as ambiências sociais. Nesse sentido, é cada vez mais comum o acesso aos termos competência, empregabilidade, empreendedorismo, flexibilidade, polivalência, multifuncionalidade, dinamismo, participação, colaboração, qualidade, produtividade, entre outros, que surgem e se fortalecem em decorrência do novo padrão de acumulação, sugerindo tempos de mudanças e necessidade inexorável de adaptação a elas.

Expressões que engendram um novo universo locucional personificado na figura de especialistas e consultores em recursos humanos, economistas, professores, entre outros profissionais, oferecem verdadeiras “receitas” a quem está desempregado em busca de emprego. A atuação desses especialistas se compara a de um médico que prescreve remédios e

terapia aos pacientes que o procuram. É, portanto, um discurso que, indiscutivelmente, regula o modo de vida dos indivíduos, cujo foco passa a ser o “sucesso” e o distanciamento do fardo de carregar o “rótulo” de incompetente, o que, inevitavelmente acaba por dividir a sociedade não apenas do ponto de vista econômico, mas também do saber, produzindo cruel divisão entre competentes e incompetentes, rótulos que, no primeiro caso, alimentam o ego e eleva a autoestima dos seus detentores, e no segundo, produz efeito subjetivo oposto, dado o caráter devastador para aquele que supostamente o ostenta.

Cada vez mais presente no âmbito da educação, a ideologia da competência tem afetado decisivamente as reformas curriculares no país, especialmente os rumos da Educação Profissional, impulsionando reformas curriculares neste segmento da educação brasileira. Em 1997, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Brasil, seguindo a tônica de organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a agenda neoliberal da época, aderiu ao modelo da competência, ao constituir um sistema de formação profissional diferenciado do ensino propedêutico (dualidade), sob o argumento de que era preciso adequar-se às demandas instituídas pela competição econômica, fruto do processo de reestruturação produtiva.

Em 2004, no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Governo Federal promove a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica que permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, retornando à proposta de formação anterior consolidada mais tarde quando instituiu o programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Eclodiram nesse contexto, discussões sobre a forma de organização dessas instituições e do seu papel no desenvolvimento social do país, o que resultou na publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a RFEPCT e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) aproveitando a estrutura dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e escolas vinculadas às Universidades Federais, surgindo assim, um novo modelo institucional, os Institutos Federais (IFs), cuja finalidade, conforme artigo 6º inciso II da referida Lei é: “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais”, promovendo, portanto, o desenvolvimento local.

A expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica por meio dos IFs, constitui estratégia que nos últimos anos tem sido adotada pelo Governo Federal para alavancar o crescimento econômico do país via maior formação e qualificação profissional de

trabalhadores. Trata-se de uma aposta do Governo em adesão ao discurso crescente da importância da mão de obra qualificada como instrumento de produção de riquezas e crescimento socioeconômico, mantendo, nesses termos, uma certa continuidade com a proposta de adequação da Educação Profissional às exigências do mercado que balizou a citada reforma instituída por FHC, embora tenha rompido com o ensino dual por ela estabelecido, articulando Educação Básica à Educação Superior, a formação geral à profissional, rompendo ainda com a perspectiva privatizante do Governo anterior, reafirmando a Educação Profissional como um direito social.

Incumbido de cumprir essa estratégia no Piauí, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) iniciou suas atividades no Município de Piri-piri, localizado na região Norte do Estado em 2010, ofertando à comunidade local cursos técnicos nos Eixos Tecnológicos Gestão e Negócios (Administração) e Produção Industrial (Vestuário), nas modalidades<sup>5</sup> Integrada ao Ensino Médio e Concomitante/Subsequente, e o curso Superior de Licenciatura em Matemática. Após oito anos de funcionamento do IFPI/*Campus* Piri-piri e a formação de seus primeiros discentes é importante a realização de estudos que analisem como se dá a relação entre formação/qualificação profissional e melhoria dos níveis de emprego e trabalho no Estado do Piauí, considerando a inserção dos egressos da Educação Profissional no mundo do trabalho, isto é, vislumbrando como estes transitam em meio a seletividade excludente do mercado de trabalho atual para manter-se em atividade, investigando reflexamente qual a contribuição da instituição de Educação Profissional nesse processo. Esta é a proposta do presente estudo, estando caracterizada, nesses termos, a sua relevância social.

Desse modo, em face das discussões que permeiam as transformações no mundo do trabalho e da proposta de desenvolvimento local que se impõe aos IFs, a questão central que orientou este trabalho de pesquisa é a seguinte: os egressos dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes em Administração e Vestuário do IFPI/*Campus* Piri-piri conseguem inserção no mercado de trabalho? Se sim, como isso ocorre? Se não, por quê? A

---

<sup>5</sup> As modalidades em questão articulam o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio e estão dispostas no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o §2º do Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996 que trata da educação profissional. De acordo com o art. 4º, § 1º, a referida articulação deverá ocorrer considerando as seguintes modalidades: **I - integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; **II - concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; **III - subsequente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

problemática em questão foi amadurecida no âmbito das disciplinas cursadas no Programa de Pós Graduação em Sociologia (PPGS), notadamente após a conclusão das disciplinas de Metodologias I e II e Seminário de Pesquisa, momento em que também fora realizada a pesquisas bibliográfica inerente ao presente estudo, referenciada na Sociologia do Trabalho e suas interfaces com a Sociologia da Educação e a Pedagogia. Nesse sentido, para discutir as relações trabalho/qualificação/educação profissional, reuniu-se um conjunto interdisciplinar de autores (ALVES G, 1999; 2007; ANTUNES, 1999; 2005; 2015; FRIGOTTO, 2005; 2010; RAMOS M., 2002; KUENZER; 1997; 2007; 2011; 2016; MANFREDI, 2017; SAVIANI, 2007) que tomam a categoria trabalho como referência analítica de suas produções.

Para emprendermos a investigação sociológica dos egressos da Educação Profissional do IFPI/*Campus* Piripiri, atuaram como guias na busca de informações para explicar o fenômeno pesquisado (RUDIO, 2015) os pressupostos elencados a seguir: a) o IFPI/*Campus* Piripiri contribui para a inserção dos egressos no mercado de trabalho, pois estes mantêm-se empregados ou conseguiram emprego após a conclusão do curso; b) o IFPI/*Campus* Piripiri contribui para formação de egressos com visão empreendedora que resulta na criação do próprio negócio, razão pela qual considerável parte dos egressos não procura inserção formal no mercado de trabalho; e c) os egressos atualmente desempregados ou sem negócio próprio assim preferem permanecer porque dão prioridade à verticalização (continuidade) dos estudos ou não se identificam com a formação profissional adquirida no âmbito do IFPI/*Campus* Piripiri.

Com relação ao problema posto e aos pressupostos elencados, o objetivo geral do presente estudo consistiu em analisar a inserção dos egressos das primeiras turmas dos cursos Técnicos Concomitantes/Subsequentes em Administração e Vestuário do IFPI/*Campus* Piripiri no mercado de trabalho local (MTL) à luz das transformações ocorridas no mundo do trabalho a partir da reestruturação produtiva de 1970. Para o alcance desse objetivo, definimos como objetivos específicos os seguintes: 1) investigar a inserção dos egressos dos cursos técnicos Concomitantes/Subsequentes em Administração e Vestuário no MTL; 2) verificar se a formação técnica adquirida no IFPI/*Campus* Piripiri contribuiu para a admissão e manutenção dos egressos no MTL, para a continuidade dos estudos e/ou criação de negócio próprio; e c) analisar a satisfação e insatisfação profissional dos egressos dos cursos pesquisados com a formação técnica adquirida no IFPI/*Campus* Piripiri.

Para efeito de delimitação do objeto de pesquisa, realizamos um recorte cronológico analítico: a formação dos egressos das duas primeiras turmas dos cursos técnicos Concomitante/subsequentes em Administração e Vestuário do IFPI/*Campus* Piripiri que concluíram seus cursos entre 2011 e 2014. Optou-se por esta população porque entre 2014

(último ano do intervalo de tempo de conclusão do curso pelos egressos) e 2018 há um lapso temporal razoável de 4 (quatro) anos para ingresso desses egressos no mercado de trabalho, justificando-se, nesses termos, a opção pela população indicada.

Em concomitância com a pesquisa bibliográfica, realizou-se um levantamento de informações nos setores de Controle Acadêmico e Pedagógico do IFPI/*Campus* Piripiri a fim de reunir o maior número de informações a respeito dos cursos e egressos mencionados (estudo exploratório). A partir deste levantamento, segundo dados do Controle Acadêmico, constatou-se que a população de egressos selecionada para o presente estudo é constituída de 93 (noventa e três) egressos, sendo 57 (cinquenta e sete) de Administração e 36 (trinta e seis) de Vestuário. O levantamento realizado no referido setor contribuiu ainda para a construção de um banco de dados contendo endereço, telefone, entre outras informações que mais tarde serviram de base para a localização e acesso aos egressos participantes da pesquisa.

As informações levantadas no setor de Pedagogia permitiram o acesso ao Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) da instituição e aos Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos (PPCs) atinentes ao estudo realizado que sedimentaram a pesquisa documental com a análise dos referidos documentos e legislação federal referente a trajetória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, importante para a compreensão da Educação Profissional no país e do modelo institucional que pauta a atuação dos IFs no país.

Considerando o percurso precedente (pesquisa bibliográfica, documental e estudo exploratório), optou-se por investigar a aludida população de egressos à luz da abordagem qualitativa de pesquisa, adotando-se como instrumentos de coletas de informações questionário com perguntas abertas e fechadas e a realização de entrevistas semiestruturadas, conforme apêndices A e B, respectivamente. A utilização do questionário ocorreu num primeiro momento e a entrevista posteriormente a realização de uma análise prévia deste. Quanto ao questionário, a pretensão inicial era de aplicá-lo com toda a população, entretanto, esta pretensão não se concretizou porque quando imergimos em campo para convidar os egressos participantes, tivemos dificuldades de localizá-los porque a maioria das informações (e-mails, telefones, endereços, etc.) que reunimos no setor de Controle Acadêmico estavam desatualizadas.

Por essa razão, recorreremos a diversas fontes de informações (professores, servidores, os egressos já localizados, redes sociais - *facebook*; *whatsapp*; *instagram*) para localização dos nossos sujeitos. Conseguiu-se a atualização das informações correspondentes a 66 (sessenta e seis) sujeitos para os quais enviou-se por e-mail o questionário na forma de formulário eletrônico, utilizando-se a ferramenta “*google drive*”. Para o egresso ter acesso ao questionário da pesquisa, isto é, respondê-lo e, assim participar da presente pesquisa, o mesmo precisaria

concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que o acompanhava (*vide* apêndice A).

Após o envio<sup>6</sup> do questionário eletrônico, passamos a acompanhar o recebimento das respostas, entrando sempre que possível, em contato com os egressos a fim de que estes respondessem ao questionário enviado que ficou disponível para resposta até meados de março de 2018. Do total de questionários enviados, recebemos as respostas de 40 (quarenta) egressos que passaram a partir de então constituir a base de informações (amostra) para a construção dos dados empíricos, caracterizando-se como uma amostra do tipo não-probabilística por conveniência (APPOLINÁRIO, 2006).

Dessa base de informações (40), foram selecionados 11 (onze) sujeitos, sendo 06 (seis) egressos do curso Técnico em Administração, 03(três) do sexo masculino e 03(três) do sexo feminino, e 05(cinco) egressas do curso Técnico em Vestuário, para a realização das entrevistas na perspectiva metodológica da entrevista “compreensiva”, modelo proposto por Kaufmann (2013), cuja direção rompe com as propostas convencionais de uso da entrevista enquanto procedimento técnico. Concebe o pesquisador como artesão intelectual que domina e personaliza seus instrumentos e repudia a formalização extremada quer na entrevista em si, quer na análise de seu conteúdo. Nela, o “entrevistador está ativamente envolvido nas questões, para provocar o envolvimento do entrevistado. Durante análise de conteúdo, a interpretação do material não é evitada, mas, ao contrário, constitui o elemento decisivo” (KAUFMANN, 2013, p. 40).

Quanto à seleção dos egressos entrevistados, esta ocorreu aleatoriamente considerando o binômio convite/interesse em participar, ou seja, os 11(onze) primeiros egressos com os quais entrou-se em contato por telefone para realizar o convite e que manifestaram interesse em participar foram selecionados<sup>7</sup>. Este conjunto, contém 6 (seis) egressos que atualmente estão inseridos no mundo do trabalho na condição de empreendedores, sendo 1(um) do curso Técnico em Administração e 5 (cinco) do curso Técnico em Vestuário; 4 (quatro) empregados, 3 (três) no setor público e 1(um) no setor privado, todos egressos do curso Técnico em Administração; e 1(uma) egressa desempregada do Curso Técnico em Administração. As entrevistas foram previamente agendadas com os egressos participantes quanto ao local e data da realização. A

---

<sup>6</sup> O questionário foi enviado aos egressos participantes na medida em que se tinha acesso aos e-mails atualizados dos mesmos. O Primeiro envio ocorreu em 05/01/2018 e último em 15/01/2018.

<sup>7</sup> Após uma análise prévia da questão nº 19 do questionário utilizado (*vide* apêndice A), pretendia-se selecionar para a entrevista ao menos 1 sujeito de cada categoria em cada turma dos cursos investigados, totalizando 12 (doze) sujeitos, todavia, considerando as dificuldades e o tempo previsto para conclusão do curso de Mestrado, optou-se pela seleção aleatória.

maioria preferiu realizar as entrevistas no próprio *campus* do IFPI. Antes de cada entrevista, solicitou-se ao egresso novamente a assinatura do TCLE (agora impresso - *vide* apêndice C), autorizando sua participação na pesquisa e a gravação do conteúdo da entrevista individual a ser realizada. As gravações foram transcritas resultando na base de informações para a construção dos dados a serem analisados qualitativamente.

Em conformidade com o compromisso de respeito ao sigilo e privacidade dos participantes da presente pesquisa, assumido pelo pesquisador no TCLE assinado pelos egressos, a fim de resguardar a identidade destes, os mesmos passam a ser designados nesta dissertação pela letra “E” (de egresso) seguida de um número que vai de 1 a 11. Obedecendo esta sequência, com o intuito de facilitar a leitura e compreensão do leitor, informamos que os 6 (seis) primeiros sujeitos (E1, E2, E3, E4, E5 e E6) são do curso Técnico em Administração e os 5 (cinco) restantes (E7, E8, E9, E10 e E11) do curso Técnico em Vestuário. No que tange à citação das falas dos entrevistados na presente pesquisa, informamos que estas foram transcritas para a presente dissertação em seu modo original, ou seja, tal como foram pronunciadas pelos mesmos, sem qualquer tratamento.

Para análise das informações coletadas fora realizada a classificação das mesmas de forma sistemática por meio de seleção, codificação e tabulação. Esse processo de análise possibilitou maior clareza e organização na construção e interpretação dos dados que foram realizadas à luz da Análise de Conteúdo, esta compreendida como o conjunto de técnicas de análise sistemática e objetiva do conteúdo das mensagens a fim de obter indicadores (quantitativos ou não) que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos a essas mensagens em termos de produção/recepção (BARDIN, 2002).

A análise de conteúdo na perspectiva apontada compreende três fases: a pré-análise, a exploração do material e a interpretação. Na pré-análise procedemos à “leitura flutuante<sup>8</sup>” do material para deixar-se “invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2002, p. 95) que conduzissem a sistematização da análise. Como resultado, adotou-se como eixos para a irradiação das análises realizadas as categorias: inserção no mundo do trabalho, empreendedorismo, verticalização/continuidade de estudos e identidade/satisfação com a formação profissional, denominadas categorias centrais que agregam outras categorias que consideramos periféricas no presente estudo (*vide* apêndice D).

Na fase de exploração, que nada mais é do que a “administração sistemática das decisões tomadas” na pré-análise (BARDIN, 2002, 101), levando-se em consideração as

---

<sup>8</sup> Denominação utilizada por Bardin (2002) para designar a primeira leitura que se faz do material posto para análise.

categorias centrais delimitadas, procedeu-se a identificação e análise das categorias periféricas para a compreensão das primeiras, utilizando-se como recurso operacional a grelha de análise que se encontra no apêndice D, elaborada com base em Bardin (2002). Nela, dispusemos as categorias centrais e as categorias periféricas em colunas e as unidades de contexto (falas dos egressos entrevistados) em linhas. Essa disposição permitiu realizar em cada coluna da grelha, onde estão as categorias centrais e periféricas, uma associação/comparação entre todas as unidades de contexto do material posto para análise e relativas a cada uma das categorias periféricas. Ao final de cada coluna, chegou-se a uma síntese do conteúdo que cada uma delas expressa. Tomando-se estas em conjunto, chegou-se à compreensão da totalidade do conteúdo expresso pelas categorias centrais.

A interpretação, terceira fase da análise de conteúdo, consiste segundo Bardin (2002), em tornar a análise dos dados realizada nas fases anteriores significativa a fim de permitir a realização de inferências. Em outras palavras, é a apresentação e discussão dos resultados à luz do referencial teórico adotado. Esta fase materializa-se neste trabalho a partir do entrelaçamento que se realiza entre os dados objetivos e subjetivos construídos à luz do questionário e das entrevistas realizadas, que permitiram analisar em profundidade o objeto de estudo investigado, pois conforme assevera Goldenberg (2004, p. 62) “é o conjunto de diferentes pontos de vista, e diferentes maneiras de coletar e analisar os dados (qualitativa e quantitativamente), que permite uma ideia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema”. O objetivo pretendido foi o de alcançar a melhor incursão possível a fim de compreender o objeto de estudo à luz das informações trazidas pelo questionário e analisadas em profundidade na entrevista. A entrevista (técnica de coleta de informações eminentemente de natureza qualitativa) aplicada apenas aos sujeitos integrantes da subamostra (11), acima referida, é medida que, aliada ao questionário se coaduna com a perspectiva do estudo de caso, cujo objetivo reside em compreender a unidade social como um todo em seus próprios termos (GOLDENBERG, 2004).

Esta dissertação está organizada – além desta Introdução – em quatro capítulos e as Considerações Finais. Tendo em vista o processo de reestruturação produtiva iniciado na década de 1970 e seus impactos no mundo do trabalho, o primeiro capítulo – Da concepção ontológica do trabalho à reestruturação produtiva – discute temas como perda do sentido histórico-ontológico do trabalho, crise do fordismo e expansão do toyotismo, toyotismo e captura da subjetividade do trabalhador, desemprego e precarização do trabalho, situando o leitor quanto à discussão a ser realizada nos capítulos seguintes.

Continuando a linha de raciocínio do primeiro capítulo, o segundo capítulo – Trabalho e qualificação profissional no regime de acumulação flexível – dá especial atenção ao processo

de qualificação ao qual os trabalhadores estariam submetidos no processo produtivo contemporâneo, ou seja, o que se esperaria deles nesse novo processo, e como seriam suas formas de inserção. Seguindo essa tônica, a discussão realizada enfatiza o perfil polivalente de trabalhador atualmente exigido pelo mercado de trabalho engendrado à luz da “ideologia” da competência e difundido por seus corolários empregabilidade e empreendedorismo. Inicialmente realiza-se uma abordagem sobre o conceito de qualificação profissional adotado no âmbito desta dissertação e discute-se a passagem da degradação do trabalho no regime fordista para o “salto qualitativo” alcançado no processo de trabalho no regime toyotista. Posteriormente, destaca-se a relação do empreendedorismo com a empregabilidade e a maneira como estes conceitos são difundidos no meio social. Ao final do capítulo, critica-se o modelo da competência e seus corolários empregabilidade e empreendedorismo.

O terceiro capítulo – Educação Profissional e os Institutos Federais – analisa a educação profissional no Brasil enfatizando a relação de subordinação desta aos interesses do capital; como se dá a produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível e apresenta a institucionalidade dos Institutos Federais (IFs) e sua interface com a educação politécnica, destacando a atuação do IFPI. Encerra o capítulo o processo de implantação do IFPI no Município de Piriá: os critérios adotados para a referida implantação, a proposta pedagógica inicial materializada no PPI, os primeiros cursos implantados, destacando-se os cursos concomitantes/subsequentes em Administração e Vestuário.

O quarto capítulo apresenta os resultados empíricos do presente estudo, analisando-se a inserção dos egressos das primeiras turmas dos cursos técnicos Concomitantes/subsequentes em Administração e Vestuário no mundo do trabalho em tempos de Reestruturação Produtiva e agravamento da crise do emprego à luz das seguintes categorias de análise: inserção no mundo do trabalho, empreendedorismo, verticalização/continuidade de estudos e identidade/satisfação com a formação profissional.

Conclui o presente trabalho, um conjunto de ponderações sobre os resultados discutidos e a dinâmica da pesquisa (alcance dos objetivos, limitações da pesquisa, resposta à problemática, etc.), constituindo tais ponderações as nossas considerações finais acerca do estudo realizado que, para além da relevância social já mencionada, questiona o discurso hegemônico da necessidade de formação e qualificação profissional em prol das exigências do mercado, isto é, da educação de modo geral e, em particular da Educação Profissional, como redenção para a crise do emprego, demonstrando que tal discurso não deve ser recepcionado como verdade absoluta.

## 2 DA CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA DO TRABALHO À REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações (SAVIANI, 2007).

Desde a formação e o desenvolvimento do pensamento sociológico, isto é, desde o surgimento da Sociologia, a categoria trabalho assumiu posição privilegiada e central nas análises de autores clássicos até os contemporâneos. Em outras palavras, na medida em que a sociedade ocidental experimentou as mudanças decorrentes da Revolução Industrial e do Capitalismo, responsáveis por assegurar ao trabalho a condição de principal mercadoria e mecanismo de geração de mercadorias e de valor, o trabalho se consolidou como categoria central e fundamental para a compreensão dessa mesma sociedade (ALVES, G., 2007; SANTANA; RAMALHO, 2004).

Nos últimos quarenta anos, muitas foram as transformações presenciadas no processo produtivo, no trabalho e na economia. Tais transformações alavancaram o debate levando inúmeros autores, favoráveis e contrários a tese do fim da centralidade da categoria trabalho, a refletirem e teorizarem sobre as transformações em curso em nossa sociedade (ANTUNES, 2015). Sem adentrar no mérito da questão (pois este foge ao escopo deste estudo), mas, ao mesmo tempo, considerando que o trabalho é um dos mais relevantes temas da atualidade (ANTUNES, 2005), este primeiro capítulo pretende resgatar o conceito ontológico de trabalho e sua interface com a educação, assim como, delimitar os contornos do processo de reestruturação do capitalismo contemporâneo, marco referencial para a compreensão da transversalidade trabalho/qualificação e educação profissional, eixo central desta dissertação.

Para tanto, o capítulo estrutura-se em cinco seções que abordam questões centrais inerentes a temática. Na primeira delas, denominada “Trabalho-educação: fundamentos ontológico-históricos”, explicitamos, com base em Saviani (2007), a relação de unidade (histórico-ontológica) existente entre trabalho-educação. Na segunda seção intitulada “Cisão da unidade trabalho-educação” evidenciamos as razões que implicaram na separação entre trabalho e educação e discorremos sobre o processo de modernização do capital que erigiu o trabalho a condição de mercadoria.

Na terceira seção, “O poder de expansão e reestruturação do capital: do fordismo/taylorismo ao regime toyotista de produção”, realizamos a discussão acerca do

paradigma da acumulação flexível responsável pela instituição do processo de reestruturação produtiva em curso, cuja principal referência é o modelo toyotista de produção. Nesse sentido, a discussão realizada na seção enfatiza o contexto de surgimento desse modelo e suas características elementares, notadamente o seu poder de expansão pelo mundo.

Na quarta seção, “Toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalhador”, destaca-se a capacidade do modelo toyotista de apropriar-se da subjetividade do trabalhador via dispositivos ideológicos organizacionais instituídos no processo de trabalho a fim de intensificar e legitimar a exploração do trabalho pelo capital. Na última seção, “Escala global do desemprego e precarização do trabalho sob a égide do regime de acumulação flexível”, discute-se com base em dados internacionais e nacionais, as figuras do desemprego estrutural e a precarização do trabalho como consequências diretas do processo de produção flexível.

## **2.1 Trabalho-educação: fundamentos ontológico-históricos**

Antes de tratar dos fundamentos ontológico-históricos da relação existente entre trabalho e educação é importante consignar que a concepção teórica que sustenta nossa compreensão acerca da referida relação é de unidade, de identidade e indissociabilidade. Eis porque preferimos adotar a expressão “trabalho-educação”, ligada por meio de hífen, ao invés da expressão “trabalho e educação” ligada pela conjunção coordenativa aditiva. A exposição realizada ao longo da seção se encarregará de evidenciar e justificar o porquê da adesão à expressão “trabalho-educação”.

Trabalhar e educar são atividades eminentemente humanas. Nesse sentido, a rigor, apenas o ser humano trabalha e educa. Esta afirmação, segundo Saviani (2007, p. 153), nos remete a seguinte indagação: “o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar?” Em outras palavras, qual a essência do homem? Quais os atributos que lhe são preexistentes e que lhe permitiriam realizar as ações de trabalhar e educar?

Partindo da ideia abstrata e universal de essência humana, marcada por um caráter especulativo e metafísico contraposto à existência histórica dos homens, a visão que predominou no desenvolvimento do pensamento filosófico, cristalizando-se no senso comum, vinculava a essência humana a algo que precede a própria existência do homem, povoando a história da Filosofia de expressões como

“o homem é um animal político”; “é um animal simbólico”, isto é, “um animal que fala”; “o homem não é senão sua alma”; “o homem é apenas um corpo”; “é uma substância composta de dois elementos incompletos e complementares, o corpo e a

alma”; “é um espírito encarnado”; (...) “o homem é um animal racional” (...) (SAVIANI, 2007, p. 153, aspas do autor).

Ao desconsiderar as condições efetivas e reais que envolvem a existência histórica dos seres humanos, as expressões em epígrafe e a concepção metafísica que lhes serve de substrato, conduzem ao entendimento do homem segundo atributos característicos da sua espécie, isto é, concebendo-o ainda vinculado à natureza, ignorando que o ser homem surgiu “no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir a sua própria vida” (SAVIANI, 2007, p. 154). Ora, ao contrário dos animais que se adaptam à natureza, o homem adapta a natureza a si, transformando-a a fim de satisfazer suas necessidades. Há uma ação direta e consciente exercida sobre a natureza dirigida a um fim: a garantia de sobrevivência da própria espécie humana. Por meio dessa intervenção consciente, denominada por Marx (1996) de *trabalho*, o ser humano transforma a natureza, a si mesmo, a sua relação com os demais e produz sociabilidade. Por meio dela produz e reproduz sua existência, distinguindo-se dos demais animais.

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1996, p. 297 – 298).

A materialização do trabalho ocorre por meio da objetivação, que consiste na produção de objetos caracterizados pelo valor de uso, dotando o trabalho de uma natureza singular em termos de emancipação humana.

Ao pensar e refletir, ao externar sua consciência, o ser social se humaniza e se diferencia das formas anteriores do ser social. [...] O trabalho mostra-se, então, como momento fundante de realização do ser social, condição para a sua existência; é por isso, ponto de partida para a humanização do ser social (ANTUNES, 2005, p. 68).

Nessa ordem de ideias, o trabalho é o intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza, realizado de forma consciente, mediado pela técnica e sob o manto da interação social (sociabilidade). A consciência, tão bem descrita no trecho epigrafiado de Marx, é a determinação reflexiva do trabalho, (pré)ideação, abstração que se materializa antes mesmo do resultado concreto do trabalho, que é a objetivação. Em outras palavras, sem consciência, não há trabalho,

mas mero dispêndio de força física, a exemplo do que ocorre com os demais animais, quando estes, em meio à natureza, lutam pela sobrevivência.

É a consciência que permite ao homem reconhecer-se no produto de seu trabalho, pois este é previamente idealizado em sua mente antes de ser produzido. Há, portanto, uma intencionalidade objetivada na criação de objetos com valor de uso para satisfazer suas necessidades e dos demais, o que lhe confere um caráter teleológico. A técnica, por sua vez, consubstancia-se na própria utilização dos objetos criados em um constante processo de aperfeiçoamento, buscando formas de lidar e intervir melhor no mundo natural, moldando-o em prol da satisfação de suas necessidades. Essa intervenção consciente (consciência mais técnica) não resulta de atos isolados, mas decorre e evolui em razão da interação social (sociabilidade) estabelecida entre os homens, tornando o trabalho humano uma atividade eminentemente social e emancipatória, assegurando o desenvolvimento de suas potencialidades. Nas palavras de Marx (1996, p. 297):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Desse modo, consciência, técnica e sociabilidade são elementos que constituem o ser social enquanto segunda natureza do homem animal, ou seja, o homem é um animal que se fez social com a atividade sócio-produtiva denominada trabalho. Nesse sentido, Alves, G. (2007, p. 75) afirma que o animal homem, “é um tipo peculiar de macaco que conseguiu, através do trabalho, se distinguir das demais espécies e vencer a luta pela sobrevivência diante de uma natureza primordial inculca e indomável”.

O trabalho é, nesses termos, compreendido numa perspectiva ontológica, isto é, enquanto atividade útil e vital à existência do ser humano em sua relação com a natureza, consigo e com os pares. Partindo dessa concepção, respondendo à indagação “qual é a essência do homem?” e contrapondo-se à visão metafísica que predominou no desenvolvimento do pensamento filosófico, Saviani (2007, p. 154) aduz que o trabalho é a essência do homem, pois a essência humana

não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se

desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Ora, se a existência humana é produzida pelos próprios homens, um produto do trabalho, não garantida pela natureza, daí resulta que o homem não nasce homem, torna-se ou forma-se homem. Aprende a ser homem produzindo sua própria existência, transformando a natureza, a si e aos demais homens, segundo condições efetivas, reais. Nas palavras de Saviani (2007, p. 154) “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” que produz e se autoproduz no trabalho. Ora, se o homem não é homem até antes de aprender a sê-lo, isto é, antes de formar-se homem, isso significa que o processo formativo - mediado pelo trabalho - que envolve o ato de aprender a ser homem, a formar-se homem, é a própria educação em si, razão pela qual as ações trabalhar e educar são indissociáveis. A esse respeito, Saviani (2007, p. 154), aludindo à vida (condições efetivas de existência) nas comunidades primitivas, afirma que:

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Com isso, Saviani demonstra que a educação nas comunidades primitivas se identificava com a própria vida, com a existência efetiva dos homens, materializada pelo trabalho. A educação é, nessa perspectiva, “verdade prática” (SAVIANI, 2007, p. 155), vinculada diretamente ao trabalho, constituindo com este uma relação de identidade que encerra os próprios fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, elucidados pelo autor nos seguintes termos: “Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 155), o produzido por si mesmo.

## **2.2 Cisão da unidade trabalho-educação**

A separação entre trabalho e educação nas comunidades primitivas ocorreu em razão do desenvolvimento da produção que conduziu à divisão do trabalho e à apropriação da

propriedade privada da terra, principal meio de produção, antes apropriada coletivamente. A apropriação privada da terra, por sua vez, conduziu a divisão dos homens em classe, originando, fundamentalmente, duas classes sociais: a de proprietários e a dos não-proprietários da terra (SAVIANI, 2007). O controle privado da terra permitiu aos proprietários viver do trabalho dos não-proprietários que “passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Ora, se a divisão dos homens em classe produziu uma ruptura com o trabalho em seu sentido ontológico, a educação que constituía com ele uma unidade também sofrerá uma divisão, passando a existir uma educação para a classe de proprietários e outra destinada à classe de não-proprietários. Essa emergência histórica é o próprio processo de “institucionalização da educação, correlato ao processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155). Nesse contexto, nasce a escola como lugar do ócio, do lazer, do tempo livre. A educação dos membros da classe que dispõe do ócio, de lazer, de tempo livre, começa a ser organizada na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com próprio processo de trabalho. Logo, “o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Com o surgimento do modo de produção capitalista a relação trabalho e educação (aqui já rompida a unidade com o trabalho) sofrerá uma nova determinação, qual seja, a de servir aos anseios de uma sociedade de mercado, caracterizada pelo deslocamento do eixo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria e pela conversão do saber de potência intelectual em potência material (SAVIANI, 2007). Esse processo, cujas origens históricas remontam ao Ocidente do século XVI, promoveu uma modificação substancial na relação do homem com a natureza, aprofundando o distanciamento entre trabalho e educação.

Sob o manto da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho, o processo de trabalho, antes objetivado (entenda-se com um fim teleológico), voltou-se, no modo de produção capitalista, para a produção de coisa (mercadoria) concebida como valor de troca, implicando na produção de *mais-valia*<sup>9</sup>, instituindo, a partir de então, um sistema

---

<sup>9</sup> A força de trabalho, quando empregada na transformação de um objeto, acrescenta valor ao produto. Esse valor acrescido ao produto decorre do sobretabalho realizado pelo trabalhador em favor do capitalista, isto é, do trabalho realizado pelo trabalhador além daquilo necessário à sua subsistência (trabalho necessário). Esse valor gerado pelo sobretabalho ou *mais-trabalho*, todavia, não é repassado ao trabalhador, mas é apropriado pelo dono dos meios de produção. A esse processo que cria um excedente de valor obtido pela exploração do trabalho, dá-se o nome de *mais-valia*. “O segundo período do processo de trabalho, em que o trabalhador labuta além dos limites do trabalho necessário, embora lhe custe trabalho, dispêndio de força de trabalho, não cria para ele

de estranhamento (alienação) jamais visto na história da produção humana. Nesse sentido, em *Os Manuscritos econômicos-filosóficos*, Marx (2004, p. 80) afirma que:

O trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalhador não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (grifos do autor). (...) Este fato nada mais exprime, senão; o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta com um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*) (grifos do autor)

Dialogando com a *tese do estranhamento* de Marx, Alves, G. (2007, p. 20) contextualiza o processo de modernização do capital nos seguintes termos:

sob determinadas condições históricas da propriedade privada e da divisão hierárquica do trabalho, a produção de *objetos* se interverteu em produção de coisas-mercadorias. O objeto de trabalho (ou o produto do trabalho) se tornou *coisa*, ou seja, tornou-se uma *coisa*, produto mercadoria, intransparente, fetichizado, que nega o próprio sujeito humano, o ser genérico do homem. A objetivação assume deste modo, uma forma estranhada (grifos do autor)

Do exposto, é possível afirmar que o processo de produção de mais-valia mediante a transformação do objeto do trabalho em mercadoria inaugura o modo de produção capitalista propriamente dito, mas não apenas isso, introduz a lógica da mercantilização universal que alcança a própria força de trabalho. Ou seja, a força de trabalho, em que pese as resistências, transformou-se em mercadoria comprada (como qualquer outra) pelos detentores dos meios de produção mediante o pagamento de um salário. Nesse sentido, retomando a *tese do estranhamento*, dos *Manuscritos econômicos-filosóficos*, Marx (1996, p. 101) em *O Capital* nos diz que:

ao comprar a força de trabalho do operário e ao pagá-la pelo seu valor, o capitalista adquire, como qualquer outro comprador, o direito de consumir ou usar a mercadoria comprada. A força de trabalho de um homem é consumida, ou usada, fazendo-o trabalhar, assim como se consome ou se usa uma máquina fazendo-a funcionar (MARX, 1996, p. 101).

---

nenhum valor. Ela gera a mais-valia, que sorri ao capitalista com todo o encanto de uma criação do nada. Essa parte da jornada de trabalho chamo de tempo de trabalho excedente, e o trabalho despendido nela: mais-trabalho (*surplus labour*)” (MARX, 1996, p. 331).

Para Alves, G. (2007), a transformação da força de trabalho em mercadoria é o ato primordial de constituição da sociedade mercantil complexa. Nesse processo, o trabalho enquanto atividade sócio produtiva do ser humano é pressuposto negado, torna-se abstrato, desprovido de sentido, mero dispêndio de força física ou intelectual em favor da produção de mercadorias e incremento do capital, surgindo a figura do estranhamento ou alienação.

Ressalte-se que esse é um aspecto analítico importante utilizado por Marx quando se refere ao trabalho humano. A partir dele, Marx, em *O Capital*, realiza a distinção entre trabalho concreto (dotado de valor de uso) e trabalho abstrato (dotado de valor de troca ou de mercadoria), sendo ambos, espécies do gênero trabalho humano. Diz Marx (1996, p. 175):

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso.

Compreensão esta corroborada por Antunes (2005, p. 69):

Deixando de lado o caráter útil do trabalho, sua dimensão concreta, resta-lhe ser apenas o dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada. Aqui aparece a dimensão abstrata do trabalho, o trabalho abstrato, em que desaparecem as diferentes formas de trabalho concreto, que, segundo Marx, reduzem-se a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato. Nesse último caso, trata-se de uma produção voltada para o mundo das mercadorias e da valorização do capital. O trabalho encontra-se envolto em relações capitalistas, que alteram em grande medida seu sentido histórico original.

A negação do trabalho levada a efeito pela produção de mais-valia enquanto lógica do capital expandiu-se por todo o Ocidente e, deste, para todo o mundo a partir do século XIX, consolidando-se como sistema planetário ou sistema de controle do metabolismo social global na última metade do século XX (ALVES, G. 2007). É nesse período que o capital promove mudanças significativas no processo de trabalho, reestruturando o processo produtivo, continuando o processo de estranhamento que desvirtua o sentido do trabalho. A maquinaria e a grande indústria caracterizam esse período de organização produtiva, cujo ápice se deu com o regime de acumulação do capital baseado nos princípios do Fordismo/Taylorismo.

As alterações que o capital promoveu no processo de trabalho, principalmente a partir da maquinaria e da grande indústria, colocaram pela primeira vez na história do *homo sapiens*, novas determinações no intercâmbio sócio metabólico do homem com a natureza através do trabalho, ou seja, desta atividade humano-prática, base do processo de hominização e humanização. [...] Assim, poderíamos dizer que, sob o modo de produção capitalista propriamente dito, da máquina e do sistema de máquinas, que instaura a grande indústria, o *trabalho* perde, pela primeira vez, o seu

lugar como agente social ativo do processo de produção. De termo inicial, o trabalho vivo torna-se mero termo intermediário subsumido à máquina (ALVES, G., 2007, p. 31 – 32).

### 2.3 Regimes de acumulação do capital: do fordismo/taylorismo ao regime toyotista de produção

O regime de produção *fordista/taylorista* desenvolveu-se nos Estados Unidos a partir das observações e pesquisas de Taylor (e seus seguidores<sup>10</sup>) aplicadas aos negócios automobilísticos de Henry Ford. Referido regime nasceu sob a égide de um mercado de consumo em crescente expansão. A produção em série para consumo em massa foi, portanto, o que caracterizou esse regime. Um empresário visionário, Henry Ford, estava sempre atento para tendências produtivas bem-estabelecidas. Nesse sentido, Harvey (2007, p. 121) destaca que Henry Ford: “fez pouco mais do que racionalizar velhas tecnologias e uma detalhada divisão do trabalho preexistente, embora ao fazer o trabalho chegar ao trabalhador numa posição fixa, ele tenha conseguido dramáticos ganhos de produtividade”. Ao distinguir Ford de Taylor, Harvey (2007, p. 121), nos diz:

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, **um novo sistema de reprodução da força de trabalho**, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (grifos nossos).

Da indústria automobilística, o fordismo/taylorismo expandiu-se para outros setores da indústria que também passaram a produzir em massa, segundo os anseios de um mercado de consumo também de massas. Em breve síntese, são aspectos que caracterizam o regime fordista/taylorista de produção: separação entre concepção e execução, a fragmentação/rotinização/esvaziamento das tarefas; a noção de um homem uma tarefa com especialização desqualificante; o controle do tempo de execução das tarefas estritamente orientadas por normas operacionais em um processo onde a disciplina se torna o eixo central da qualificação requerida; pouca ou nenhuma aceitação do saber dos trabalhadores tendo em vista contribuir para a melhoria do processo produtivo, e, conseqüentemente, do produto; e

<sup>10</sup> Frederick Winslow Taylor (1856-1915) foi o fundador da Escola da Administração Científica. Taylor partia do pressuposto de que era possível proceder à aplicação dos métodos da Ciência aos problemas da Administração a fim de aumentar a eficiência industrial, daí a escola por ele fundada receber o nome de Administração Científica. Desse modo, são considerados seus seguidores todos aqueles que aderiram a essa proposta, sendo eles Carl Barth (1860-1939), Henry Lawrence Gantt (1861-1919), Harrington Emerson (1853-1931), Frank Gilbreth (1868-1924), Lillian Gilbreth (1878-1961), além do próprio Henry Ford (1863-1947) (CHIAVENATO, 2004).

produção em massa de bens a preços cada vez menores para um mercado também em massa (SANTANA; RAMALHO, 2004).

Esse modelo de produção passou a ser seguido em todo o mundo, impondo-se universalmente sobretudo após a Segunda Guerra Mundial e entrando em declínio com mais uma crise estrutural do capital em meados dos anos 1970. As principais razões apontadas para esse declínio seriam: a produção em massa, verticalizada, de produtos estandardizados em confronto com mercados cada vez mais saturados e a restrição cada vez maior a mecanismos institucionais que davam suporte ao sistema, como as formas creditícias e a noção de Estado de bem-estar social que passou a ser repensada (SANTANA; RAMALHO, 2004) em decorrência da ideologia neoliberal. Para esta, a crise era atribuída à intervenção estatal na economia, conforme afirma Anderson (2010, p. 10):

as raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.

Em meio à crise do sistema fordista de produção surgiram “setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 2007, 140). Sem seus amplos espaços de mercado, as empresas foram obrigadas a produzir com versatilidade e qualidade (e flexibilidade), buscando adaptar-se à concorrência extrema, impulsionada pela existência de mercados cada vez mais saturados – resultado sobretudo, do processo de decadência da produção em massa fordista, conforme mencionado.

Desse modo, novas formas de produção foram sendo introduzidas no processo produtivo de mercadorias. Essa introdução, contudo, não ocorreu de modo uniforme e com a mesma rapidez nas diversas partes do mundo, ao contrário, ela foi lenta, desigual e combinada, percorrendo a maior parte do século XX (ALVES, G. 2007). Baseadas na adequação da produção à lógica de mercado – flexibilidade da produção –, essas outras experiências produtivas foram se instituindo e ganhando força em algumas regiões do globo, constituindo um novo paradigma produtivo: o da “acumulação flexível”, assim denominado, porque apoia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Como exemplos de experiências concretas desse novo paradigma de produção (ou processo de reestruturação do capital) temos as pequenas e médias empresas na

região da Terceira Itália e Suécia, do Vale do Silício (EUA), em regiões da Alemanha e no Japão, onde o fordismo foi substituído pelo Toyotismo<sup>11</sup> (ANTUNES, 2015).

Opondo-se à produção de bens estandardizados, a acumulação flexível, articula desenvolvimento tecnológico e desconcentração produtiva, possuindo como eixo central o complexo homem/máquina, flexível. Esse complexo introduz mudanças substanciais no processo produtivo até então predominante (fordismo/taylorismo), pois provoca o “deslocamento da relação um homem/um posto/uma tarefa e a aproximação das etapas de concepção, execução e controle, baseando-se na incorporação progressiva da competência dos trabalhadores no processo produtivo” (SANTANA; RAMALHO, 2004, p. 18).

A desconcentração produtiva concretiza-se a partir da inter-relação estabelecida entre as grandes, médias e as pequenas empresas, em um processo que objetiva desverticalizar a organização tradicional, substituindo a figura da “empresa faz tudo”<sup>12</sup>, com ênfase em processos e produtos e na redução considerável do número de trabalhadores. Essa desverticalização da produção interempresas produz o estreitamento dos vínculos entre comprador e fornecedor de modo que a proximidade geográfica constitui o ponto essencial dessa dinâmica, tornando os distritos industriais uma tendência mundial (SANTANA, RAMALHO, 2004).

Ressalta-se que o novo paradigma da acumulação flexível não significa a substituição integral do fordismo/taylorismo, pois esse tipo ideal de desenvolvimento industrial, puro na teoria, é híbrido na realidade de países centrais e periféricos. Assim, é perfeitamente possível a combinação de processos produtivos, “articulando o fordismo com processos flexíveis, “artesanais”, tradicionais”, é o que assevera Antunes (2015, p. 40, grifos do autor) apoiando-se nas análises de Harvey (1992), resultando em cenários produtivos híbridos ancorados na dualidade fordismo-taylorismo/toyotismo. O que é corroborado por Alves, G. (2007, p. 161) ao referir-se ao Toyotismo como expressão atual do paradigma da acumulação flexível:

[...] o Toyotismo “adapta-se” a cada condição nacional, regional e setorial de organização (e gestão) da grande indústria e serviços capitalistas. O Toyotismo não se constitui como “modelo puro” de organização da produção capitalista. Pelo contrário, em seu desenvolvimento complexo, tende a articular-se (e mesclar-se) com formas pretéritas de racionalização do trabalho (como o fordismo-taylorismo),

<sup>11</sup> Harvey (1992), conclui que o paradigma da acumulação flexível é gênero do qual são espécies essas experiências de produção, destacando-se nesse paradigma a experiência toyotista. Assim, modelo mesmo seria o paradigma da acumulação flexível, mas os autores em geral referem-se ao toyotismo, em razão das suas especificidades, como um modelo. Por essa razão, ao longo do texto, seguindo o entendimento majoritário, usamos o termo modelo para também fazer referência ao toyotismo. O paradigma da acumulação flexível possui como característica principal a flexibilidade (em todos os sentidos, seja do processo produtivo seja da própria organização e formação da força de trabalho) como contraponto a produção rígida e verticalizada do fordismo.

<sup>12</sup> Expressão utilizada por SANTANA e RAMALHO (2004) para caracterizar o padrão produtivo/organizacional da empresa fordista.

momentos não predominantes do novo regime de acumulação flexível (grifos do autor).

Partindo dessa perspectiva de análise, o Toyotismo ou modelo japonês de produção flexível, como também é conhecido na literatura que trata do tema, corresponde ao novo complexo de reestruturação produtiva alicerçado no paradigma da acumulação flexível que alcança o mundo do trabalho organizado na atualidade, podendo mesmo ser considerado como o momento predominante do paradigma da acumulação flexível. As origens do Toyotismo remontam aos anos 1950, quando o engenheiro *Taiichi Ohno* iniciou um processo de implantação de inovações na organização do trabalho e na gestão da produção na fábrica Toyota, no Japão. Daí a nova perspectiva de produção flexível receber o nome de Toyotismo ou modelo japonês.

A experiência toyotista no Japão tornou-se efetiva após um complexo e longo processo de desenvolvimento de suas técnicas que ocorreu em quatro etapas. Primeira, a introdução da experiência do ramo têxtil na indústria japonesa. Segunda, o aumento da produção sem aumentar o número de trabalhadores como uma maneira de responder à crise financeira. Terceira, a importação de técnicas de gestão dos supermercados do EUA, processo que deu origem ao *kanban*<sup>13</sup>. Quarta, a expansão do método *kanban* para as empresas subcontratadas e fornecedoras (ANTUNES, 2015). Mas, o sucesso da empresa japonesa e, em particular da Toyota, somente consolidou-se com a derrota do sindicalismo japonês precedente (sindicalismo de indústria) a era toyotista que ocorreu por volta de 1954, quando, em substituição ao modelo sindical anterior, instituiu-se o sindicalismo de empresa, sindicalismo de envolvimento, sindicato-casa, atrelado ao ideário e ao universo da classe patronal (ANTUNES, 2015; ALVES, G., 2007).

A nova perspectiva toyotista de produção comporta traços de continuidade com formas pretéritas de produção (fordismo/taylorismo), mas com estas não se confunde, pois apresenta elementos singulares/constitutivos que nos permite afirmar que se trata de um processo diferenciado de racionalização do capital em resposta à crise estrutural experimentada por este em meados da década de 1970. Um processo de reestruturação do capital e racionalização do trabalho com a finalidade de atender à necessidade de um mercado interno japonês no pós-guerra que carecia de produtos diferenciados, pedidos pequenos e com rapidez.

---

<sup>13</sup> Palavra de origem japonesa que se refere ao método utilizado pelo Sistema Toyota de produção com a finalidade de impedir a superprodução, evitando o estoque extra, de modo que a produção acompanhe o ritmo estabelecido pelo mercado de consumo (OHNO, 1997).

Sem a pretensão de esgotar os aspectos constitutivos que singularizam o modelo toyotista de produção de mercadorias, apoiando-se em Antunes (2015), Alves, G. (2007), Santana e Ramalho (2004), podemos afirmar que trata-se de um processo produtivo flexível em que: a produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo; pressupõe a polivalência ou multifuncionalidade do trabalhador, o que resulta no complexo homem/máquina; existência de um aparato produtivo automatizado; organização flexível do processo de trabalho; captura da subjetividade do trabalhador materializada no espírito de “trabalho em equipe”, que assume a responsabilidade pela qualidade do produto, praticamente eliminando a necessidade do modelo de supervisão fordista, entre outras formas de captura, como as novas formas de pagamento, a exemplo dos bônus de produtividade; enfraquecimento da organização coletiva dos trabalhadores (sindicatos), decorrente da captura da subjetividade dos trabalhadores, que tendem a adotar uma postura individualista; horizontalização da produção por meio da subcontratação e terceirização, o que introduziu modificações estruturais na relação cliente-fornecedor, resultando em redes de empresas; e flexibilização dos trabalhadores que implica na redução do seu quantitativo e na flexibilização/desregulamentação de direitos, consentido pelos trabalhadores diante da ameaça do desemprego estrutural.

Esse tipo de produção acabou se tornando modelo para a indústria em geral e outros setores da economia. Com seu desenvolvimento, ampliação e expansão, termos como *just in time* (JIT), *kanban*, Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), entre outros, passaram a integrar e alterar as formas de organização do trabalho das empresas ao redor do mundo, bem como, a vida dos trabalhadores que tiveram que incorporar os princípios da nova forma produtiva em ascensão. Entre as décadas de setenta e oitenta o Japão passou a exportar para o mundo capitalista diversas técnicas, em diversas ondas: “A primeira onda foi a dos CCQ’s e, quase que em paralela, a do *Kanban/JIT*. Posteriormente, diversos elementos foram adicionados, como TQC (*Total Quality Control*), *Kaizen*, técnica dos 5S’s, TPM (*Total Productive Maintenance*) e outras” (ALVES, G., 2007, p. 160).

Os elementos constitutivos, sinteticamente apresentados acima, percorrem o mundo da produção de mercadorias, tornando o modelo toyotista um valor universal a ser seguido na seara das indústrias (e também de serviços - veja-se o exemplo do discurso do trabalho em equipe propagado neste setor) com vista a maior produtividade e menor custo e, portanto, no dia a dia das organizações, acarretando transformações substanciais no interior do mundo do trabalho, sobretudo, em termos de organização do trabalho e gestão da produção, com consequências que incidem diretamente nas relações de trabalho e na organização coletiva dos trabalhadores. A esse respeito, Antunes (2005, p. 31) afirma que:

Se essas experiências de acumulação flexível, a partir da experiência da “Terceira Itália” e de outras regiões, como a Suécia, trouxeram tantas consequências, em tantas direções, foi, entretanto, o *toyotismo ou modelo japonês*, que maior impacto tem causado, tanto pela revolução técnica que operou na indústria japonesa, quanto pela potencialidade de propagação que *alguns dos pontos básicos do Toyotismo* têm demonstrado, expansão que hoje atinge uma escala mundial (grifos do autor).

E vai mais além ao enfatizar o poder de expansão e adaptação do regime toyotista de produção e seus impactos no mundo do trabalho:

Se na concretude japonesa, onde se gestou e se desenvolveu, esse modelo tem estes contornos básicos, sua expansão, em escala mundial e sob formas menos “puras” e mais híbridas, tem sido também avassaladora. [...] o modelo japonês, de um modo ou de outro, mais ou menos “adaptado”, mais ou menos (des)caracterizado, tem demonstrado enorme potencial universalizante, com consequências as mais negativas para o mundo do trabalho em escala ampliada, tanto em países da Europa Ocidental, quanto no continente americano (Norte e Sul), sem falar, naturalmente, dos recentes “tigres asiáticos” que se expandiram na esteira do modelo japonês” (ANTUNES, 2015, p. 50).

Enquanto novo complexo de reestruturação do capital, o Toyotismo instituiu inovações no interior do processo produtivo nos níveis organizacional, tecnológico e sócio-metabólico (captura da subjetividade dos trabalhadores) que, operadas em conjunto, permite ao modelo japonês articular, de modo original, a coerção capitalista e o consentimento do trabalhador, resultando na instauração de um quadro que revela uma nova hegemonia do capital no início do século XXI (ALVES, G., 2007).

Com o atual modelo de *produção toyotista* operou-se mudanças substanciais em relação aos regimes de produção anterior, notadamente na forma de organização das empresas e da gestão da força de trabalho, impactando diretamente as relações de trabalho. Discussões e aplicação de “processos de reestruturação, reorganização, reengenharia, implantação de novas tecnologias e novos métodos de distribuição, fusões e aquisições de empresas” (CARVALHO, 2008, p.35) passaram a constituir a dinâmica das organizações no mundo empresarial e, conseqüentemente, impactaram ainda mais as relações trabalhistas no âmbito do capital *versus* trabalho.

A reestruturação do capital e seu modelo toyotista de produção impõe às empresas, em nível global, um processo de adequação em busca de produtividade e lucratividade em meio a uma competição desenfreada. A adoção de práticas racionais, visando à qualificação para concorrência em um mercado globalizado, são medidas que têm pautado a dinâmica das empresas na contemporaneidade. É o que destaca Antunes (2005, p.14) ao afirmar que, no plano das empresas há uma necessidade intrínseca de “racionalizar seu *modus operandi*, de

implementar o receituário e a pragmática de *lean production*, da empresa enxuta, visando qualificá-la para a concorrência interempresas em disputa no sistema global do capital”. Desse modo, “todo empreendimento capitalista é coagido pela concorrência a adotar procedimentos técnico-organizacionais oriundos da matriz ideológico-valorativa toyotista” (ALVES, G., 2007, p. 157).

## 2.4 Toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalhador

Para alcançar um dos seus objetivos – a extração da mais-valia –, o capital precisa do envolvimento (integração) do trabalhador no processo de trabalho. No regime fordista/taylorista, esse envolvimento/integração do trabalhador materializava-se de modo mecânico, isto é, por meio da apropriação do fazer e do saber do operário no processo de produção de mercadorias, domesticando corpo. No Toyotismo, além da apropriação desses elementos, ocorre a captura da disposição intelectual-afetiva do trabalhador que é mobilizada para cooperar com a lógica do capital, resultando num processo de integração orgânica capaz de domesticar o espírito (corpo e mente) que, por sua vez, enseja um novo perfil de trabalhador assalariado: o colaborador, aquele que, na ideologia do capital produtivo flexível, “cresce” junto com a empresa. Nessa perspectiva, “a organização será tanto mais eficaz quanto mais todos os seus membros se identificarem com ela e com os objetivos dela, fazendo de suas vidas um serviço que é retribuído com a subida na hierarquia de poder” (CHAUI, 2012, p.125).

Nessa ordem de ideias, essa integração orgânica é indispensável para o funcionamento dos dispositivos organizacionais do Toyotismo (*just in time* (JIT), *kanban*, Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), entre outros, que sustentam a grande empresa capitalista de hoje. O trabalhador é encorajado a “pensar e agir” em um ambiente de desafio e concorrência contínuo, onde a constituição das equipes de trabalho e a empresa em rede são manifestações concretas do novo perfil de trabalhador assalariado: o trabalhador coletivo como força produtiva do capital (ALVES, G., 2007).

Convém ressaltar que o termo “captura” (ou melhor, apropriação) ora utilizado não significa simplesmente a passividade daquele que está sendo de alguma forma expropriado em sua força de trabalho, ou seja, há resistências no processo de expropriação. Desse modo, o que ocorre de fato é um processo social contraditório que se desenvolve por meio de lutas e resistências que articula mecanismos de coerção legal e ideológica e consentimento, pois

enquanto persistir a presença do trabalho vivo no interior da produção de mercadorias, o capital possuirá, como atributo de si mesmo, a necessidade obsessiva de instaurar

mecanismos de integração (e controle) do trabalho humano, mantendo viva a “tensão produtiva” e buscando dispersar os inelimináveis momentos de antagonismo e contradição) entre as necessidades do capital e as necessidades do trabalho assalariado, antagonismo estrutural à objetivação das relações de produção capitalista (ALVES, G., 2007, p. 187-188).

Assim, a intensificação dos mecanismos sistêmicos destinados à manipulação da subjetividade do trabalho via incorporação dos dispositivos ideológicos-organizacionais do capital toyotizado pelos trabalhadores revela um intenso processo de luta de classes no terreno da ideologia. Chauí (2012, p. 7) afirma que esta é “um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política”, utilizada no mundo trabalho atualmente.

O que temos, portanto, é a construção de um novo modo de subjetivação estranhada da produção do capital, resultante das inovações sócio-metabólicas<sup>14</sup> instituídas (ou incrementadas) pelo “espírito” toyotista, com vistas à exploração da força de trabalho e o seu ocultamento via instituição de dispositivos ideológicos no âmbito do processo de trabalho. Tais inovações atuam em duas dimensões que se complementam no processo de captura da subjetividade do trabalhador, vinculando organicamente as instâncias da produção e reprodução social. De um lado, materializam-se no conjunto de mediações da produção toyotista, como os mecanismos de contrapartida salarial, de gestão da organização do trabalho e da emulação individual através do medo. De outro, constituem o intenso e sistemático cultivo de valores-fetiches, expectativas e utopias de mercado (produtos da sociabilidade neoliberal), disseminados, em geral pelo aparelho midiático e sócio-reprodutivo do capital (ALVES, G., 2007).

A primeira dimensão de atuação das inovações sócio-metabólicas incide diretamente no interior do processo produtivo e da gestão da força de trabalho, ocorrendo, sobretudo, por meio das novas formas de pagamento, o trabalho engajado e em equipe, precarização do mundo do trabalho e emulação pelo medo e reestruturação das gerações de trabalhadores no interior das empresas. Ressalte-se que tais mecanismos se manifestam com maior visibilidade ou concretude no *locus* de organização da produção, mas a ele não se restringe. As inovações toyotistas que ocorrem no local de trabalho têm sua base reprodutiva no cotidiano de homens e mulheres. “Nascer da fábrica não quer dizer se restringir a ela” (ALVES, G., 2007, p. 203), o

---

<sup>14</sup> Constituem mecanismos de “captura” da subjetividade do trabalhador decorrentes da articulação entre sociabilidade neoliberal e exacerbação do fetichismo da mercadoria, responsáveis por “domesticar” os trabalhadores, sedimentando entre estes, o consentimento e a legitimidade dos anseios toyotista de produção (ALVES, G., 2007).

que significa afirmar que há uma relação intrínseca entre as instâncias de produção e reprodução social ainda mais fortalecidas no cenário atual.

As novas formas de pagamento correspondem a matriz motivacional toyotista que impulsiona a produtividade e a emulação individual que, por sua vez, mantém estreita relação com a precariedade do mundo do trabalho e a emulação pelo medo. Ocorre, pois, uma dupla emulação. A primeira alimenta-se da relativa sensação que o trabalhador possui de segurança no emprego e, contraditoriamente, diante da precarização do trabalho, na possibilidade de perdê-lo, decorrendo daí o medo de integrar o grande contingente de desempregados que marcam a sociedade contemporânea.

São exemplos desses novos sistemas de pagamento, no atual momento<sup>15</sup> do capital toyotizado, o salário por antiguidade e os bônus de produtividade ou participação nos lucros e resultados da empresa (ALVES, G., 2007). É oportuno salientar que o incentivo salarial para impulsionar a produtividade não é criação do Toyotismo. Ao introduzir o sistema de um dia de trabalho de oito horas com o pagamento de cinco dólares aos trabalhadores da linha automática de montagem de carros de sua fábrica, Henry Ford demonstra a utilização desse recurso como apelo à busca por maiores níveis de produtividade. Ocorre que tais mecanismos representam um incremento toyotista ao recurso do incentivo salarial de base fordista/taylorista.

Associada a essa sistemática de pagamento encontra-se o sistema de avaliação de desempenho que constitui umas das marcas do Toyotismo. Referido sistema age no sentido de intensificar o incentivo à competição entre os trabalhadores e, paralelamente, a emulação pelo medo. Daí termos afirmado a existência de uma relação intrínseca entre emulação individual e emulação pelo medo. Esse processo de emulação é internalizado pelo trabalhador por meio de uma operação mental bastante simples: ao produzir mais, o trabalhador, por um lado, internaliza a ideia de recompensa (via pagamento, bônus, brindes), e, por outro, alcançando bons resultados em uma avaliação de desempenho, sente a relativa sensação de segurança no emprego que, em tese, irá distanciá-lo das estatísticas do desemprego, tão alarmantes em tempos hodiernos. Sem sombra de dúvidas, um mecanismo perverso que intensifica a exploração da força de trabalho na busca incessante do aumento da produtividade, com sérias consequências para a saúde dos trabalhadores<sup>16</sup>.

Tendo apontado os contornos em que ocorre a captura da subjetividade do trabalhador mediada pelas novas formas de pagamento e pela dúplici emulação, outro mecanismo que

<sup>15</sup> Diz-se no atual momento porque em suas origens o Toyotismo prometia o emprego vitalício (ANTUNES, 2015).

<sup>16</sup> O *karoshi*, termo que lembra a morte súbita no trabalho no Japão, é a principal consequência do aumento do ritmo e intensidade do trabalho com vistas ao aumento da produtividade (WATANABE, 1993, *apud* ANTUNES, 2015; ALVES, G., 2007).

merece destaque é o dispositivo ideológico do trabalho engajado e em equipe. A empresa Toyota, berço do Toyotismo, ao invés da linha individualizada fordista/taylorista, trabalha com grupos de oito trabalhadores integrados em um processo de engajamento estimulado – integração. Essa integração revela um sutil sistema de controle e disciplina realizado pelo trabalhador sobre si mesmo, pois “se apenas um deles falha, o grupo perde o aumento, portanto este último garante a produtividade assumindo o papel que antes era da chefia. O mesmo tipo de controle é feito sobre o absenteísmo” (WATANABE, 1993, p. 5 *apud* ALVES, G., 2007).

O objetivo desse dispositivo ideológico é o de estimular o comprometimento do trabalhador por meio da pressão exercida pelo próprio coletivo de trabalhadores que em virtude da competição subjacente entre eles, seja pela busca de ganhos salariais, seja pelo medo de ficarem desempregados, cada um tende a se tornar supervisor do outro, legitimando o lema toyotista de que todos são chefes, mascarando, porém, o caráter perverso dessa chefia. Distante de promover uma real integração entre os trabalhadores, é um excelente mecanismo de captura da subjetividade do trabalho, “tendente a torná-la mais consensual, mais envolvente, mais participativa: em verdade, mais manipulatória” (ALVES, G., 2007, p. 197).

Outra inovação sócio-metabólica incidente no interior do processo produtivo e da gestão da força de trabalho ocorre por meio do processo de reestruturação das gerações de trabalhadores no interior das empresas adeptas do espírito toyotista. Esta ocorre por meio da expulsão de trabalhadores herdeiros das experiências vividas e percebidas da luta de classes em épocas anteriores. Para além do envolvimento dos trabalhadores com os novos ideais de produtividade e desempenho, o toyotismo promove alterações geracionais no coletivo de trabalho da empresa, constituindo novos coletivos de trabalho vivo, novas subjetividades etárias, sem vínculos com as experiências passadas de luta ou de resistência de classe. A operação de captura da subjetividade do coletivo de trabalho dá-se, portanto, pelo dispositivo de esquecimento de experiências passadas, instituindo um ambiente de colaboração e consentimento articulado com os ideais empresariais de natureza toyotista. A esse respeito, Alves, G. (2007, p. 200, grifos do autor), nos diz que:

a rigor, podemos dizer que a empresa não “captura” subjetividades dos velhos coletivos de trabalho, mas sim, incorpora em seu coletivo de trabalho vivo, subjetividades novas “capturadas” pelo novo sócio-metabolismo do capital. Empregase a *nova geração* de jovens recém-egressos das Faculdades de Administração de Empresas e Economia, jovens imersos em valores, expectativas e utopias de mercado, mais disposta a “colaborar” com as metas do novo capitalismo (basta observar as mudanças conceituais dos novos sistemas de recrutamento das empresas).

E destaca o caso brasileiro:

no caso do Brasil, é possível distinguir, a título de ilustração, três contingentes de trabalhadores que vivem diferentes *temporalidades geracionais*: o primeiro, de fins da década de 1970 até meados da década de 1980, que se incorpora no bojo do *fordismo-taylorismo*; o segundo, que se constitui em fins da década de 1980 e avança na década de 1990, com marcas do *toyotismo inconcluso*; e o último, que surge na década de 2000 e que são recrutados no espírito do *toyotismo sistêmico* (ALVES, G., 2007, p. 201).

Quanto a segunda dimensão de atuação das inovações sócio-metabólicas – instância de reprodução social –, podemos afirmar que ela é responsável pela produção de uma nova linguagem ou universo locucional que perpassa o campo da produção e envolve o campo da reprodução social. Nesse sentido, predominam os termos competência, empregabilidade, empreendedorismo, colaborador, participação, polivalência, multifuncionalidade, dinamismo, qualidade, entre outros, relacionados diretamente com as exigências de qualificação e o espírito do novo perfil (conteúdo do capítulo seguinte) de trabalhador exigido pelo mercado toyotista.

Em interessante publicação – *Toyotismo: a inspiração japonesa e os caminhos do consentimento*<sup>17</sup> – realizada a partir de pesquisa em nível de Doutorado, Eunice Lima (2006), no âmbito da Toyota de Indaiatuba, no Estado de São Paulo, analisou a forma como os trabalhadores apreendiam e vivenciavam o processo de trabalho no cotidiano de trabalho da referida empresa. É possível constatar que Eunice Lima identificou como ocorre na prática o processo de captura da subjetividade até aqui apresentado. Segundo ela, as práticas cotidianas seguidas pelos trabalhadores visam a construção de uma subjetividade colaboradora que torne o trabalho vivo, nas suas dimensões material e intelectual, um elemento ativo que participe das condições de sua própria alienação e, portanto, seja contrária aos seus interesses.

De maneira sintética, tentaremos apresentar algumas situações observadas por Eunice no caminho que o trabalhador percorre dentro da Toyota de Indaiatuba, desde a seleção, passando pela integração até chegar à linha de produção propriamente dita, relacionando-as com a noção de captura da subjetividade. Começamos pela relativa sensação de segurança no emprego, destacando a fala<sup>18</sup> de um de seus entrevistados, um operador multifuncional. Diz ele:

quando nós fizemos a integração, foi passado que a Toyota era um paraíso. Que nós gostaríamos da empresa e iríamos querer nos aposentar lá. Porque a empresa era sólida e garantia para gente uma perspectiva de vida. Foi passando o tempo todo e a gente viu que não era tudo aquilo. Começamos a nos questionar (Luís).

<sup>17</sup> *In*: Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil. ANTUNES, Ricardo (org.) – São Paulo: Boitempo, 2006.

<sup>18</sup> Dada a riqueza ilustrativa das falas optamos por reproduzi-las aqui tal como destacadas pela pesquisadora.

Na parte final da fala de Luís, percebe-se uma inclinação no sentido de resistir à inculcação ideológica da empresa, corroborando o que antes enfatizamos: a exploração da força de trabalho na versão toyotista, dá-se no terreno da ideologia, onde ocorrem lutas e resistências que articulam mecanismos de coerção e consentimento (ALVES, G., 2007). Eis que a fala do entrevistado na pesquisa realizada evidencia que, para além do plano teórico, isto é, na empiria, o modelo toyotista põe em prática mecanismos de inculcação ideológica com o intuito de vender a ideia da “segurança no emprego”, quando esta, na verdade, pretende intensificar o controle e disciplina da subjetividade do trabalhador e, com isso, obter ganhos de produtividade.

A integração mencionada na fala de Luís, segundo Eunice, corresponde ao momento inicial do trabalhador na empresa, ou seja, quando ele é admitido. Tal momento é disciplinado por um manual, denominado Manual de Integração. Esse momento inicial é marcado pela apresentação do Sistema Toyota, relacionando competitividade e qualidade, apelando para o envolvimento do trabalhador para a manutenção do *status* empresarial da empresa no mercado, conforme revela a fala de outro entrevistado:

O sistema Toyota era apresentado em vídeo, mostrando-se “[...] a importância do produto, a qualidade que o produto tem no mundo e que nós devemos atingir. Fala da intenção da Toyota, que é manter esse nível mundial para que o produto continue competitivo, e da importância da qualidade que você tem que ajudá-la a manter” (Leôncio, expert (EX<sup>19</sup>))

Ainda discutindo essa passagem do trabalhador na empresa, a autora destaca que como parte da integração ocorre a exibição do filme “Tempos Modernos” com a suposta intenção de mostrar que o trabalho repetitivo provoca acidentes e lesões por esforço repetido (LER) e que essas doenças devem ser evitadas, inculcando nos trabalhadores que a maneira adequada de evitá-las é a rotação das tarefas. Contrapondo essa falácia, diz Eunice Lima (2006, p. 123, grifos da autora): “Essa retórica aparenta a preocupação com o “bem-estar do trabalhador; no entanto, na realidade, é a produção da aceitação da polivalência como algo inevitável”. Em acréscimo, diríamos que aí encontra-se também inserido o dispositivo ideológico do trabalho engajado e em equipe.

A respeito do trabalho engajado em equipe e a incidência da dupla emulação (apresentada anteriormente) que ocorre no processo de captura da subjetividade do trabalhador,

---

<sup>19</sup> Segundo Eunice Lima (2006) Expert (EX) é uma denominação da nova hierarquia da empresa, estruturada a partir da reorganização na década de 1990, como relatado por Shimizu (1999). Corresponde a primeira promoção do operador multifuncional; é uma espécie de líder de equipe. De nossa parte, percebemos aqui, implicitamente, a manifestação da avaliação de desempenho utilizada pelo modelo toyotista de produção.

isto é, o controle e disciplina do trabalhador realizado pelo próprio trabalhador, vale a pena destacar o que disse Armando, outro operador multifuncional entrevistado por Eunice Lima:

[...] eu trabalhava num espaço que dava mais ou menos uns dez metros, demarcado por uma cor pintada no chão. A gente só pode se movimentar ali em cima. O carro entra lá no início da faixa, e tenho uma sequência para seguir. Ele vai passando e eu vou seguindo o carro, olhando e conferindo os defeitos, marcando na prancheta que está na minha mão com uma lista de checagens, e o carro caminhando, e eu estou acompanhando ele e estou olhando e checando o carro, riscando os itens à medida que eu olho: “tem, não tem...[...] se tiver algum problema eu sinalizo. – Espirrar? Aí o defeito passa [...] nesta mesma faixa de trabalho demarcada no chão, há também um outro inspetor de qualidade da pintura e sinaliza para outro operador da pintura realizar os reparos, do outro lado. Ele também tem treze minutos para fazer tudo isso, porque já vem vindo outro carro ali. Acontece de travar, porque no final da esteira tem um sensor que, se a roda do carro estiver ali no final do tempo demarcado, ele para. Se o processo atrasa um ou dois segundos, o carro para e acende uma luz vermelha em um painel localizado acima do seu setor, escrito assim: ATRASO! E aí toda a linha de produção para. Todos ficam sabendo que você não cumpriu o tempo. O EX também pode vir perguntar o que está acontecendo.

Shimada, outro operador multifuncional entrevistado por Eunice corrobora as impressões de Armando, reforçando o lema toyotista de que “todos somos chefes” e ressaltando o papel central desempenhado pelos supervisores e líderes de equipe na condução da produção, exigindo qualidade e buscando cada vez mais aumentos de produtividade. Eis, a fala do entrevistado, epigrafada pela autora da pesquisa:

Os supervisores e encarregados estão sempre ali olhando. O cara fica com a mão no bolso olhando de longe. Na fábrica tem sempre alguém te olhando atrás de uma caixa. Você percebe quando alguém tá olhando, comigo já aconteceu. Mas isso não é só aquela pessoa olhando você. Tem os senhores G1, G2, G3 que estão lá em cima e são os maiores. Lá em cima é um lugar que dá visibilidade. De longe eles sabem o que você está fazendo ali. Um tempo eu fiquei com mania de perseguição. Se tiver dois ali na linha, o encarregado chega e diz: “o seu lugar é ali” ou põe você para fazer revezamento. Eles usam uma faixa laranja e outra amarela que significa em “treinamento” para aquele operador.

Além das situações apresentadas acima, a pesquisa de Eunice Lima (2006) revela outras práticas de domesticação do corpo e mente dos trabalhadores realizadas no interior do processo produtivo da Toyota de Indaiatuba (SP), ilustrando como de fato se efetiva a trajetória de construção da colaboração e das formas de resistência em meio aos conceitos de *kaizen*, *takt*, *andon* e a prática do “café participativo<sup>20</sup>”, responsáveis pela captura da subjetividade dos

<sup>20</sup> Segundo a pesquisadora, na realidade investigada os trabalhadores interrompiam o trabalho por dez minutos para o cafezinho no primeiro e no segundo intervalo da jornada, totalizando vinte minutos por jornada. Estes não eram descontados do salário, mas, ao contrário da prática adotada pelas demais empresas brasileiras, a empresa prolongava por mais vinte minutos a jornada, compensando o tempo gasto no cafezinho. Por trás do café participativo, que aparece como uma forma de valorização da cultura brasileira que possui o hábito arraigado de tomar café, encontra-se o tempo de trabalho oculto (geralmente dispensado pelas demais empresas

trabalhadores. Por razões de ordem prática<sup>21</sup>, finalizamos aqui as ponderações acerca do trabalho em questão e passamos a apresentar alguns dados sobre a figura do desemprego no mundo e no Brasil.

## **2.5 Escala global do desemprego e precarização do trabalho sob a égide do regime de acumulação flexível**

O paradigma da acumulação flexível em sua versão toyotizada produziu um complexo de transformações no mundo do trabalho, impactando diretamente a classe trabalhadora – onde se destaca a desproletarização do trabalho industrial, a constituição de um novo proletariado fabril e de serviços, a subproletarização do trabalho, a incorporação do trabalho feminino na esfera produtiva, a expansão dos assalariados médios no setor de serviços, exclusão de jovens e idosos do mercado de trabalho, expansão do trabalho em domicílio e reconconfiguração do mundo do trabalho (seguindo a direção do capital transnacionalizado) – que, na atualidade, experimenta um processo maior de heterogeneização, fragmentação e complexificação (ANTUNES, ALVES, 2004).

Esse conjunto de transformações oriundas, sobretudo, da lógica global de organização empresarial enxuta – que se expande em nível mundial – acaba influenciando diretamente nos processos de geração, redução, precarização e/ou eliminação de postos e oportunidades de trabalho, resultando em um desemprego estrutural explosivo em todo o mundo. Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a taxa mundial de desemprego em 2017 foi de 5,6%, com a previsão de uma leve queda em 2018, estabilizando-se em 5,5%. Ao todo, esses dados indicam que em 2018 serão 192 milhões de pessoas desempregadas, aumentando em 1,3 milhões em 2019, conforme o relatório *World Employment and Social Outlook – Trends<sup>22</sup> 2018*, publicado em janeiro de 2018<sup>23</sup>. O referido documento destaca ainda que aumentou as formas de trabalho precarizado e o grau de pobreza dos trabalhadores. Em 2017 eram 1,4 bilhão de trabalhadores nessas condições. A previsão é de que se somem a estes mais 35 milhões de

---

brasileiras) gerador de mais-valia absoluta e relativa, pois a cada semana a empresa se apropriava de cem minutos de trabalho não pago de cada trabalhador, o que por ano resultava em um total de 504 carros produzidos por ano apenas com o tempo do cafezinho.

<sup>21</sup> Ao fazer menção a pesquisa de Eunice Lima (2006), não era nossa pretensão esgotar a profundidade das análises que esta realiza em seu trabalho, mas tão somente ilustrar como se processa a captura da subjetividade do trabalhador no modelo toyotista de produção flexível, isto é, como ele internaliza os dispositivos ideológicos do Toyotismo. Portanto, para mais informações remetemos o leitor à *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil*. ANTUNES, Ricardo (org.) – São Paulo: Boitempo, 2006, onde encontra-se a publicação da autora.

<sup>22</sup> Perspectivas sociais e do emprego no mundo - Tendências de 2018.

<sup>23</sup> Disponível em: [http://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2018/WCMS\\_615674/lang-es/index.htm](http://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2018/WCMS_615674/lang-es/index.htm). Acesso em: 28 de abril de 2018.

trabalhadores precarizados. Esta situação é ainda mais agravada nos países capitalistas periféricos como o Brasil, em que 3(três) em cada 4(quatro) trabalhadores exercem trabalho precarizado, conforme destaca o documento.

Na América Latina, a taxa de desemprego segundo o “*Panorama Laboral 2017 en América Latina y el Caribe (2017)*”<sup>24</sup> aumentou pelo terceiro ano consecutivo de 7,9% em 2016 para 8,4% em 2017, o que representa em termos absolutos 26,4 milhões de pessoas em busca de trabalho sem lograr êxito. Estima-se para o ano de 2018 uma leve queda de 0,3% nesse percentual, estabilizando-se em 8,1%, desde que as previsões de crescimento econômico para a região se concretizem. O documento destaca ainda que essa taxa foi fortemente influenciada pela situação do Brasil, onde está localizada cerca de 40% da força de trabalho da região e onde a taxa de desemprego chegou a 13,1% no terceiro trimestre de 2017.

Ainda, segundo o relatório “*World Employment and Social Outlook – Trends 2018*” a OIT estima que, no Brasil, pela primeira vez desde 2014, a taxa de desempregados deverá diminuir significativamente em 2018, devendo o índice cair dos 12,9% registrados em 2017 para 11,9% neste ano. Por outro lado, o mesmo relatório aponta que no Brasil, as formas de trabalho precarizado passarão de 25,3% em 2017 para 25,8% em 2018. Segundo o relatório, a alta nesse tipo de trabalho – que inclui pessoas que trabalham por conta própria, como vendedores ambulantes, ou em negócios familiares – se deve a crise econômica no mercado de trabalho brasileiro nos últimos anos.

As estimativas de melhora da OIT tendem a não se concretizarem no Brasil pois, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>25</sup> a taxa de desocupados<sup>26</sup> do primeiro trimestre de 2018 foi estimada em 13,1 %, o que representa um aumento de 1,3% em relação ao trimestre anterior (outubro-novembro-dezembro 2017) que estava em 11,8%, e uma ligeira queda de 0,6% se comparada com o mesmo período do ano anterior (janeiro-fevereiro-março de 2017). No trimestre de janeiro a março de 2018, havia aproximadamente 13,7 milhões de pessoas desocupadas no Brasil. Este contingente apresentou recuo de 3,4%

<sup>24</sup> Disponível em: < [http://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS\\_613957/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS_613957/lang--es/index.htm)>. Acesso em: 28 de abril de 2018.

<sup>25</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continuada (PNAD)/janeiro a março de 2018. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 28 de abril de 2018.

<sup>26</sup> Segundo o IBGE, “são classificadas como desocupadas na semana de referência as pessoas com 14 anos ou mais de idade, sem trabalho (trabalho que gera rendimento para o domicílio) nessa semana, que tomaram alguma providência efetiva para consegui-lo no período de referência de 30 dias e que estavam disponíveis para assumi-lo na semana de referência. Consideram-se, também, como desocupadas as pessoas sem trabalho na semana de referência que não tomaram providência efetiva para conseguir trabalho no período de referência de 30 dias porque já haviam conseguido trabalho com início previsto para após a semana de referência e prazo limite para esse início de até 3 meses”. Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continuada (PNAD)/abril a junho de 2017. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

frente ao mesmo trimestre do ano anterior (janeiro-fevereiro-março de 2017), quando a desocupação foi estimada em 14,2 milhões de pessoas, o que representa ainda um elevado número de desempregados no país. Comparando-se com o trimestre anterior (outubro-novembro-dezembro 2017) este contingente apresentou um aumento de 11,2%, o que significa um aumento de 1,4 milhões de desempregados no país a mais que no último trimestre de 2017, quando esse número era de 12,3 milhões.

No Piauí, por sua vez, no quarto trimestre de 2017<sup>27</sup>, a taxa de desocupados foi estimada em 13,3%, o que representa um aumento de 1,3% em relação ao trimestre anterior (julho-agosto-setembro 2017) que estava em 12,0%, e um aumento de 33,0% se comparada com o mesmo período do ano anterior (outubro-novembro-dezembro de 2016). Com esses números, o Estado ocupa a 15ª posição em desemprego entre os Estados da Federação. Em termos absolutos isso significa que o número de desocupados no trimestre em questão era de 188.000 mil pessoas. Este contingente cresceu 52,7% em relação ao mesmo período do ano anterior (outubro-novembro-dezembro de 2016), quando a desocupação foi estimada em 123.000 mil pessoas, uma superação da estimativa relevante. Comparando-se com o trimestre anterior (julho-agosto-setembro 2017) essa estimativa aumentou<sup>28</sup> 12%, representando um adicional de 16 mil pessoas desocupadas no Estado.

Ainda no caso do Piauí, outros dados diretamente relacionados com a discussão realizada neste trabalho merecem ser destacados<sup>29</sup>, como o número de trabalhadores sem carteira assinada, a taxa composta de subutilização da força de trabalho, o rendimento médio dos trabalhadores e os postos de trabalho perdidos por grupo de atividade do trabalho, organizados pelo IBGE nos seguintes grupamentos: agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura; indústria geral; construção civil; comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas; transporte, armazenagem e correio; alojamento e alimentação; informação, comunicação e atividades financeiras, imobiliárias, profissionais e administrativas; administração Pública, defesa, seguridade social, educação, saúde humana e serviços sociais; outros serviços; serviços domésticos.

Quanto ao número de trabalhadores do setor privado que trabalham sem carteira assinada, o Piauí, com 48,7% dos trabalhadores nessa condição, amarga a segunda posição entre os Estados da Federação, à frente apenas do Maranhão que aparece com uma taxa de 50,8 %.

---

<sup>27</sup> Últimos dados divulgados por Estado da Federação pelo IBGE.

<sup>28</sup> Cabe destacar que esse aumento de 17 mil pessoas desempregadas no Estado é tratado pelo IBGE como variação estatística insignificante em relação ao trimestre anterior. Ao se referir a ela em suas análises o referido órgão utiliza a seguinte expressão: “não houve variação estatisticamente significativa”.

<sup>29</sup> Destaque que se faz em relação ao trimestre anterior julho, agosto e setembro de 2017.

Em termos absolutos, isso representa 211 mil trabalhadores no mercado de trabalho sem carteira assinada no Estado do Piauí. Esse dado revela um aumento de 8,1% em relação ao trimestre anterior (julho-agosto-setembro de 2017), o que representa em termos absolutos 19 mil pessoas a mais nessa condição no Estado. A situação preocupa e indica que em tempos de desemprego estrutural e precarização das relações de trabalho, o trabalhador está mais preocupado com o emprego e a renda dele decorrente do que com as garantias legais que protegem a relação contratual entre empregado e empregador.

Com uma taxa de 40,7%, o Piauí é o Estado da Federação onde a subutilização da força de trabalho é maior. Segundo o IBGE, esse indicador corresponde ao somatório dos desocupados, dos subocupados<sup>30</sup> por insuficiência de horas e dos que fazem parte da força de trabalho potencial<sup>31</sup>. Como dado negativo, a essa alta taxa de subutilização da força de trabalho, agrega-se o baixo valor da renda média do trabalhador piauiense que recebe R\$ 1.359,00 (um mil, trezentos e cinquenta e nove reais), valor que se manteve estável em relação ao trimestre anterior quando era R\$ 1.360,00 (um mil trezentos e sessenta reais). Ou seja, a média de rendimento do trabalhador piauiense é 42,5% maior que o salário mínimo atualmente pago no valor de R\$ 954,00 (novecentos e cinquenta e quatro reais). Pouco se considerarmos que o salário mínimo no país é incapaz de suprir as necessidades básicas do cidadão. A situação se agrava mais ainda quando visualizamos esses números por agrupamento de atividade. Alguns destes chegam a ter como média, valores abaixo do salário mínimo, como os trabalhadores domésticos e os trabalhadores de atividades agropecuárias que recebem em média, respectivamente, R\$ 489,00 (quatrocentos e oitenta e nove reais) e R\$ 442,00 (quatrocentos e quarenta e dois reais).

Quanto aos postos de trabalho perdidos por agrupamento de atividade, ainda segundo o IBGE, a perda ocorreu apenas em alguns deles. Nesse sentido, temos no período que segue, ao lado de cada agrupamento, entre parênteses, a quantidade (em milhares) de postos de

---

<sup>30</sup> Segundo o IBGE, são as pessoas que, na semana de referência, atendem as quatro condições que seguem: 1) tinham 14 anos ou mais de idade; 2) trabalhavam habitualmente menos de 40 horas no seu único trabalho ou no conjunto de todos os seus trabalhos; 3) gostariam de trabalhar mais horas que as habitualmente trabalhadas; e 4) estavam disponíveis para trabalhar mais horas no período de 30 dias, contados a partir do primeiro dia da semana de referência. Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continuada (PNAD)/outubro a dezembro de 2017. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

<sup>31</sup> Para o IBGE, a força de trabalho potencial é definida como o conjunto de pessoas de 14 anos ou mais de idade que não estavam ocupadas nem desocupadas na semana de referência, mas que possuíam um potencial de se transformarem em força de trabalho. Este contingente é formado por dois grupos: I. pessoas que realizaram busca efetiva por trabalho, mas não se encontravam disponíveis para trabalhar na semana de referência; II. pessoas que não realizaram busca efetiva por trabalho, mas gostariam de ter um trabalho e estavam disponíveis para trabalhar na semana de referência. Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continuada (PNAD)/ outubro a dezembro de 2017. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

trabalhos perdidos por agrupamento: agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura (13); Indústria em geral (3); construção (9); comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas (2); transporte, armazenagem e correio (1); serviços domésticos (2); outros serviços (9). Os demais agrupamentos obtiveram modestos aumentos na criação de postos de trabalho, sendo o menor ganho no agrupamento atividade Administração pública, defesa, seguridade, educação, saúde humana e serviços sociais que tinha 3 mil postos de trabalho a mais que no trimestre anterior e o maior ganho no agrupamento atividade Informação, comunicação e atividades financeiras, imobiliárias, profissionais e administrativas que tinha 4 mil postos de trabalho a mais que no trimestre anterior.

Acompanhando o desemprego no Brasil e no Estado, o Município de Piri-piri, segundo dados<sup>32</sup> do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED)<sup>33</sup> para o primeiro trimestre de 2018, teve saldo negativo de 11 postos de trabalho a menos levando-se em conta as admissões (205) e os desligamentos (216) realizados no mesmo período. Isso quer dizer que em Piri-piri tivemos 51,31% de desligamentos contra 48,69% de admissões. Dentre os setores que mais desligaram no trimestre citado, temos: indústria de transformação<sup>34</sup> (15), agropecuária, extração vegetal, caça e pesca (10) e outros (11).

Diante desse quadro de desemprego generalizado (ou estrutural), impulsionado pela dinâmica do capital acumulativo, os trabalhadores tendem a aceitar qualquer trabalho, renunciando direitos e conquistas trabalhistas, aumentando as taxas de exploração do trabalho pelo capital e instituindo assim um processo de precarização do trabalho, em escala global, em suas múltiplas manifestações: trabalhos parciais, precários, temporários, terceirizado, subcontratado, desregulamentado, informalizado, etc... constituindo uma nova polissemia ou morfologia do trabalho<sup>35</sup>.

E nesse quadro, caracterizado por um *processo de precarização estrutural do trabalho*, os capitais globais estão exigindo também o desmonte da legislação social protetora do trabalho. E *flexibilizar a legislação social do trabalho significa – não é*

<sup>32</sup> Disponível em: <[http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged\\_perfil\\_municipio/index.php](http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged_perfil_municipio/index.php)>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

<sup>33</sup> O CAGED foi criado pelo Governo Federal, por meio da Lei nº 4923/65, que instituiu o registro permanente de admissões e desligamentos de empregados sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. Este registro, que os estabelecimentos informam mensalmente ao Ministério do Trabalho e Emprego, é base do Cadastro Geral (BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. Manual do CAGED. Brasília, 2013. Disponível em: <[https://caged.maisemprego.mte.gov.br/downloads/caged/Manual\\_CAGED\\_2012\\_versaoACI13-1.pdf](https://caged.maisemprego.mte.gov.br/downloads/caged/Manual_CAGED_2012_versaoACI13-1.pdf)>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

<sup>34</sup> Neste setor, o subsetor de Indústria Têxtil do Vestuário e Artefatos de Tecido, uma das prováveis ambiências de atuação dos egressos do curso técnico concomitante/subsequente em Vestuário do IFPI, teve saldo negativo de 12 postos a menos levando se conta as admissões (8) e os desligamentos (20) realizados no mesmo período.

<sup>35</sup> Termos utilizados por Antunes para designar como se apresenta o trabalho em tempos de mundialização do capital, isto é, sua forma de ser hodierna.

*possível ter nenhuma ilusão sobre isso – aumentar ainda mais os mecanismos de extração do sobretrabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde o início da Revolução Industrial, na Inglaterra, e especialmente pós 1930, quando se toma o exemplo brasileiro (ANTUNES, 2015, p. 130, grifos do autor).*

Cresce em todo o mundo a figura do trabalho atípico (uma das facetas do desemprego estrutural) caracterizado pelo distanciamento do modelo-padrão que é permeado de garantias formais e contratuais<sup>36</sup> (embora não menos explorador). O trabalho atípico é, pois, aquele desprovido da tutela contratual e materializa-se no “contingente de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, *part time*, que exercem trabalhos temporários, entre outras tantas formas assemelhadas de informalização do trabalho” (ANTUNES, 2005, p. 17). O trabalho atípico compreende, portanto, “todas as formas de prestação de serviços, diferentes do modelo padrão, ou seja, do trabalho efetivo, com garantias formais e contratuais, por tempo indeterminado e *full time*”<sup>37</sup> (VASAPOLLO, 2006, 49).

Discutidos os aspectos gerais que permeiam as transformações no mundo do trabalho contemporâneo, veremos no capítulo seguinte, os impactos do regime de acumulação flexível em sua versão toyotizada sobre a qualificação profissional.

---

<sup>36</sup> A Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017 (Lei da Reforma Trabalhista) recentemente sancionada no Governo de Michel Temer, bem como, a reforma previdenciária em curso (Proposta de Emenda à Constituição – PEC 287/2016 – em debate na câmara dos deputados), constituem manifestações desse ajuste na atualidade. No caso da Reforma Trabalhista, por exemplo, admitir-se-á a possibilidade da realização de acordos entre empregados e empregadores sem a participação dos sindicatos, que será facultativa, minando ainda mais a organização coletiva dos trabalhadores e, por certo, contribuindo para alavancar a precarização das relações de trabalho no país.

<sup>37</sup> Expressão de origem inglesa utilizada pelos autores em geral para referir-se ao trabalho realizado em tempo integral.

### 3 TRABALHO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

“Aprender dá trabalho. E garante trabalho no futuro”.  
Minarelli, (2010). Será?!

Face a crise do capital no final do século XX e início do século seguinte, o processo de reestruturação produtiva como ferramenta de superação da crise e o desemprego estrutural como principal resultante desse processo, eclodiu, nos últimos tempos, um intenso debate acerca das transformações que ocorreram (e vêm ocorrendo) no mundo do trabalho, recebendo a atenção não apenas da Sociologia do Trabalho, mas também de outras áreas do conhecimento que, direta ou indiretamente, tomam como referência para suas análises a categoria trabalho, a exemplo da Economia, da Sociologia da Educação, da Psicologia Social, da Administração, entre outras.

No interior do debate da crise e reestruturação produtiva sobressai a preocupação com o lugar dos trabalhadores em meio às turbulências do mundo do trabalho atualmente. Esta preocupação caminha em duas direções. Uma delas, está relacionada com a organização coletiva dos trabalhadores, materializada nos organismos tradicionais de representação da classe, os sindicatos, donde questiona-se que tipo de respostas os trabalhadores podem dar a um quadro de intensificação da submissão real do trabalho ao capital. A outra, que constitui o eixo central deste trabalho, dá atenção especial ao processo de qualificação ao qual os trabalhadores estariam submetidos no processo produtivo, ou seja, o que se esperaria deles nesse novo processo e como seriam suas formas de inserção.

Essa segunda direção é o objeto de análise deste capítulo, estruturado em cinco seções, a saber: “Qualificação como produto e processo”, em que se discute a polissemia do conceito de qualificação e apresentamos a concepção de qualificação profissional que pauta o presente estudo. Na segunda seção, “Da degradação fordista à qualificação toyotista do trabalhador”, onde se discute a existência de um suposto “salto qualitativo” na participação dos trabalhadores no processo produtivo reestruturado sob as bases do toyotismo. Este salto, na visão de alguns dos autores que estudam o tema, indica a necessidade de um trabalhador polivalente – aquele que passa a ter uma visão ampla do processo produtivo e não apenas parcial, degradante, como ocorria no padrão de acumulação fordista – , flexível – capaz de se adaptar à flexibilidade do novo padrão de acumulação do capital globalizado – e, capaz de pensar, decidir e agir,

resolvendo problemas e propondo soluções na sua área de trabalho, surgindo daí a noção de competência(s).

Na terceira seção intitulada “Empregabilidade como corolário da competência”, apresenta-se o conceito de empregabilidade e sua interface com o modelo da competência. A seção indica como o conceito de empregabilidade é recepcionado no Brasil e o situa na perspectiva daqueles que a concebem como uma exigência “natural” do processo de reestruturação produtiva, cabendo ao indivíduo a incumbência de adaptar-se às exigências de seu tempo, ou seja, qualificar-se no sentido de desenvolver a sua empregabilidade. Finalizando a seção, destaca-se a incorporação desse discurso pelo governo brasileiro a partir da década de 1990 quando o país se inseriu no mercado globalizado.

Na quarta seção, “Ideologia da competência”, discute-se a difusão da operação ideológica perpetrada pelo modelo da competência e seus corolários (empregabilidade e empreendedorismo) indicando que estes, na verdade, possuem a função de ocultar ao trabalhador o férreo controle exercido pelo capital sobre ele, na busca incessante do lucro que dissemina a supervalorização da competitividade, a liberdade, a qualificação e a eficiência para poucos em detrimento da maioria, ou seja, pretende mascarar a lógica excludente do capital, que possui como representações mais concretas o desemprego estrutural e seus consectários no mundo do trabalho (precarização, desregulamentação e exclusão social etc.), apresentando estes como decorrências inevitáveis do processo de reestruturação em curso.

Na última seção, “Empreendedorismo e empregabilidade: ardis da produção flexível”, analisa-se a relação entre os conceitos de empreendedorismo e empregabilidade. Defende-se a tese de que o empreendedorismo encontra-se imbricado no conceito de empregabilidade, ou seja, de que há uma relação intrínseca entre tais conceitos, sendo o primeiro espécie do segundo, ambos tendo adquirido relevância no cenário educativo e de formação profissional com a eclosão da crise do capital na década de 1970. Nesse passo, concluindo o capítulo, argumenta-se que ambos os conceitos constituem mecanismos ideológicos encarregados de promover a falsa integração do indivíduo ao sistema social em tempos de crise do emprego.

### **3.1 Qualificação profissional como produto e processo**

Embora a expressão “qualificação profissional” tenha tornado-se popular nos últimos tempos, sendo veiculada pela mídia como a panaceia para superar a crise do emprego, o debate em torno da qualificação profissional, além de controverso, não é recente, sendo considerado, há décadas, como ponto de interseção entre distintos campos do conhecimento, destacando-se

a Economia e Sociologia do trabalho, Economia e Sociologia da Educação e, bem mais recentemente, a Pedagogia (LIMA, 2005).

Entretanto, quando se fala de qualificação profissional, é necessário precisar o termo, demarcando o sentido em que está sendo utilizado a fim de evitar ambiguidades que dificultem a compreensão do próprio fenômeno da qualificação profissional e dos temas que lhe são correlatos. Nesse sentido, conforme aduz Lima (2005), os campos do conhecimento mencionados, embora tenham a qualificação profissional como ponto de encontro, conduzem suas abordagens teórico-metodológicas por matrizes distintas: Teoria do Capital Humano (Economia do Trabalho e da Educação), esquema trifásico qualificação-desqualificação-requalificação que corresponde aos processos de evolução do trabalho sob o capitalismo - artesanato - produção em massa - uso intensivo da automação (Sociologia do Trabalho), ancoragem no paradigma do trabalho como princípio educativo (parte da Sociologia da Educação e Pedagogia).

Do ponto de vista da Sociologia do Trabalho, campo do conhecimento que possui relação direta com a discussão realizada neste estudo, para além das concepções clássicas oriundas da Sociologia do Trabalho francesa no Pós-Segunda Guerra com Friedmann (1946) e Naville (1956) e suas respectivas concepções essencialista (ou substancialista) e relativista da qualificação (TARTUCE, 2004), mas obviamente tendo-se estas como referência, é possível identificar, com base em Littler (*apud* CASTRO, 1993, *apud* LIMA, 2005) três concepções principais de qualificação, a saber: a que identifica qualificação com o posto de trabalho, a que identifica qualificação com a autonomia do trabalhador e a que considera a qualificação como sendo uma construção social.

Lima (2005, p. 97), esclarece o conteúdo dessas três concepções - considerando a ordem em que foram mencionadas - nos termos seguintes: a) a primeira “a que a compreende como um conjunto de características das rotinas de trabalho, expressa empiricamente, como tempo de aprendizagem no trabalho ou por capacidades adquiríveis por treinamento (*loc. cit.*); deste modo, qualificação do posto de trabalho e do trabalhador se equivalem; b) a segunda “a que a relaciona com o grau de autonomia do trabalhador e por isso mesmo oposta ao controle gerencial; o que implicaria em capacidades adquiríveis por treinamento no e para o trabalho” (*loc.cit.*); e, a terceira “a que a percebe como construção social, complexa, contraditória e multideterminada (*loc.cit.*). Essa polissemia que o termo qualificação profissional comporta, segundo aduz Ramos (2002), pode ser equacionada pela tridimensionalidade do conceito proposta por Schwartz (1995) para quem a qualificação profissional deve ser compreendida à

luz das dimensões conceitual, social e experimental. Conforme explicita Ramos (2002, p. 401-402)

a primeira define-a como função do registro de conceitos teóricos e formalizados, associando-a aos títulos e diplomas. A segunda coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, bem como ao conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construídos coletivamente. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os conceitos, mas o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho.

Seguindo a tridimensionalidade de Schwartz informada por Ramos (2002) e afastando-se de perspectivas unilaterais e estanques que não dão conta de isoladas aproximar-se do que seja o fenômeno a ser elucidado nos “arriscamos” a dizer que qualificação profissional é, a um só tempo, produto e processo. Como produto, ela materializa as qualidades, ou credenciais que os trabalhadores devem possuir e que estão, inevitavelmente, associadas aos títulos e diplomas (dimensão conceitual). Essa aquisição, contudo, é socialmente construída, pois é resultado de mecanismos e procedimentos sociais de delimitação, reconhecimento e classificação de campos (dimensão social), não restritos ao mero nível de escolaridade alcançado ou aos treinamentos realizados em serviço (dimensão experimental). Desse modo, a qualificação ou desqualificação profissional só tem razão de ser em função da existência (ou não) de regras deliberadas que permitem ou restringem à ocupação e que são socialmente produzidas, por meio de resistência e consenso. Essas regras devem ser cuidadosamente buscadas nos discursos e práticas dos escalões organizacionais, das instituições sindicais e dos próprios trabalhadores individuais. É essa a perspectiva de qualificação profissional adotada nesta dissertação.

Definida a perspectiva de qualificação profissional adotada neste trabalho e tomando como referência a desqualificação/requalificação do trabalho na sociedade capitalista, engendrado pelo regime de acumulação rígida de base fordista/taylorista e, mais recentemente, as alterações introduzidas no capitalismo contemporâneo pelo regime de acumulação flexível ancorado, sobretudo no regime de produção toyotista, buscamos nas seções seguintes, evidenciar que o discurso midiático em torno da exigência de qualificação profissional constitui falácia do capital que aparentemente apresenta aí, um terreno comum de interesse entre capital e trabalho, com o objetivo de ocultar as contradições que decorrem desta relação.

### 3.2 Da degradação fordista/taylorista à qualificação toyotista do trabalhador

O regime fordista/taylorista de produção caracteriza-se<sup>38</sup> por um intenso processo de desqualificação da força de trabalho no interior do processo produtivo, por meio do uso de máquinas especializadas e com recurso a massa de trabalhadores semiqualeificados, exigindo-se destes “um cumprimento rigoroso das normas operatórias, segundo um *one best way*, a prescrição das tarefas e a disciplina no seu cumprimento, a não-comunicação (isolamento, proibição de diálogos) durante o trabalho em linha etc.” (HIRATA, 1994, p. 129). O próprio Ford, ao tratar da organização em sua fábrica de automóveis fez esse registro ao afirmar que

uns 43% de todos os serviços não requerem mais do que um dia de aprendizagem; 36% requerem de um até oito dias; 6%, de uma a duas semanas; 14%, de um mês a um ano; 1% de um a seis anos. Este último trabalho é a fabricação dos instrumentos que como a soldadura requerem uma aprendizagem especial (FORD, 1925, p. 148).

Esse fenômeno de desqualificação do processo de trabalho inerente ao modelo de produção fordista/taylorista foi objeto de análise de Harry Braverman no livro “*Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*” (1974) que, ao longo de muitos anos, serviu (ou ainda serviria?!) como lente de análise para a compreensão das inserções dos trabalhadores no processo produtivo, dando origem a denominada tese da polarização das qualificações (HIRATA, 1994).

Braverman parte do pressuposto de que a degradação caracteriza o trabalho no interior do sistema capitalista de produção. A intensa divisão do trabalho no capitalismo, marcada pela máxima simplificação das tarefas, maior especialização parcial e redução de uma qualificação global, implicaria em uma desqualificação progressiva no interior do processo de trabalho (SANTANA; RAMALHO, 2004). Mais ainda, a introdução de novas tecnologias intensificaria a desqualificação da mão de obra por reforçar os delineamentos da divisão do trabalho que produziria no processo de trabalho dois setores polarizados em termos de qualificação: “de um lado, uma massa de trabalhadores desqualificados e, de outro, um punhado de trabalhadores superqualificados” (HIRATA, 1994, p. 131).

O eixo central da análise bravermaniana constitui a separação entre concepção e execução do trabalho própria da produção e consumo de massa calcada no paradigma fordista/taylorista. Braverman buscou analisar os efeitos da “Administração Científica” de

---

<sup>38</sup> É importante não esquecer que esse binômio coexiste com o paradigma da acumulação flexível, sobretudo, nos países ditos do Terceiro Mundo, por isso, o verbo “caracterizar” encontra-se no texto conjugado no presente.

Taylor no processo de trabalho, enfatizando as consequências do processo de automação na qualificação dos trabalhadores. “Taylor, julgando o trabalhador um ser indolente (natural ou intencionalmente) advogava uma radicalização do processo de separação entre a concepção e a execução do trabalho (à gerência caberia o trabalho intelectual, ao trabalhador, o manual)” (SANTANA; RAMALHO, 2004, p. 15).

Partindo da análise de princípios organizativos preconizados por Taylor: princípio da dissociação - “o processo de trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores” (BRAVERMAN, 1981, p. 103) -, princípio da separação entre concepção e execução - “todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou do projeto” (*Ibid.*, p. 104) - e princípio do controle - “(...) utilização deste monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução” (*Ibid.*, p. 108) -, Braverman (1981), chega à conclusão de que a qualificação perde importância no processo produtivo em questão, pois é reduzida a uma mera ferramenta de gerência que a desqualifica, impedindo seu desenvolvimento. Nas palavras de Braverman (1981, p. 107):

Em conclusão, tanto a fim de assegurar o controle pela gerência como baratear o trabalhador, concepção e execução devem tornar-se esferas separadas do trabalho, e para esse fim o estudo dos processos do trabalho devem reservar-se à gerência e obstar aos trabalhadores, a quem seus resultados são comunicados apenas sob a forma de funções simplificadas, orientadas por instruções simplificadas o que é seu dever seguir sem pensar e sem compreender os raciocínios técnicos ou dados subjacentes.

E, prosseguindo, arremata:

A gerência moderna veio a existir com base nesses princípios. Ergueu-se como um construto teórico e como prática sistemática, ademais, no próprio período durante o qual a transformação dos processos de trabalho como especialidade em processos baseados na ciência estava atingindo seu ritmo mais rápido. Seu papel era tornar consciente e sistemática a tendência antigamente inconsciente da produção capitalista. Era para garantir que, à medida que os ofícios declinassem, o trabalhador mergulhasse ao nível da força de trabalho geral e indiferenciado, adaptável a uma vasta gama de tarefas elementares, e à medida que a ciência progredisse, estivesse concentrada nas mãos da gerência (BRAVERMAN, 1981, p. 109).

Das análises de Braverman sobre os efeitos da “Administração Científica” de Taylor no processo de trabalho, infere-se que as gerências teriam um papel destacado no sentido de controlar o trabalho e garantir que a lógica geral capitalista se efetivasse. O aumento do controle gerencial se daria com a correlata diminuição da influência operária sobre os meios e a natureza da produção. O controle sobre o processo de trabalho passaria das mãos dos operários para as

dos capitalistas, promovendo, como Marx previa, uma alienação cada vez maior dos trabalhadores frente ao processo produtivo. Desse modo, a inserção dos trabalhadores no processo de produção capitalista é marcada pela desqualificação e controle visando a subordinação real do trabalho aos anseios do capital, ou seja, convertendo força de trabalho em trabalho real, tornando-o *degradado*, termo adotado pelo autor para referir-se ao processo de desqualificação explicitado.

Santana e Ramalho (2004), considerando Michael Buramoy (1985), apontam que a principal crítica direcionada a Braverman reside no fato de que sua análise teria se detido apenas aos elementos objetivos do trabalho, olvidando-se que o controle lida também com aspectos subjetivos do trabalho, ou seja, políticos e ideológicos. Atribuir à separação entre concepção e execução o caráter de estrutura fundamental do controle capitalista sobre a força de trabalho é considerar apenas o domínio econômico do trabalho em detrimento dos processos ideológicos e políticos que lhe são subjacentes, residindo aí a limitação da visão bravermaniana, pois, ao fazer isso, Braverman deixa de reconhecer que no interior da organização do processo de trabalho não se produz apenas conflito e resistência, mas também consentimentos.

Outra leitura desse processo aponta para a ruptura (ou quase ruptura) com a tradição bravermaniana da polarização das qualificações, centra-se na introdução dos novos conceitos produtivos oriundos do paradigma da acumulação flexível em sua versão toyotizada (abordados no capítulo precedente), bem como, os novos processos de gestão da força de trabalho que lhe são específicos. O novo processo produtivo inaugurado (a reestruturação produtiva) tenderia a um movimento de “formação e reprofissionalização da mão de obra industrial e um esmaecimento da rígida divisão do trabalho” (SANTANA; RAMALHO, 2004, p. 23) implicando em um processo de maior qualificação no interior do processo produtivo, representando uma ruptura com processo de desqualificação típico do fordismo/taylorismo – materializado na decomposição minuciosa do processo de trabalho em movimentos e tarefas fragmentadas e rigidamente controladas pelo tempo visando a produção e o consumo em massa. Para além dessa perspectiva de uso da força de trabalho, configura-se, pois, “uma nova divisão, mudanças no conteúdo, quantidade e qualidade do trabalho e novas demandas de qualificação humana” (FRIGOTTO, 2010, p. 64).

A emergência desse novo paradigma flexível de produção industrial alternativo à produção de massa fordista/taylorista, representado pelo modelo empresarial japonês – marcado pelo incremento das inovações organizacionais e tecnológicas, a descentralização e a abertura do mercado internacional – permitiria a superação da crise da produção de massa fordista e teria

como corolário a volta a um trabalho de tipo “artesanal”, qualificado e uma relação de “cooperação” entre dirigentes e operários multifuncionais.

Assim sendo, em muitos estudos que se seguiram ao de Braverman (M. Freyssenet, 1992; B. Coriat, 1991; H. Hern, 1989 e M. Schumann, 1989), constata-se uma requalificação dos trabalhadores, ou uma reprofissionalização em razão do aprofundamento da automatização de base microeletrônica nas indústrias (HIRATA, 1994) e das novas formas de organização e gestão do trabalho engendradas pelo paradigma da acumulação flexível nos moldes da empresa japonesa. Nesse passo, convém ressaltar que, apesar das diferenças, é quase consenso entre os pesquisadores que a qualificação dos trabalhadores, nesse novo quadro produtivo, seria uma exigência central para a reprodução do sistema, assim como a desqualificação o fora para o momento anterior (SANTANA; RAMALHO, 2004).

Esse novo paradigma de produção fundado na rotação de tarefas requer, segundo aduz Hirata (1994, p. 130), um trabalhador polivalente e multifuncional, cujo modelo é o trabalhador japonês, que teria uma “visão de conjunto do processo de trabalho” em que se insere. Com isso, as referidas mudanças estariam colocando em xeque o posto de trabalho e o trabalhador especializado e exigindo um trabalhador polivalente, não mais atrelado à especialização parcial fordista de antes, que concebia qualificação como um estoque de saberes especializados, formais e estáticos materializados na figura do diploma (TARTUCE, 2004). Nesse sentido,

as qualificações exigidas no interior desse “novo modelo produtivo”, representado pelo modelo empresarial japonês, contrastam fortemente com aquelas relacionadas com a lógica taylorista de remuneração, de definição de postos de trabalho e de competências: trata-se da capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro (HIRATA, 1994, p. 130).

Diante desse quadro, deu-se a emergência do modelo de competência em substituição ao da qualificação, razão pela qual a tese da polarização das qualificações de Braverman, que postula pela desqualificação progressiva da força de trabalho no interior do sistema capitalista, seria insuficiente para analisar a questão, perdendo seu poder de análise e explicação em face da “visão de conjunto” que o trabalhador (agora requalificado) passa a ter do processo produtivo. Mais que isto, no que diz respeito ao trabalho, para o trabalhador manter-se nele, ganha outro sentido, de completude, de aderência quase total do trabalhador à produção e ao capital, sem a qual não pode ele existir no mercado de trabalho.

No universo locucional em geral, especialmente no mundo dos negócios e da educação e formação profissional, fala-se predominantemente em desenvolvimento de competências e

habilidades, o que resulta na expressão: fulano é competente (ou incompetente). Ocorre, pois, - pelo menos no plano do discurso - um deslocamento do modelo de qualificação (se assim se pode dizer), predominante na era fordista, para o modelo da competência. Todavia, para Ramos (2002, p. 402) o que ocorre no atual cenário de mudanças é que a “qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental”, o que, nesses termos, não caracterizaria uma efetiva substituição da qualificação pelo modelo da competência. Para nós, se há, por um lado, enfraquecimento da dimensão social da qualificação, por outro lado, ocorre a sua afirmação, pois a competência, embora esteja predominantemente atrelada ao discurso do capital, não deixa de ser uma construção social, isto é, resultado de um conjunto de determinações sociais que a engendram – um conjunto de experiências.

Sobre o redimensionamento da qualificação (noção de competência), cabe ressaltar que o mesmo não possui suas origens no mundo da produção, mas na Psicologia Behaviorista de Skinner, tendo sido inicialmente apropriado pela Pedagogia e, mais tarde, pelo mundo produtivo ou mundo dos negócios. É o que aponta Castioni (2002, p. 131):

a introdução da noção de competência em substituição à qualificação tem na França rápida aceitação por parte dos empresários através do Conselho Nacional do Patronato Francês – CNPF, atualmente denominado de MEDEF – Movimento dos Empresários Franceses. No entanto, sua origem, não está propriamente na França e nem é originada no “mundo dos negócios”. É proveniente e está associada às pesquisas conduzidas pelo psicólogo behaviorista B.F. Skinner e apropriada pela pedagogia, através de B. S. Bloom e R. F. Mager (...)

E ressalta mais adiante:

ao contrário de outros movimentos como a própria teoria da Administração Científica do Trabalho de Frederic Winslow Taylor e, recentemente, com a Gestão da Qualidade Total que embasa todo o desenvolvimento do chamado “Modelo Japonês”, cujos principais responsáveis foram Edwards Deming e Joseph Juran, o debate sobre a competência não é oriundo do meio produtivo nem seu uso foi gestado por ele e sim apropriado (CASTIONI, 2002, p. 144).

Segundo Tartuce (2004) a ênfase na polivalência, entendida como um conjunto de capacidades que possam enfrentar a complexidade e a imprevisibilidade do “novo” modo de produzir, significa a própria passagem do conceito de qualificação para o de competência. Considerando autores como Zarifian (1997, 1998), Machado (1998) e Tanguy (1997) ela define competência como sendo a tradução das capacidades que engendram a polivalência, consistentes

numa tomada de iniciativa e num assumir de responsabilidades por parte do trabalhador perante os eventos produtivos – situações surpreendentes que ocorrem na produção. A competência é, pois, um atributo que remete à subjetividade do indivíduo, e relaciona-se com a sua capacidade de mobilizar os saberes e as atitudes necessárias para, de forma autônoma, resolver problemas em uma situação específica (TARTUCE, 2004, p. 360)

Nesse sentido, considerando distintos autores (Cariola e Quiroz, 1997; Manfredi, 1998; Stroobants, 1997), Invernizzi (2001, p. 118), afirma que a noção de competência envolve três dimensões de saberes:

(...) O "saber", envolvendo as dimensões práticas, técnicas e científicas, adquirido formalmente ou através da experiência profissional. (...) O "saber agir" (também designado como "saber fazer"), que implica a capacidade de transpor os conhecimentos para situações concretas, tomada de decisões, resolução de problemas, enfrentamento de situações novas. (...) O "saber ser", que inclui traços de personalidade e caráter adequados aos comportamentos requeridos nas relações sociais de trabalho, tais como envolvimento, responsabilidade, disponibilidade para a inovação e a mudança, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade, etc...

Em relação às mudanças no mundo do trabalho, o "saber ser" que integra o modelo da competência refere-se a aspectos comportamentais/atitudinais individualizantes e representa um acréscimo às outras duas dimensões de saberes (saber e saber-fazer) integrantes do tradicional conceito de qualificação, adquirindo grande relevância nos processos produtivos reestruturados. Desse modo,

(...) o 'saber-ser' seria aquilo que vem se acrescentar e se combinar com a qualificação para dar a competência. A competência seria então a qualificação (do cargo), mais certas qualidades individuais que, por este fato, tornam-se prescritas nos descritivos de cargo. O 'saber-ser' pode requerer resistência ao stress, demonstrar discrição, capacidade de escutar etc. A lista exaustiva do saber – ser seria infinita. Contudo, é interessante constatar que este conceito é particularmente apreciado pelo quadro que possui necessidade da iniciativa do pessoal [...] (BUREL, 1998, *apud* CASTIONI, 2002, p. 130 – 131).

Nessa ordem de ideias, a gênese do modelo da competência estaria associado à crise da noção de postos de trabalho, modelos de classificações e relações profissionais próprios do modelo de qualificação predominante no modo de regulação fordista/taylorista de modo que se pode afirmar que o modelo da competência corresponderia a "um novo modelo, pós-taylorista, de qualificação no estágio de adoção de um novo modelo, pós-taylorista, de organização do trabalho e gestão da produção" (HIRATA, 1994, p. 133). Em outras palavras, a crise do modelo de qualificação é a própria crise do modo de produção fordista/taylorista.

Desse modo, os “efeitos qualificadores” no interior do processo de trabalho resultantes do novo modo de produzir e o conseqüente deslocamento do conceito de qualificação para o de competência apontado pelos autores em geral evidenciam que o novo conceito de produção pressupõe uma nova lógica de utilização da força de trabalho, ancorada em uma divisão do trabalho “menos” pronunciada que no modo de produção fordista e, por isso mesmo, estaria a exigir dos trabalhadores um novo perfil, alinhado com a sistemática de produção flexível. Nesse sentido, esse novo perfil de trabalhador, diante da “visão de conjunto” que passa a ter do processo de trabalho deve ser capaz de “julgar, discernir, intervir, resolver problemas, propor soluções a problemas concretos que surgem constantemente no interior do processo de trabalho (HIRATA, 1994, p. 130). Esse é o desafio colocado aos trabalhadores para manterem seus empregos.

### **3.3 Empregabilidade como corolário da competência**

Em face da nova forma de organização empresarial “toyotista” e do quadro de desemprego instaurado, a relação entre trabalho e qualificação ganha relevo, posto que é predominante o discurso da exigência de qualificação para se manter trabalhando num “mundo” de desempregados. Nesse sentido, em pesquisa realizada por De Oliveira e De Negri (2014 *apud* RAMOS, A., 2016) sobre a percepção das empresas em torno dos fatores que limitam a produtividade está a baixa qualificação da mão de obra como fator principal.

Nos últimos anos essa tem sido uma reclamação dos setores empresariais brasileiros, materializada nas seguintes reportagens da mídia: “Brasil estuda incentivar vinda de jovens estrangeiros qualificados para trabalhar no país” (BOCCHINI, 2012); “Qualificação da mão de obra brasileira, uma nova urgência” (DAMASCENO, 2013); “Falta de mão de obra qualificada afeta 65% das empresas, diz CNI” (RICHARD, 2013); “Falta de mão de obra qualificada é um dos principais obstáculos à inovação da indústria” (OLIVEIRA, 2013); “Os efeitos para a Indústria da pouca mão de obra qualificada” (SOUZA, 2013); “O que o mercado quer? Profissionais com poder de adaptação” (BARROS, 2014), entre outras que poderiam aqui ser elencadas.

O raciocínio lógico por trás desses discursos que vem ganhando solidez é o seguinte: se é certo que as organizações não são imunes às transformações que o capital impõe, que são elas constituídas de trabalhadores e que as posições de trabalho estão sendo continuamente redefinidas e redesenhadas, este cenário exige um novo profissional que se diferencia “por suas

qualidades humanas e pela habilidade de ampliar seus recursos e capacidades potenciais, sempre” (CARVALHO, 2008, p. 14).

As organizações modificam-se com rapidez constante para ajustar-se às exigências da economia global e concorrência de mercado. Em razão disso, já não garantem mais o emprego até o profissional aposentar-se como ocorria antes em tempos de apogeu do regime de produção fordista/taylorista. Ou seja, “os indivíduos precisam ser tão flexíveis quanto as empresas do século XXI” (MINARELLI, 2010, p. 06), pois o emprego deixou de ser sinônimo de segurança no trabalho. Vive-se, hoje, com o fantasma da demissão na espreita. Como consequência,

existe hoje um estímulo maior para que as pessoas tenham uma formação mais generalista, para que possuam conhecimento mais amplo e múltiplas habilidades, o que as permite atuar em diversas ocupações e em diferentes ramos de atividade. Dentro desse espírito, aumenta no mundo inteiro, o número de profissionais que, ao se desvincularem de uma grande organização, já dispõem de certa autonomia e partem para uma carreira solo (MINARELLI, 2010, p. 24).

Desse modo, o pressuposto do aumento progressivo dos requisitos de qualificação sob o manto do modelo da(s) competência(s) no novo paradigma produtivo, associado ao aumento do desemprego, fez eclodir no cenário do “mundo dos negócios” e no ambiente de educação e formação profissional o conceito de *empregabilidade*. A gênese deste conceito não é nova, data do início do século XX, e vem sofrendo mudanças de significado de lá até aqui, conforme se verifica na abordagem que segue.

O francês Bernard Gazier (1990) identificou sete noções diferentes de empregabilidade: empregabilidade dicotômica, empregabilidade sócio médica, empregabilidade como política da força de trabalho, empregabilidade de fluxo, empregabilidade como performance esperada no mercado de trabalho, empregabilidade de iniciativa e empregabilidade interativa (ALVES, N., 2007). Esse resgate é realizado por Natália Alves (2007) num trabalho intitulado: “E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?”, procedendo a autora a uma interessante genealogia dos conceitos e significados científicos de empregabilidade que julgamos relevante para os propósitos deste trabalho, dada a exagerada apologia que se faz ao conceito, bem como, pela relação que o mesmo mantém com a investigação realizada nesta pesquisa, referida na introdução deste trabalho.

Segundo Alves, N. (2007), a empregabilidade dicotômica tem origem na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos no início do século XX e sua finalidade era classificar os indivíduos em

duas categorias: os empregáveis e os inempregáveis<sup>39</sup>. Os primeiros correspondiam aqueles indivíduos que estavam inseridos no mercado de trabalho ou que se apresentavam em condições de inserção. Os segundos, por exclusão, compreendiam o grupo de indivíduos que, por razões impeditivas diversas, solicitavam assistência pública e, portanto, eram candidatos aos benefícios da seguridade social. Era, portanto, um conceito utilizado estritamente pelos órgãos governamentais.

Mais tarde, nos anos cinquenta e sessenta, mantendo intacta a ênfase nos desempregados, emergem outras três noções de empregabilidade. A *empregabilidade sócio-médica* é a primeira delas, tendo surgido nos anos cinquenta nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha e na Alemanha. Propunha-se a estabelecer uma relação entre os atributos individuais apresentados pelo desempregado e os requisitos exigidos para a ocupação de um determinado emprego via aplicação de uma bateria de testes que verificasse as características físicas, cognitivas e mentais existentes em termos de distância/aproximação dos atributos individuais da pessoa em situação de desemprego e um determinado emprego passível de ser ocupado. Como extensão da empregabilidade sócio-médica, surge nos Estados Unidos nos anos sessenta a *empregabilidade como política da força de trabalho*. Soma-se a avaliação da empregabilidade sócio-médica a aceitabilidade social. Esta consistia em revelar a atratividade de um indivíduo aos olhos do empregador. Ambas apresentam o traço comum de conceber a empregabilidade como estritamente individual, pois, assentava-se em uma lógica que se organizava em torno da deficiência de aptidões (ALVES, N., 2007).

Destoando das abordagens individualistas centradas na oferta de trabalho, surge na França, a empregabilidade de fluxo, cujo foco encontra-se voltado para as condições globais da procura de trabalho, abandonando a concepção psicologizante predominante até então. Assim sendo, concebe como unidade de análise o grupo de desempregados e não o desempregado individual. Deriva dessa concepção duas outras perspectivas de empregabilidade: a média e a diferencial. A primeira aduz que a probabilidade de encontrar um novo emprego é dependente da conjuntura econômica, aumentando em períodos de crescimento econômico e diminuindo em períodos de recessão. A segunda remete à análise da influência exercida pelas desigualdades socioeconômicas na probabilidade de se conseguir um novo emprego, quando se está na condição de desempregado. Sob a ruptura com as demais concepções de empregabilidade mencionadas, Alves, N., (2007, p. 61) aduz que

---

<sup>39</sup> É esta a escrita original utilizada pela autora no artigo mencionado. Optamos por mantê-la, porque a autora é de nacionalidade portuguesa. Assim, nos parece que naquele país, o termo em questão seria equivalente, no português do Brasil, a “não empregáveis”, resguardando-se as especificidades do termo, vinculadas a um determinado tempo e espaço (Grã-Bretanha e Estados Unidos).

ao colocar a tônica nos determinantes coletivos do desemprego, esta concepção de empregabilidade estabelece uma rutura com a perspectiva psicologizante de pendor deficitário que enforma as outras noções para se inscrever numa perspectiva socioeconómica que tem em conta os ciclos económicos e a forma como os modos de regulação dos mercados de trabalho afetam, diferenciadamente, categorias distintas de trabalhadores.

No início da década de oitenta, no bojo da crise do capital, marcada pela ascensão progressiva do desemprego, surge o conceito em análise, numa aceção de empregabilidade como performance esperada pelo mercado de trabalho, como um indicador para avaliar a eficácia da gestão do desemprego implementada por programas e políticas públicas de emprego. Trata-se da *empregabilidade como performance esperada pelo mercado de trabalho*, usada internacionalmente para “avaliar o sucesso ou fracasso de uma medida de política de emprego ou de formação, através do cálculo do tempo dispendido até à obtenção de um emprego, do número de dias de permanência nesse emprego e da remuneração auferida” (ALVES, N., 2007, p. 61). O conceito de empregabilidade, nessa perspectiva, é considerado sinónimo de capacidade para obtenção de renda no mercado de trabalho.

Ainda no final da década de oitenta, duas outras concepções de empregabilidade despontam: empregabilidade de iniciativa e empregabilidade interativa. Como os próprios qualificativos sugerem, estas concepções de empregabilidade retomam a disputa entre as perspectivas individualizante, que partem da ênfase em atributos individuais, e coletiva, que leva em conta as dinâmicas socioeconómicas. Desse modo, a empregabilidade de iniciativa inscreve-se na primeira perspectiva que tem sido “dominante e ganha um novo fôlego com a difusão da ideologia neoliberal em particular nos Estados Unidos e no Reino Unido” (ALVES, N., 2007, p. 62). Traduz a capacidade individual para “vender” suas qualificações no mercado de trabalho, colocando a responsabilidade no trabalhador individualmente. O seu propósito é

desenvolver a criatividade e a responsabilidade individuais e a capacidade para construir e mobilizar os recursos sociais, indispensáveis para manter um emprego ou para obter um novo. Aos trabalhadores não lhes basta, como há algumas décadas atrás, realizar as tarefas que lhes são exigidas. Eles têm agora de se investir objectiva e subjectivamente no trabalho, de adquirir capacidades de empregabilidade vendáveis no mercado de trabalho, de se tornar empresários de si. A empregabilidade de iniciativa é, assim, uma característica de indivíduos atomizados e flexíveis, capazes de se deslocar entre empregos, num mercado de trabalho cada vez mais desregulado (ALVES, N., 2007, p. 62).

A empregabilidade interativa, oriunda do Canadá, não desconsidera o indivíduo e as suas capacidades, mas estas devem ser analisadas levando-se em consideração os modos de

funcionamento do mercado de trabalho. Ou seja, a empregabilidade não é um estado, mas tomada como um “processo que se constrói na interação entre as estratégias e os recursos individuais, por um lado, as dinâmicas macro-económicas e as estratégias empresariais, por outro” (ALVES, N., 2007, p. 62).

Ao abordar a genealogia da empregabilidade, conforme aqui apresentada, Alves, N. (2007), ressalta que o aumento do desemprego, o seu carácter estrutural e a consolidação do pensamento neoliberal têm contribuído para a manutenção e mesmo para o reforço da perspectiva individual da empregabilidade, ou seja, da empregabilidade de iniciativa que aparece como corolário do modelo de competência. A esse respeito, os autores McQuaid e Lindsay (2005, p. 205 *apud* ALVES, N., 2007, p. 62) asseveram que “a interactividade, supostamente no centro do conceito, parece estar a ser substituída por um enfoque singular no indivíduo e no que pode ser designado por competências de empregabilidade”.

De fato, pelo menos no Brasil, talvez por influência de teorias vindas dos Estados Unidos, parece prevalecer a utilização do termo empregabilidade na perspectiva da empregabilidade individual ou de iniciativa. É o que se depreende do conceito de empregabilidade apresentado por Minarelli<sup>40</sup> na obra “*Empregabilidade – como entrar, permanecer e progredir no mercado de trabalho*”. Aduz Minarelli (2010, p. 23) que a palavra empregabilidade é derivada do verbo empregar e designa a “condição de ser contratável, seja para um emprego ou para a prestação de serviço autoempresariada”, colocando no âmago do conceito a ênfase nos atributos individuais do trabalhador, portanto, responsabilizando o trabalhador pelo desenvolvimento de tais atributos, genericamente denominados como competências. Para além do conceito apresentado, esta responsabilização é abordada pelo próprio Minarelli (2010, p. 25) na obra citada, quando este afirma que a empregabilidade “obriga o profissional a cuidar de sua formação e de seu aperfeiçoamento, a estar em dia com as novidades do mercado e da profissão, bem como a empresariar seu próprio talento, a vender seu serviço<sup>41</sup>”. Desse modo, a educação permanente é absolutamente necessária. Logo, a continuidade de estudos mantém uma relação intrínseca com o desenvolvimento da empregabilidade. Isso significa que o indivíduo para ter êxito no mercado de trabalho precisa estar sempre estudando, atualizando-se quanto às novas tecnologias e ao atendimento dos

---

<sup>40</sup> Presidente e fundador da Lens & Minarelli Associados S/C Ltda., constituída em 1982 e responsável por instituir no Brasil o conceito de *outplacement*. É considerado uma referência no assunto. Além da obra mencionada, possui outros livros publicados pela editora Gente, como “Trabalhar por conta própria – como preparar-se para empreender o seu voo solo”.

<sup>41</sup> Para desenvolver essa capacidade o trabalhador deve apoiar-se nos denominados pilares da empregabilidade: adequação profissional, competência profissional, idoneidade, saúde física, mental e espiritual, reserva financeira e relacionamentos (MINARELLI, 2010).

requisitos exigidos pelo mercado, cada vez mais rigoroso em termos de contratação. “O trabalhador que não estiver minimamente instrumentalizado estará automaticamente excluído do mercado de trabalho e, com isso, condenado à pobreza” (GÍLIO, 2000, p. 97).

Nos Estados Unidos, o termo equivalente é *employability* e significa a condição de dar emprego ao que sabe, a habilidade de ter emprego e representa um conjunto de conhecimentos, habilidades e comportamentos que tornam um executivo ou um profissional importante para a sua organização e para qualquer outra (BUENO, 1996). Trata-se, portanto, de um conjunto de competências e habilidades do trabalhador que permite a sua inserção e permanência no mundo do trabalho, devendo ser desenvolvido independente da condição ocupada no mercado de trabalho: empregado ou desempregado. Nas palavras de Carvalho (2008, p. 57):

é o conceito no qual se estabelece para os profissionais, empregados ou não, a obrigatória preocupação no sentido maior de se manterem permanentemente atualizados e empregáveis, diante das exigências de formação, em face das habilidades, especializações e talentos que o mercado de trabalho requer.

Nessa ordem de ideias, Minarelli (2010) aduz que é importante que empresas e governos desenvolvam ações no sentido de implementar a empregabilidade. Esse investimento seria necessário, sobretudo, em países em desenvolvimento, como o caso do Brasil, onde o acesso à informação é fortemente condicionado por fatores de ordem socioeconômica. Segundo o autor, programas especiais de formação e treinamento na perspectiva da empregabilidade são essenciais para “ampliar” os horizontes dos trabalhadores em todos os níveis, pois estes teriam a possibilidade de encontrar outras ocupações quando forem liberados de suas atividades atuais por causa da aplicação de novas tecnologias, a exemplo da automação industrial.

Esse discurso, conforme assinala Vêras de Oliveira (2006), vem sendo incorporado pelo governo brasileiro com mais vigor desde a década de 1990, quando o país se inseriu no mercado globalizado, o que resultou na formulação sistêmica de políticas públicas de emprego contraditórias e reativas quanto às questões de fundo postas: as possibilidades de concretização de tais políticas com base no aparato constitucional da Constituição Federal em vigor e a adoção de orientações neoliberalizante na condução do país. A esse respeito, Frigotto (2010, p. 154, aspas do autor) afirma que “o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e “rejuvenescer” a teoria do capital humano, com um rosto, agora mais social”. Nesse processo, Vêras de Oliveira (2006) destaca a influência de organismos multilaterais como o Banco Mundial, o BID, a UNESCO e a OIT como fator predominante para

as escolhas no âmbito da qualificação profissional. Nas palavras de Vêras de Oliveira (2006, p. 17-18):

o governo brasileiro, sob a influência de organismos multilaterais, como o banco Mundial, o BID, a UNESCO, a OIT, entre outros, trouxe para si a responsabilidade de empreender um conjunto articulado e sistemático de iniciativas, visando colocar sob novas referências a questão da qualificação profissional.

A incorporação desse discurso pelo governo brasileiro foi traduzida nos planos de qualificação profissional desde então: o Plano de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ). O primeiro vigente entre 1995 e 2002, no governo de FHC, e o segundo implantado a partir de 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, e ainda em vigor. Para Vêras de Oliveira (2006) apesar do segundo plano (PNQ) ter colocado a política pública de qualificação profissional na perspectiva dos direitos sociais, rompendo com a perspectiva anterior (PLANFOR), subsistem elementos de continuidade. A esse respeito, destacamos o que aduzem Paz e De Oliveira (2012, p. 154-155), ao analisarem os planos em comento:

verificamos que os dois planos nacionais de qualificação profissional, mesmo que elaborados e implantados em governos distintos, apresentam mais aspectos de continuidade que de ruptura, visto que há entre eles mudanças substanciais na forma de pensar e materializar a política de qualificação dos trabalhadores (...) a nova política de qualificação dos trabalhadores instituída com o PNQ manteve aspectos identitários com o antigo Planfor, na medida em que foi constituído um discurso similar acerca dos planos estimulado pelos organismos internacionais (...)

Como elemento de continuidade, Paz e De Oliveira (2012) destacam que a centralidade de ambos os planos se encontra na categoria inclusão, com forte apelo a ideologia da pedagogia das competências e o discurso da empregabilidade, materializando-se como políticas compensatórias que revitalizam a Teoria do Capital Humano, corroborando Frigotto (2010). Aduzem os autores em comento:

o discurso da inclusão adquire centralidade nos planos, sendo a categoria norteadora, como se a mera participação nos cursos de educação profissional garantisse a mitigação da pobreza e da exclusão social. Nesse sentido, os planos assumem um caráter de política compensatória de estado para os desvalidos e empobrecidos socialmente. A ideologia da pedagogia das competências e da tese da empregabilidade, assim como a construção de um imaginário social de que as pessoas se qualificando, investindo na sua formação, irão ter um emprego na sociedade sem emprego, revitaliza e ressignifica a teoria do capital humano ou da velha promessa integradora da escola (PAZ; DE OLIVEIRA, 2012, p. 156).

### 3.4 A ideologia da competência

É necessário desmitificar o modelo da competência (ou ideologia da competência), largamente apresentado e difundido no meio social como redenção para a situação de desemprego estrutural experimentada pela humanidade em tempos hodiernos. Para tanto, partimos de três pressupostos que delimitam o teor das críticas externadas na sequência, descortinando o modelo da competência instituído no bojo do processo de reestruturação produtiva.

Primeiro, o de que a promessa da difusão do trabalho estável, qualificado e bem remunerado que, de acordo com muitos estudiosos, deveria ser provocada pela expansão do novo paradigma de produção, não se confirmou, posto que, nos dias atuais, o mundo se depara cada vez mais com as mazelas sociais decorrentes da consolidação do desemprego estrutural, das indistintas formas de precarização do trabalho, da queda generalizada dos salários e do aumento significativo do trabalho informal.

O segundo pressuposto é o de que as mudanças introduzidas pelo novo paradigma produtivo, de fato, ensejaram a aquisição de outros saberes por parte dos trabalhadores, exigindo assim, um processo de (re)qualificação destes e que engendra um novo perfil de trabalhador. Todavia, o processo de (re)qualificação do trabalhador no paradigma produtivo atual ocorre a fim de atender aos interesses do capital que mais do que nunca tem dado mostras de que é capaz de dissimuladamente se apropriar de tais saberes por meio da extraordinária capacidade de capturar a subjetividade dos trabalhadores, e não a consequente diminuição do desemprego, como é constantemente apregoado.

Por último, que a mera qualificação da mão de obra não pode ser considerada como redenção da crise do emprego, ou seja, não é capaz de resolver por si só os problemas do mercado de trabalho. A qualificação da força de trabalho constitui apenas um dos elementos passíveis de proporcionar uma análise mais apurada da questão, devendo está associada a outras discussões, como políticas públicas de geração de emprego e renda.

Nesse sentido, condena-se a apologia que se faz em torno da ambígua<sup>42</sup> qualificação existente no bojo do processo de trabalho toyotista, sem considerar as contradições que opõem

---

<sup>42</sup> Ao utilizarmos a expressão “ambigua qualificação” não significa que não reconhecemos que ocorreram mudanças positivas no processo de trabalho sob égide do paradigma da acumulação flexível em sua versão toyotizada, impulsionadas pela nova base científico-técnica. Contudo, a expressão justifica-se no sentido de revelar posição contrária a exagerada apologia que é realizada em torno de tais avanços que veicula em demasia a ilusão de que estes seriam capazes de pôr fim a típica divisão social do trabalho no sistema capitalista, dada a “considerável” diminuição entre elaboração e execução, entre concepção e produção com uma “maior” participação dos trabalhadores no processo produtivo, caminhando, inclusive, para liberar a humanidade do jugo do trabalho.

capital e trabalho. Reiteramos, ainda, que as mudanças apontadas não são generalizáveis a todas as realidades, pois o paradigma da acumulação flexível possui a capacidade de coexistir com outros regimes de produção. A apologia que se faz à ambígua qualificação invocada revela um discurso eivado de um cinismo descarado que beira a própria ingenuidade. É esse traço marcante – cinismo apologético<sup>43</sup> – presente nas abordagens sobre o modelo de competência (ideologia da competência) e seus corolários empregabilidade e empreendedorismo que as críticas apresentadas a seguir intentam descortinar.

Em o *Capital*, Marx (1996) refere-se à ideologia como uma consciência equivocada, falsa, da realidade que expressa situações e interesses radicados nas relações materiais, de caráter econômico, que os homens, agrupados em classes sociais, estabelecem entre si. Como falsa consciência da realidade, a função da ideologia seria, na concepção de Marx (1996), ocultar a divisão de classes existente na sociedade por meio da inculcação de valores da classe dominante (burguesia) tidos como universais, a serem seguidos não só pela classe burguesa, mas por todas as classes sociais existentes.

Chauí (2014, p. 42), define ideologia como:

um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção econômica.

Com efeito, a ideologia burguesa difunde-se como verdade universal (ou absoluta) porque é capaz de criar uma identidade social que “conjuga” os interesses da classe dominante e dominada, homogeneizando-os. Ou seja, os valores (humanidade, liberdade, justiça, igualdade, nação etc.) difundidos pela ideologia burguesa transmitem a representação de que estes devem ser seguidos por todos, porque atendem ao interesse coletivo. Nesse sentido, a ideologia compreende

um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer (CHAUÍ, 2014, p. 42).

<sup>43</sup> A expressão em questão é resultado da advertência gramsciana de que face a crise, por esta manifestar-se no fato de que “o velho não morreu e o novo ainda não pode nascer” (GRAMSCI, 2000, p. 184) é comum surgirem interpretações e comportamentos mórbidos. Portanto, neste trabalho, essa expressão pretende designar o exagerado otimismo incorporado por diversos estudiosos em relação ao processo de reestruturação em curso, especialmente aquele que se manifesta nas teses que propugnaram o fim do trabalho e a libertação da humanidade do jugo do trabalho.

Partindo da concepção de “ideologia invisível”<sup>44</sup> de Claude Lefort (1974), Chauí (2014) afirma que vivemos sob a égide da “ideologia da competência” que nasceu a partir de 1930 com as mudanças no processo social do trabalho introduzidas pelo fordismo<sup>45</sup>. Segundo Chauí, o fordismo introduz a Organização como uma nova prática das relações sociais, sustentada pelo tripé: 1) organizar (sinônimo de administrar) que significa introduzir racionalidade nas relações sociais; 2) eficiência consubstanciada na rígida hierarquia de cargos e funções; e, 3) a administração científica racional que, no caso do trabalho industrial, introduziu duas novidades, a linha de montagem e a gerência científica.

Por meio da denominada gerência científica – conforme expusemos ao tratar da tese da polarização das qualificações de Braverman – há uma separação entre aqueles que pensam e aqueles que executam o trabalho. Ou seja, “a divisão social do trabalho faz-se pela separação entre os que têm competência para dirigir e os incompetentes, que só sabem executar” (Chauí, 2014, p. 44). Atualmente, essa divisão social do trabalho tem se intensificado a partir do que Chauí (2014) denomina de tecnociência: “a transformação da técnica em tecnologia e a absorção das ciências pelas tecnologias” (CHAUI, 2014, p. 45).

Chauí (2014), afirma então, que sob a égide da Organização, da gerência científica e da tecnociência, a divisão social das classes está acrescida de novas divisões que podem ser resumidas em uma só e grande divisão: “a divisão entre os que possuem poder porque possuem saber e os que não possuem poder porque não possuem saber” (CHAUI, 2014, p. 45), o que leva a busca desenfreada pelo saber como forma de poder. Dessa forma, em vez de falar em ideologia invisível, como propôs Lefort (1974), Chauí prefere a expressão “ideologia da competência”, afirmando que, como

toda ideologia, oculta a divisão social das classes, mas o faz com a peculiaridade de afirmar que a divisão social se realiza entre os competentes (os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas). A ideologia da competência realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder do conhecimento científico-tecnológico, ou seja, pelo prestígio e poder das ideias científicas e tecnológicas. (CHAUI, 2014, p. 46).

<sup>44</sup> Analisando a maneira como o modelo da Organização se difunde e se espalha por todas as instituições sociais e por todas as relações sociais, Lefort fala da ideologia contemporânea como a ideologia invisível. Ou seja, enquanto na ideologia burguesa tradicional as ideias eram produzidas e emitidas por determinados agentes sociais – o pai, o patrão, o padre ou pastor, o professor, o sábio –, agora parece não haver agentes produzindo as ideias, porque elas parecem emanar diretamente do funcionamento da Organização e das chamadas “leis do mercado” (CHAUI, 2014, p. 43, aspas da autora).

<sup>45</sup> Durante a gênese do novo bloco histórico pós-fordista, o neoliberalismo apropriou-se da ideologia da competência e a desenvolveu num outro sentido (CHAUI, 2014, p. 3).

Nesse contexto, o discurso válido e, portanto, legitimamente reconhecido pelos membros do corpo social será aquele proferido pelo especialista porque é um discurso competente, “poderoso”, ou seja, não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer lugar e em qualquer circunstância (CHAUI, 2014). Sobre o caráter pedagógico e normativo do discurso competente, Chauí (2014, p. 47) nos diz o seguinte:

aquele que ensina a cada um de nós, enquanto indivíduos privados, como nos relacionarmos com o mundo e com os outros. Esse ensino é feito por especialistas que nos ensinam a viver. Assim, cada um de nós aprende a se relacionar com o desejo pela medição do discurso da sexologia, a se relacionar com a alimentação pela medição do discurso da dietética ou nutricionista, a se relacionar com a criança por meio do discurso da pediatria, da psicologia e da pedagogia, a se relacionar com a Natureza pela mediação do discurso ecológico, a se relacionar com os outros pela mediação do discurso da psicologia e da sociologia, e assim por diante. (...) Esse discurso competente exige que interiorizemos suas regras e valores, se não quisermos ser considerados lixo e detrito. Essa modalidade da competência é inteiramente absorvida pela indústria cultural e pela propaganda, que passam a vender signos e imagens, graças à invenção de um modelo do ser humano sempre jovem (graças aos cosméticos, por exemplo), saudável (por meio da “malhação”, por exemplo) e feliz (graças às mercadorias que garantem sucesso).

No âmbito do mundo do trabalho, o discurso disseminado pela ideologia da competência consiste em inculcar nos indivíduos a concepção de que o processo de reestruturação produtiva em curso é irreversível restando apenas a opção de adaptar-se a ele de forma flexível. Daí resulta a exigência de um novo perfil profissional, o trabalhador competente (ou flexível), aquele que seria capaz de articular três dimensões de saberes: o “saber”, o “saber agir (ou saber fazer)” e o “saber ser”, demandados nos novos processos produtivos sob a égide do paradigma da acumulação flexível.

Ao operar dessa maneira, a ideologia da competência oculta o que está por trás da exigência desse novo perfil profissional, isto é, da figura do trabalhador competente: a apropriação dos saberes e subjetividade dos trabalhadores em prol do aumento da produtividade, ou seja, a subordinação real do trabalho aos interesses do capital. Nesse sentido, “para ser considerado competente, não basta conhecer, ou ter algumas habilidades, atitudes e valores: é fundamental que aplique isso dentro da empresa” (FERNANDES, 2013). Em outras palavras, o trabalhador para ser considerado competente deve “entregar” suas capacidades à empresa, agregando-lhe valor.

Para além disso, o discurso ideológico em questão, conforme aduz Vêras de Oliveira (2006), implica na desresponsabilização do Estado via instituição de políticas privatizantes que encaram o problema do emprego/desemprego não como uma questão social, mas sim como

uma questão de natureza técnico-administrativa, com forte apelo à responsabilização individual. Nas palavras de Vêras de Oliveira (2006, p. 20, grifos do autor):

O problema do emprego/desemprego foi<sup>46</sup>, assim, formulado essencialmente, não como uma “questão social” (Castel, 1998), mas como uma questão técnico-administrativa, remetida ao plano individual, cabendo ao trabalhador individualmente, através da *requalificação profissional*, adequar-se às exigências do *mercado* e, com isso, tornar-se “empregável”. Ao Estado caberia, nessa equação, tão somente oferecer oportunidades a cada um, através, sobretudo, de programas de educação profissional. Ora, essa noção foi gestada justamente em um contexto no qual a questão do desemprego ganhava uma dimensão ímpar de drama social. Negado como questão social, perde significado como questão pública, passando a ser inserido na perspectiva da *desresponsabilização* do Estado, e da sociedade, para com essa problemática, assim como na perspectiva do esvaziamento do *trabalho*, da *educação* e da *qualificação* como direitos. Corrobora assim, sem assumi-la explicitamente, uma percepção de fundo *privatizante* de tais políticas.

Ao realizar essa ocultação, a ideologia da competência legítima a exclusão dos “não competentes”, na medida em que responsabiliza estes pela não inserção no mundo do trabalho, e mascara as contradições existentes entre capital e trabalho, naturalizando o referido processo de exclusão por meio da falácia de que há oportunidades para todos e, portanto, a exclusão decorre única e exclusivamente da incapacidade do indivíduo de adaptação ao sistema. Para isso, atua por meio de dois principais ardis construídos em favor da lógica de acumulação do capital: empregabilidade e empreendedorismo.

### 3.5 Empreendedorismo e empregabilidade: ardis da produção flexível

No mundo dos negócios, o termo empreendedorismo<sup>47</sup> está relacionado com a capacidade de o indivíduo criar o seu próprio negócio, mas não apenas isso. Na vasta literatura sobre o assunto<sup>48</sup>, percebe-se a preocupação dos seus partidários em tomar o empreendedorismo como referência de formação e qualificação do ser humano em face do cenário que vem se desenhado com a crise do capital a partir da década de 1970, em que o emprego tende a ser cada

<sup>46</sup> No texto epigrafado o autor refere-se ao PLANFOR, entretanto, compreendemos que essa dinâmica é extensível ao PNQ em razão dos aspectos de continuidade que marcam a implementação dos planos nacionais de qualificação profissional citados, conforme expusemos com base em Paz e De Oliveira (2012).

<sup>47</sup> O empreendedorismo tem sua origem na reflexão de pensadores econômicos do século XVIII e XIX, conhecidos defensores do *laissez-faire* ou liberalismo econômico. Esses pensadores econômicos defendiam que a ação da economia era refletida pelas forças livres do mercado e da concorrência. O empreendedorismo tem sido visto como um engenho que direciona a inovação e promove o desenvolvimento econômico (REYNOLDS, 1997; SCHUMPETER, 1934 *apud* CHIAVENATO, 2007, p. 19).

<sup>48</sup> O objetivo desta seção não é o de aprofundar uma discussão sobre empreendedorismo, mas tão somente de apontar a relação da empregabilidade com o conceito de empreendedorismo e seus desdobramentos no debate instituído em torno da exigência de qualificação dos trabalhadores no cenário atual de crise do capital, cuja manifestação mais evidente é o desemprego estrutural.

vez mais escasso, e o número de desempregados, cada vez mais crescente. É, portanto, uma perspectiva que, a exemplo da empregabilidade, perpassa o mundo dos negócios e invade os ambientes educacionais e as demais ambiências sociais.

A esse respeito, apenas para efeito de ilustração – corroborando o que se afirma – convém ressaltar que a Revista PRELAC<sup>49</sup> (2004) acrescentou aos denominados “pilares da educação”, definidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na década de 1990, no relatório “Educação: um tesouro a descobrir (1996), que também ficou conhecido como Jacques Delors, um quinto pilar: “aprender a empreender”, como elemento central de um dos cinco focos estratégicos estabelecidos pelos países da América Latina e Caribe para o alcance dos objetivos e metas definidos pela UNESCO no citado relatório.

Especificamente, no que tange à representação da UNESCO no Brasil, a perspectiva mantém-se a mesma, ou seja, continua a pugnar por uma proposta de educação que contemple a formação do “espírito empreendedor”, pois, de 2004 até aqui, em distintos documentos – “Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década 2011 – 2020” (2012) e “Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI” (2015) vem reforçando essa diretriz, senão vejamos:

em um país como o Brasil, formar os jovens com espírito empreendedor, ou em outras palavras, ajudá-los a conceber suas próprias empresas, é fundamental. Para isso, além de introduções e de modificações pedagógicas no âmbito da formação, o desenvolvimento de incubadoras de empresas, dentro e fora das universidades, é elemento essencial. Mas, não se pode esquecer de que o mercado é mutável, e que o indivíduo tem, antes de tudo, de ser preparado para responder às necessidades sociais, e não às do mercado<sup>50</sup> (UNESCO/BRASIL, 2012, p. 66). Parece evidente que empreendedorismo, inovação e sustentabilidade são palavras de ordem que se escuta com frequência nos corredores da universidade do tempo presente (*Ibid.*, p. 139). (...) enfim, as IES têm ante si o desafio de se reinventarem no traço semântico comum da inovação e do empreendedorismo (*Ibid.*, p. 142).

E continua as recomendações,

a missão da EPE<sup>51</sup> é criar oportunidades econômicas para jovens desempregados no Oriente Médio e na África do Norte, ao oferecer formação técnica e profissional de

<sup>49</sup> Revista do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC 2002-2017, publicada pela OREALC/UNESCO Santiago, 2004, Nº 0.

<sup>50</sup> Entendemos que este alerta na parte final da citação é de cunho ideológico, dada a contradição em que se funda: como o espírito empreendedor pode deixar de atender às necessidades do mercado se o próprio empreendedorismo é fruto das mutações do mercado decorrentes do processo de reestruturação produtiva iniciado no último quartel do século XX?

<sup>51</sup> No documento, EPE significa “educação para o emprego”, uma das diretrizes para o desenvolvimento da Educação para a cidadania global - ECG, marco paradigmático atual da UNESCO, cujo papel é equipar alunos com competências para lidar com o mundo dinâmico e interdependente do século XXI. Nessa parte do documento faz-se menção a experiência de intervenção da EPE nas regiões ali citadas.

nível internacional, que promove diretamente o acesso a empregos, bem como o apoio ao empreendedorismo. A EPE destaca habilidades competitivas no âmbito individual, a fim de maximizar a empregabilidade e, ao mesmo tempo, reforça valores de engajamento cívico e cidadania global. Há um enfoque em construir habilidades não cognitivas, como tolerância, empatia, respeito e solidariedade. Além disso, ex-alunos bem-sucedidos são estimulados a “oferecer retorno” como mentores, por meio de trabalho comunitário e de outras formas de engajamento cívico (UNESCO/BRASIL, 2015, p. 19).

Retomando a discussão sobre a relação existente entre empregabilidade e empreendedorismo, é oportuno revisitar o conceito de empregabilidade proposto por Minarelli (2010), e, a partir dele, tentarmos estabelecer a referida relação. Assim sendo, Minarelli (2010, p. 23) define empregabilidade como a “condição de ser contratável, seja para um emprego ou para a prestação de serviço autoempresariada”. Nos interessa a parte final deste conceito “prestação de serviço autoempresariada”. O que significa esta expressão? Ela refere-se a auto-emprego, entendida como a capacidade de criar a própria renda e está ligada à figura do empreendedorismo, constituindo o seu primeiro passo (VILHENA, 2008)<sup>52</sup>.

Embora Minarelli (2010) não estabeleça esta relação, a ela está se referindo, é o que se depreende, posto que a expressão “prestação de serviço autoempresariada” é apresentada pelo autor em questão em obra que possui como tema central a *empregabilidade*. Nesse passo, Minarelli (2010) considera que o mercado é feito de problemas para serem resolvidos e que nem sempre estes problemas estão traduzidos sob a forma de vagas, ou seja, não estão necessariamente atrelados à figura do emprego. Desse modo, “quem procura e detecta problemas descobre oportunidades. Como consequência, encontra possibilidades de trabalho e de ganho de dinheiro” (MINARELLI, 2010, p. 16), ou seja, pode se tornar um trabalhador autoempregado ou empreendedor. Em que pese as eventuais diferenças que possam ser estabelecidas entre autoempregado e empreendedor, neste estudo, consideramos as referidas expressões como sinônimas porque, a nosso ver, não há como proceder em termos práticos, a uma distinção substancial entre as figuras do autoempregado e do empreendedor, haja vista que o fator comum que os impulsiona a assumir esta ou aquela condição, reside na busca da obtenção de renda via superação da crise do emprego.

O profissional pode ser *freelancer*<sup>53</sup>, consultor associado ou independente, pode prestar serviços temporários, trabalhar por projeto, risco ou participação nos resultados, ser autônomo ou abrir uma microempresa. Outra maneira é criar uma pequena ou média empresa, algo que funcione e cresça em função da visão de mercado

<sup>52</sup> Auto-emprego: o primeiro passo do empreendedor. VILHENA, 2008. Disponível em: <<http://reeducacaoempresarial.blogspot.com.br/2008/04/auto-emprego-o-primeiro-passo-do.html>>. Acessado em: 09 de julho de 2017.

<sup>53</sup> Termo em inglês utilizado para se referir ao trabalhador autoempregado.

e da capacidade financeira disponível. Além de seu próprio trabalho, o empreendedor gera emprego para mais pessoas, os seus colaboradores. (MINARELLI, 2010, p. 18-19).

Assim sendo, se objetivamente<sup>54</sup> considerarmos empreendedorismo como a criação de atividade remunerada ou aferição de renda pelo próprio indivíduo em face da nova dinâmica do mercado e a empregabilidade como a capacidade de obter trabalho e renda sempre (MINARELLI, 2010) é possível afirmar que o empreendedorismo é espécie do gênero empregabilidade ou, de outra forma, que o empreendedorismo está imbricado na concepção de empregabilidade, sendo esta mais ampla que aquele. Nesse sentido, ao analisar as características que engendram o perfil do indivíduo considerado “empregável” e as do perfil “empreendedor”, constataremos que as competências apontadas para este estão diretamente relacionadas com as competências que o indivíduo empregável deve ostentar.

Discutindo sobre “quem é o empreendedor”, Dornelas (2007, p. 08) afirma que em qualquer definição de empreendedorismo, encontra-se, pelos menos os seguintes aspectos referentes à figura do empreendedor: “1) iniciativa para criar um novo negócio e paixão pelo que faz; 2) utiliza os recursos disponíveis de forma criativa, transformando o ambiente social e econômico onde vive; 3) aceita assumir os riscos e a possibilidade de fracassar”. Chiavenato (2007), utilizando termos mais sintéticos, endossa o entendimento dorneliano, ao afirmar que a necessidade de realização, disposição para assumir riscos e autoconfiança constituem as três características básicas que identificam o espírito empreendedor.

Para ser um empreendedor de sucesso, Dornelas (2007) destaca, entre outros fatores, os seguintes: níveis avançados de escolaridade – quanto maior o nível de educação formal do empreendedor, maiores são as suas chances de sucesso; conhecimento do setor ou experiência anterior, seja na condição de empregado, seja na condição de autônomo; relacionamentos ancorados na prática do *networking*<sup>55</sup>, oportunidade, planejamento, risco e dedicação. Este perfil está alinhado com os seis pilares de sustentabilidade da empregabilidade apresentados por Minarelli (2010) e as estratégias para o desenvolvimento da empregabilidade elencadas por Carvalho (2008), bebendo na mesma fonte do modelo de competências.

No plano social, esta relação encontra-se evidenciada no *status* que ambos os conceitos, empregabilidade e empreendedorismo ocupam no atual cenário de desemprego

<sup>54</sup> Dizemos “objetivamente” porque assim como conceito de empregabilidade, a definição de empreendedorismo aparece em meio a uma infinidade de conceitos que também (assim como a empregabilidade) gira em torno de aspectos subjetivos do indivíduo que lhe conferem um determinado perfil, também ancorado no modelo de competências.

<sup>55</sup> Termo em inglês que designa a “forma de manter contatos profissionais, objetivando relacionamento posterior, de maneira mais ampliada e permanente, com interesses mútuos” (DUARTE, 2011).

estrutural e precarização das relações de trabalho. Nessa ordem de ideias, empregabilidade e empreendedorismo são apresentados por seus partidários como importantes ferramentas, estratégias ou alternativas de inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho atual, marcado por significativas mudanças que exigem do trabalhador uma perspectiva de adequação a tais exigências. Em outras palavras, aponta-se a empregabilidade e o empreendedorismo como mecanismos garantidores de obtenção de renda para os trabalhadores em tempos de crise do emprego. Representam, portanto, nessa ótica, formas de integração ao sistema social. Integração que se dá sob o manto da ideologia, sendo, por isso mesmo, uma falsa integração.

Na contramão do romantismo que alguns autores manifestam na recepção do conceito de empregabilidade, outros, com uma visão mais contextualizada, compreendem o referido conceito e seus desdobramentos enquanto elemento ideológico disseminado pelo espírito do toyotismo, representando em si, um paradoxo, posto que dissemina um discurso em prol da exigência de (re)qualificação constante e, ao mesmo tempo, tende a ocultar a dura realidade de que o mercado de trabalho não é para todos<sup>56</sup>, vendendo a promessa de que se o trabalhador é qualificado o bastante ele se mantém empregável, ou seja, ainda que dispensado de um determinado posto de trabalho, diante das qualificações que possuir, em pouco tempo será absorvido pelo mercado novamente. A esse respeito, Alves, G. (2007, p. 245) afirma que o conceito de empregabilidade, por um lado,

traduz a exigência das novas qualificações para o mundo do trabalho, e por outro lado, tende a ocultar (e estamos diante de uma operação ideológica!) que seu substrato estrutural-organizacional, o *toyotismo*, possui como lógica interna a “produção enxuta” e uma dinâmica social de exclusão que perpassa o mundo do trabalho.

O discurso veiculado pela empregabilidade consiste em disseminar a ideia de que a causa do desemprego é a inadequação da população economicamente ativa face as exigências de qualificação colocadas pelo novo paradigma produtivo. Com isso, a operação ideológica manifesta-se aqui no sentido de ocultar a real causa do desemprego: o desequilíbrio entre as dimensões da população economicamente ativa e as ofertas de trabalho, frente aos ganhos exorbitantes do capital. Ou seja, a ideia disseminada é que os trabalhadores que estão desempregados encontram-se nessa situação não porque há falta de emprego, mas porque não foram capazes de se adequar às novas exigências de qualificação impostas pelo mercado de trabalho. Em outras palavras, porque não apresentariam o perfil de qualificação exigido pelos novos conceitos de produção.

---

<sup>56</sup> Mesmo que todos pudessem adquirir as novas qualificações, o sistema orgânico do capital seria incapaz de absorvê-los (ALVES, G., 2007, p. 253).

Ao proceder dessa forma, a apologia que se faz em torno do conceito de empregabilidade delega à educação a incumbência de resolver o problema do desemprego. Eis aí a razão de a UNESCO idealizar propostas de educação que possuem como eixo central a preparação para o trabalho (desenvolvimento da empregabilidade) e do espírito empreendedor, conforme apontamos anteriormente. Nessa perspectiva, a educação é posta como mero instrumento a serviço dos anseios do capital, tendo em vista a predominância, no seio do discurso, da exigência de adequação dos trabalhadores às novas “competências” exigidas pelo novo paradigma. Trata-se de uma ilusão, pois a educação não pode resolver problemas que fogem a sua alçada, como

o da crescente “utilização de uma tecnologia altamente poupadora da mão-de-obra no quadro de um modelo de desenvolvimento baseado em relações de trabalho autoritárias e em relações de produção centradas na busca do lucro e na concentração do capital” (LEITE, 1997, p. 65).

Na visão de Antunes (1999) o capital no modelo toyotista reduziu a força de trabalho, “qualificando-a” e tornando-a “polivalente”. Ao tematizar a questão, ele afirma que enquanto no sistema taylorista/fordista a relação era (é) de um trabalhador para cada máquina, no modelo toyotista, o trabalhador opera, em média, com até cinco máquinas. Logo, há uma expressiva redução da força de trabalho. Como o conceito de empregabilidade pode se coadunar com esse substrato estrutural-organizacional que materializa a figura da empresa enxuta? Ora, é próprio do novo paradigma a eliminação de postos de trabalhos, como garantia de redução de custos e alcance de eficiência. Nesse sentido, trata-se de uma questão estrutural inerente à lógica interna do capital onde a mera condição de “empregável” não garante a inserção do trabalhador.

Para Antunes (1999), o capital criou ainda a necessidade de expandir as diferentes formas de trabalhos informais, dos trabalhos terceirizados, dos trabalhos precarizados que estão na franja da empresa, enquanto um núcleo central mínimo, constituído de um grupo mais qualificado, polivalente e multifuncional é preservado. Acrescenta ainda a figura da terceirização e o fato de que o modelo toyotista atua por meio do sistema de subcontratação de empresas terceirizadas. O mecanismo da terceirização/subcontratação ocorre por meio da interação entre as grandes, médias e pequenas empresas. Mas não uma simples interação de mercado como ocorria na era fordista/taylorista, pautada na estratégia de controle de mercado.

Com efeito, o que se apresenta é a transferência de parte do processo produtivo das grandes empresas para as pequenas e médias empresas, engendrando uma lógica de organização horizontalizada, contrapondo-se à típica empresa verticalizada do período produtivo

precedente. A horizontalização implica na difusão de cadeias produtivas de pequenas e médias empresas organizadas em torno de uma grande empresa – materializando a lógica da empresa enxuta – associada à descentralização das unidades operacionais da grande empresa em nível internacional, constituindo o modelo de organização empresarial que Castells (1999) denomina de “empresa em rede”.

A própria empresa mudou seu modelo organizacional para adaptar-se às condições de imprevisibilidade introduzidas pela rápida transformação econômica e tecnológica. A principal mudança pode ser caracterizada como a mudança de burocracias verticais para a empresa horizontal (...). As estratégias de formação de redes dotaram o sistema de flexibilidade, mas não resolveram o problema da adaptabilidade da empresa. Para conseguir absorver os benefícios da flexibilidade das redes, a própria empresa teve de tornar-se uma rede e dinamizar cada elemento de sua estrutura interna: este é na essência o significado e o objetivo do modelo de “empresa horizontal”, frequentemente estendida na descentralização de suas unidades operacionais e na crescente autonomia dada a cada uma delas, até mesmo permitindo que concorram entre si, embora dentro de uma estratégia global comum (CASTELLS, 1999, p. 221-222).

Castells (1999, p. 224-225) acrescenta que:

essa estrutura internacional permite que pequenas e médias empresas se unam a empresas maiores, formando redes capazes de inovar e adaptar-se constantemente. Assim, a unidade operacional real torna-se o projeto empresarial, possibilitado por uma rede, em vez de empresas individuais ou agrupamentos formais de empresas. Projetos empresariais são implementados em campos de atividades, tais como linhas de produtos, tarefas organizacionais ou áreas territoriais. Informações adequadas são cruciais para o desempenho das empresas. E as informações mais importantes sob as novas condições econômicas são aquelas processadas entre as empresas, com base na experiência recebida de cada campo. As informações circulam pelas redes: redes entre empresas, redes dentro de empresas, redes pessoais e redes de computadores. As novas tecnologias de informação são decisivas para que esse modelo flexível e adaptável realmente funcione. Para Imai<sup>57</sup>, esse modelo de redes internacionais é a base da competitividade das empresas japonesas.

De acordo com vários estudos (CASTILHO e SANTOS, 1993; BENERÍA e ROLDAN, 1987; LEITE E RIZEK, 1996), as características do trabalho variam de acordo com o lugar ocupado pelas empresas na cadeia produtiva (LEITE, 1997), o que permite constatar a

---

<sup>57</sup> *Ken'ichi Imai* é um analista organizacional que se aprofundou na proposta e documentação da tese da transformação de empresas em redes. Segundo seus estudos, o processo de internacionalização da atividade empresarial baseou-se em três estratégias diferentes. A primeira e mais tradicional refere-se a uma estratégia de múltiplos mercados domésticos para as empresas que investem no exterior a partir de suas plataformas nacionais. A segunda visa o mercado global e organiza diferentes funções da empresa em lugares integrados em uma estratégia global articulada. A terceira estratégia, característica do estágio econômico e tecnológico mais avançado, baseia-se em redes internacionais. Sob essa estratégia, por um lado, as empresas estabelecem relações com vários mercados domésticos. Por outro, há troca de informações entre todos esses mercados. Em vez de ficar controlando os mercados, as empresas tentam integrar suas fatias de mercado e informações sobre mercados em outros países (CASTELLS, 1999).

pertinência da “tese da polarização das qualificações” de Braverman (1981) para explicar o processo de desqualificação que persiste no processo de trabalho, mesmo sob a égide do Toyotismo. Nesse sentido,

enquanto os grandes clientes e os fornecedores de primeira linha tendem a se utilizar de mão de obra mais estável, qualificada e bem paga, na medida em que se dedicam à produção dos produtos de maior valor agregado, o trabalho nas pequenas empresas que se encontra na ponta da cadeia tende a ser destituído de conteúdo, o que explica aí a difusão do trabalho precário, instável e mal pago (LEITE, 1997, p. 66).

Tem-se, portanto, nesse processo de flexibilidade e desverticalização das empresas, a continuidade do processo de polarização das qualificações a qual Braverman se referia. Desse modo, é forçoso reconhecer que sua tese de degradação do trabalho – realizadas as devidas ponderações/complementações<sup>58</sup> – não é de todo “imprestável” e mantém-se atual<sup>59</sup>, para analisar a questão, restando a base de seu aparato conceitual intacta. O que isso significa? Qual a relação dessa constatação com o conceito de empregabilidade? Significa que houve um mero deslocamento da desqualificação existente no interior da empresa verticalizada fordista/taylorista para o âmbito das pequenas e médias empresas. Logo, a utilização de uma mão de obra mais escolarizada nem sempre significa que o trabalho passe a ter um conteúdo mais qualificado, o que coloca em xeque a exagerada apologia que se faz da exigência de qualificação da força de trabalho disseminada à luz do conceito de empregabilidade.

Ao tratar das características recentes do desemprego Pochmann (2016, p. 19-21), analisando dados estatísticos do IBGE, aponta que em relação ao grau de escolaridade, a trajetória recente do desemprego é mais intensa e inversa ao aumento dos anos de estudos, destacando os seguintes percentuais:

[...] a taxa de desemprego cresceu 34,6% para os trabalhadores de 11 e mais anos de escolaridade entre os meses de janeiro e julho de 2015. Para os trabalhadores com até 8 anos de escolaridade, a taxa de desemprego cresceu 52,4% no mesmo período de tempo. Entre os trabalhadores de 8 a 10 anos de estudos, a taxa de desemprego aumentou 49,3%.

<sup>58</sup> Como agregar aos aspectos objetivos de trabalho evidenciados em sua análise os aspectos subjetivos que permeia o processo de trabalho.

<sup>59</sup> Mesmo que a análise de Braverman se refira a um momento no qual o mundo das técnicas de produção dava passos iniciais em termos de automação e informatização, nem por isso suas ideias deixaram de vigorar no cenário atual de transformações, já que para alguns autores, o mesmo aparato conceitual pode ser usado em ambos os cenários. Para essa perspectiva, as novas formas organizacionais ou tecnológicas surgiram exatamente da exigência de renovação das técnicas de controle sobre o trabalho, em um contexto no qual o trabalho parcelado e repetitivo entra em crise de eficiência (SANTANA; RAMALHO, 2004, p. 22).

Os dados apontados por Pochmann (2016) acima indicam que os menos escolarizados sofrem mais e primeiro os efeitos do desemprego e que o estudo tem uma relação direta com a capacidade de conseguir trabalho formal. Em outras palavras, isso significa que num país em que há altos índices de analfabetismo<sup>60</sup> uma grande massa de trabalhadores amargará o dissabor do desemprego.

Nessa ordem de ideias, é oportuno consignar que o discurso exagerado em prol da empregabilidade deixa escancarada a culpabilização do trabalhador pela situação de desemprego experimentada. Sob o controle ideológico perpetrado pelo discurso da empregabilidade, o trabalhador responsabiliza-se por não ter estudado o suficiente e, diante da situação de desemprego, sofre os efeitos deste em dobro: primeiro, pelas privações materiais e, segundo, por colocar-se responsável por seu próprio desemprego (BÁRBARA, 1999).

A defesa exagerada que os apologetas realizam em torno do conceito de empregabilidade revela uma postura totalmente acrítica em relação aos fenômenos do desemprego estrutural e as precarizações de toda ordem, que obrigam o trabalhador a aceitar qualquer condição de trabalho como forma de escapar do desemprego e, assim, não sucumbir ao processo de exclusão perpetrado por este. Nesses termos, pode se afirmar que o discurso engendrado pela empregabilidade e seus apologetas constitui uma falácia a serviço do capital, pois

os empresários dizem: “os trabalhadores estão desempregados porque não são “qualificados”. Aí o trabalhador ou a trabalhadora, que nem louco, se qualificam para depois permanecerem desempregados ou, na melhor das hipóteses, desempregar os que eram anteriormente “qualificados”. E tem um segundo ponto: muitas empresas não precisam de trabalhadores qualificados, mas exigem a qualificação porque tem uma massa imensa de trabalhadores disponíveis. Por exemplo, na pesquisa séria da Liliana Segnini, da Unicamp, ela questiona a “qualificação” que é preciso para o trabalhador ou trabalhadora bancária, para exercer aquele trabalho que é um trabalho desprovido de dimensão criativa, completamente rotinizado. Mas a exigência (ideológica) da “qualificação” é feita (ANTUNES, 1999, p. 58, aspas do autor).

Embora não se refira à empregabilidade propriamente dita, mas a seu substrato estrutural-organizacional (o toyotismo), Castells (1999) explica que a flexibilidade desejada por este remete à organização empresarial em rede, ampliando a gama de oportunidades para as empresas em relação as estratégias para a mão de obra qualificada e não qualificada, nesse

---

<sup>60</sup> Segundo o IBGE, o Brasil possui 12,9 milhões de pessoas analfabetas, o que equivale a 8% da população. Na Região Nordeste do país essa taxa corresponde ao dobro da nacional, 16,2%. Quando se analisa a categoria de analfabetos funcionais no país, esse número sobe para 17,1%. Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/2005/2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

ponto, corroborando o posicionamento de Antunes e reforçando a tese da polarização das qualificações de Braverman, embora sua compreensão seja a de que passamos por um momento de transição - da era industrial para a era informacional - com implicações diretas na estrutura ocupacional que tende para um perfil profissional informacional, atribuindo às organizações e instituições sociais a possibilidade e capacidade de desempenharem um papel importante na reversão das condições desfavoráveis à grande parcela de trabalhadores.

Em sua crítica ao conceito de empregabilidade, Alves, G., (2007) afirma que se trata de nova tradução da chamada Teoria do Capital Humano<sup>61</sup> em tempos de mundialização do capital e de fortalecimento da política neoliberal. Para ele,

a nova lógica da mundialização do capital significaria não o abandono da teoria do capital humano, que se disseminou na “época de ouro” do capitalismo, tendo em vista que sua concepção individualista ainda é adequada à hegemonia neoliberal, mas uma nova tradução da teoria do capital humano. É o conceito de empregabilidade que irá apresentar a nova tradução da teoria do capital humano sob o capitalismo global: a educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho (ALVES, G., 2007, p. 253).

Quanto ao empreendedorismo, por estar imbricado na concepção de empregabilidade, permeando os percursos de formação e qualificação dos indivíduos no século XXI, boa parte das críticas (senão todas) que possam ser direcionadas à empregabilidade podem lhe ser estendidas. Assim sendo, o empreendedorismo, a exemplo da empregabilidade, opera ideologicamente, quando conduz o indivíduo a “despertar” o espírito empreendedor que, segundo seus defensores, há dentro de cada um de nós, levando a crer que todos podem ser empresários e melhor do que trabalhar para os outros é trabalhar para si, sem a necessidade de um patrão, fazendo isso até mesmo em casa. Sua atuação é, portanto, funcional ao novo paradigma no sentido de impedir que a verdadeira razão do desemprego – a lógica de acumulação destrutiva do capital – seja descortinada, reduzindo a questão do desemprego à simples ideia de que o mundo mudou e que, portanto, é preciso acompanhar tais mudanças.

Um aspecto importante a ser destacado nas abordagens sobre empreendedorismo refere-se à distinção entre empreendedorismo por “oportunidade” e empreendedorismo por “necessidade”. Para a realização da referida distinção, são levados em consideração os

---

<sup>61</sup> A Teoria do Capital Humano nasceu no bojo do capitalismo pós-guerra instituindo a promessa de integração sistêmica que ideologicamente articulava trabalho, educação, emprego e individualidade. A escola e as políticas educacionais eram vistas como mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva (ALVES, G., 2007).

elementos que motivaram o indivíduo a se tornar um empreendedor. Nesse sentido, quando se explora uma nova oportunidade de negócio, agregando valor à economia, trazendo inovação tecnológica, crescimento e geração de novos postos de trabalho, tem-se a figura do empreendedorismo por oportunidade. Por outro lado, quando o ato de empreender obedece à lógica da necessidade, da sobrevivência e da reprodução social, constitui-se o empreendedorismo por necessidade (SERAINÉ, 2008).

Essa distinção é extremamente relevante para se discutir o alegado potencial do empreendedorismo como instrumento de desenvolvimento econômico e social. Ou seja, a partir dela é possível verificar se as pessoas estão se aventurando na atividade empreendedora porque se trata de uma atividade realmente mais “atrativa” em relação ao emprego formal e, portanto, a sociedade caminha para uma cultura empreendedora, ou se estão sendo “empurradas” para o empreendedorismo porque não conseguem inserção no mercado de trabalho e veem a atividade empreendedora como única alternativa para a obtenção de renda, estando ligada, nesses termos, a uma questão de sobrevivência.

A esse respeito, dados do Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade (IBQP)<sup>62</sup>, que possui como instituições parceiras o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), em pesquisa realizada no ano de 2016, revelam que 50% (cinquenta por cento) dos novos empreendimentos iniciados naquele ano ocorreram por necessidade. No Piauí, esses números foram recentemente confirmados pelo Diretor Superintendente do SEBRAE no Estado, Mário Lacerda, em entrevista<sup>63</sup> concedida ao Portal O Dia.com em 15 de maio de 2017. Ao referir-se sobre as duas modalidades de empreendedorismo em discussão, por oportunidade e por necessidade, assim manifestou-se:

o resultado desse momento que a gente tem vivido é que muito das pessoas passaram a empreender por necessidade em detrimento do empreendedorismo por oportunidade. Até bem pouco tempo, antes da crise, nós tínhamos uma relação 70x30, onde a cada 10 pessoas que empreenderam sete analisaram o mercado. O ambiente para poder empreender e os outros três eram por necessidade. Hoje esse quadro já está meio a meio, com a tendência de se inverter a curva até então posta. Isso quer dizer é que todos aqueles que estão empreendendo por necessidade, em razão de ter ficado desempregado, em razão do alto índice de desemprego, precisam ter uma visão muito apurada do empreendedorismo para que isso não se torne, em vez de uma solução, um problema para sua vida. Esse, por exemplo, é um dos fatores de impacto nesse momento em que nós vivemos.

---

<sup>62</sup> Global Entrepreneurship Monitor – GEM. Empreendedorismo no Brasil. Curitiba: IBQP, 2017.

<sup>63</sup> Disponível em: <<http://www.portalodia.com/noticias/economia/mais-de-98-dos-empreendimentos-sao-de-pequenos-negocios-no-piaui-298581.html>> Acesso em: 14 de julho de 2017.

Que inferência pode ser feita a partir desses dados? Ao invés do que prega o discurso ideológico em torno do empreendedorismo – desenvolvimento econômico e social para o país por meio da geração de emprego e renda – esses dados indicam um cenário de acirramento da crise do emprego no Brasil, onde o desemprego e as distintas formas de precarização crescem constantemente, obrigando as pessoas a recorrer ao empreendedorismo como única forma de obtenção de renda, ou seja, por uma questão de sobrevivência. Ressalte-se que é possível depreender da fala de Mário Lacerda, com destaque para o trecho “(...) um problema para sua vida (...)” que além de estarem sujeitos ao fracasso do empreendimento, os empreendedores por necessidade, podem vir a tornarem-se endividados, agravando ainda mais a situação de desempregado.

Em relação à terceirização – elemento marcante no processo de reestruturação produtiva – e a relação desta com o empreendedorismo, Seraine (2008) realiza um interessante questionamento: quem são estas novas organizações as quais as grandes empresas transferem determinadas atividades (parte do processo produtivo)? Segundo ela, são as micro e pequenas empresas<sup>64</sup>, constituídas por empreendedores “expulsos” do mercado de trabalho que, por necessidade de caráter pessoal, a de garantir uma fonte de renda, são levados a abrirem os empreendimentos em questão. Levando-se em conta essa conjuntura, não se sustenta o discurso do empreendedorismo como ferramenta de criação de emprego e renda capaz de alavancar o desenvolvimento do país, resolvendo a crise dos empregos. Nesse sentido, quanto aos empregos criados pelo empreendedorismo, Seraine (2008, p. 283), indaga:

que tipo de emprego? Em que condições? Contrato temporário, sem carteira assinada, precarizados? Até que ponto esse tipo de geração de emprego pode contribuir para o desenvolvimento social e reduzir, efetivamente, o desemprego e a precarização das condições e relações de trabalho?

Sobre os questionamentos realizados por Seraine (2008) é possível afirmar que a geração de emprego ou postos de trabalho criados no âmbito das micro e pequenas empresas e, portanto, da atividade empreendedora tendem a ser precários, pois, conforme discutimos no novo paradigma responsável pelo processo de reestruturação em curso, a polarização das qualificações (tese de Braverman) ainda persistente no processo produtivo, uma vez que é

---

<sup>64</sup> Segundo dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), análise maio/2017, as Micro e Pequenas Empresas (MPE) foram responsáveis por 91% das vagas criadas no país no período analisado. A primeira vista parece positivo, porém, em que condições ocorreram a criação dessas vagas? Em caráter precário e desregulamentado? No Piauí, mais de 98% dos empreendimentos são de pequenos negócios, conforme entrevista realizada pelo Portal O Dia.com com Mário Lacerda, Diretor Superintendente do Sebrae no Estado, em 15 de maio de 2017. Disponível em: <<http://www.portalodia.com/noticias/economia/mais-de-98-dos-empreendimentos-sao-de-pequenos-negocios-no-piaui-298581.html>> Acesso em: 14 de julho de 2017.

possível inferir que a desqualificação concentra-se agora na figura das pequenas e médias empresas.

Reforçando o argumento de que boa parte das críticas endereçadas à empregabilidade podem ser remetidas ao empreendedorismo, é oportuno destacar que os efeitos da responsabilidade pelo sucesso/fracasso do empreendimento são similares aqueles atribuídos ao trabalhador desempregado, por não possuir (ou supostamente não possuir) o perfil de empregável. Ou seja, no caso do empreendedorismo, se o empreendimento fracassar a culpa é do empreendedor que não soube realizar o planejamento necessário antes de “alçar voo”. Em outras palavras, não foi suficientemente perspicaz para identificar a oportunidade certa, ou, identificando, não foi capaz de levar adiante o empreendimento.

Diante disso, fazendo-se uma analogia entre a situação do desempregado (ou do empregável desempregado)<sup>65</sup> e a situação do empreendedor “fracassado”, podemos afirmar que os efeitos psicológicos suportados por este são similares aos suportados por aquele, já que a lógica ideológica da responsabilização é a mesma em ambas as situações. Desse modo, acreditamos que o empreendedor sem sucesso sofre com a frustração de ver o seu empreendimento fracassado, culpabilizando-se por sua “incompetência”, ao mesmo tempo que, na condição de desempregado (já que se tornou empreendedor por necessidade), passa a amargar novamente a cruel ausência de obtenção de renda, padecendo diante das consequências que possam advir da exclusão daí decorrente.

Quanto ao empreendedor por oportunidade acredita-se que os efeitos da responsabilização sejam os mesmos, embora mais brandos, porque como empreendeu por oportunidade, presume-se que tenha acesso a outras formas de obtenção de renda, como próprio emprego formal. Ou seja, nada impede, no plano fático, que uma determinada pessoa ostente, ao mesmo tempo, a condição de empreendedor (por oportunidade) e empregado. Nessas condições, em caso de fracassar no empreendimento, possui como “consolo” a renda obtida no emprego formal.

O empreendedorismo, portanto, a exemplo da empregabilidade, perpassou o mundo dos negócios e integra hoje o universo da formação humana, sendo considerado, conforme expusemos, elemento estruturante dos programas de educação da UNESCO que servem de referência para o mundo e de grades curriculares de cursos superiores. Com base nisso,

---

<sup>65</sup> A expressão parece um contrassenso, quando se pensa os termos em que a empregabilidade é disseminada: “a possibilidade de ter trabalho sempre”, ou seja, ser demitido e, logo em seguida, readmitido. Como vimos, é possível que o indivíduo possua um bom “nível de empregabilidade” e, ainda assim, por razões alheias a sua vontade e oriundas da lógica organizacional em que se funda as empresas na atualidade, esse indivíduo não conseguir inserção no mercado de trabalho formal (vide citação de Antunes (1999) epigrafada na página 96.

podemos afirmar que o empreendedorismo ao lado da empregabilidade, constitui manifestação do rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano e do ajuste neoliberal<sup>66</sup> que vem alicerçando o processo de reestruturação produtiva desde suas origens nos anos de 1970.

Descortinando ainda mais os conceitos de empregabilidade e empreendedorismo, não seria nenhum exagero afirmar que o empreendedor é o empregável que, por necessidade, não vê outra alternativa de sobrevivência, a não ser assumir a condição de empreendedor, como única alternativa viável para a obtenção de renda. Ou seja, mesmo possuindo a qualidade de empregável, ao invés, de vender a sua força de trabalho em um mercado onde o emprego formal é cada vez mais escasso e, portanto, a insegurança e as expectativas em relação ao emprego são cada vez mais frustrantes, o indivíduo, em face destas e outras circunstâncias adversas que obstam a sua inserção, é obrigado a assumir a condição de empreendedor, sob pena de sucumbir às consequências do desemprego estrutural e das precarizações de toda ordem.

Por todo o exposto, a operação ideológica que envolve os conceitos de empregabilidade e empreendedorismo, consiste em inculcar no meio social em geral a necessidade de adequação dos indivíduos ao novo paradigma de produção, ocultando a lógica interna de exclusão inerente ao capital por meio da ideia falaciosa de que há trabalho para todos desde que estejam adaptados à nova dinâmica do mundo do trabalho. Portanto, o discurso ideológico da empregabilidade e empreendedorismo atrelados ao modelo da competência são funcionais ao sistema e atuam como ardis do capital a fim de ocultar o seu extremo poder de exclusão, inculcando a ideia de que quando a condição de empregável não estiver presente, o empreendedorismo será um porto seguro à inserção social.

O processo ideológico perpetrado dificulta a real compreensão do que está por trás do desemprego estrutural: o férreo controle exercido pelo capital sobre o trabalhador na busca incessante do lucro que dissemina a supervalorização da competitividade, a liberdade, a qualificação e a eficiência para poucos em detrimento das maiorias, ou seja, a lógica excludente do capital, ensejando outros consectários do desemprego estrutural como a precarização e a desregulamentação das relações de trabalho e o alarmante quadro de exclusão social que alcança todos os países do globo.

Delineados os contornos do contexto em que ocorre e se discute a relação trabalho/qualificação (educação e formação profissional a serviço do capital, costurada pelo discurso ideológico de adequação do trabalhador às novas exigências produtivas) em tempos

---

<sup>66</sup> No Brasil, esse ajuste neoliberal ocorreu inicialmente na década de 90 a partir do Governo do Presidente Fernando Collor, quando este assumiu naquele contexto, “uma agenda de reformas econômicas estruturais com a admissão de políticas de liberalização econômica, a privatização de empresas estatais e a transferência das responsabilidades de proteção social à população do Estado para a sociedade” (SERAINÉ, 2008, p. 278).

de desemprego estrutural, o próximo capítulo, a seguir, abordará aspectos da educação profissional no Brasil, principal instrumento de qualificação do trabalhador, buscando evidenciar suas origens, sua vinculação aos interesses de mercado e como se desenvolve no regime de acumulação flexível, destacando, nesse contexto, o modelo de educação profissional materializado na institucionalidade dos IFs e sua interface com a educação politécnica e a atuação do IFPI.

## 4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS INSTITUTOS FEDERAIS

“No imaginário popular, acredita-se que os mais altos níveis de escolaridade estão sempre associados a melhores empregos e a profissões mais requisitadas. As relações entre trabalho, emprego, escola e profissão são muito mais complexas do que se pode imaginar, por isso requerem um esforço de reflexão mais aprofundada” (MANFREDI, 2017).

Este capítulo tem por objetivo analisar aspectos da educação profissional no Brasil enfatizando a relação de subordinação desta aos interesses do capital; discutir como se dá a produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível e apresentar os Institutos Federais (IFs) e sua interface com a educação politécnica, destacando a atuação do IFPI.

O capítulo em questão inicia com a seção “Esorço histórico da educação profissional no Brasil: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais”, em que se apresenta um breve histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT), destacando-se as transformações de cunho institucional vivenciadas pela rede ao longo da história, desde suas origens até a sua consolidação em rede com a publicação da Lei nº 11.892/2008.

Na segunda seção, “Aspectos da educação profissional no regime de acumulação flexível”, discute-se sob a ótica da dualidade estrutural negada e invertida conceitos cunhados por Kuenzer (2007; 2011; 2016) sobre o modo como a educação profissional permanece subordinada aos interesses do capital no novo regime de acumulação flexível. Na terceira seção, “O modelo institucional dos Institutos Federais, pretende-se, a partir da Lei nº 11.892/2008 - que instituiu a RFEPCT e criou os IFs e das concepções e diretrizes dos IFs, delimitar aspectos que evidenciam a nova institucionalidade dos IFs e sua relação de proximidade com a proposta de educação politécnica.

Na quarta seção, “Institutos Federais: a “travessia” para a educação politécnica?”, indaga-se a possibilidade dos IFs representarem o modelo de transição para a implantação da educação politécnica no país. Na quinta seção, “IFPI: histórico, expansão, atuação e princípios norteadores”, destaca-se, com base na legislação educacional, atos normativos do MEC e em documentos oficiais, a ação educativa do IFPI no Piauí, evidenciando os princípios norteadores da sua proposta pedagógica, a concepção de homem adotada como ponto de partida dentre outros aspectos atinentes a sua atuação enquanto instituição especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica. Finaliza o capítulo a subseção “A chegada do IFPI em Piri-piri” que

apresenta o contexto de expansão RFEPCT, enfatizando a Fase II desse processo que culminou com a implantação do *campus* do IFPI em Piripiri.

#### **4.1 Escorço histórico da educação profissional no Brasil: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais**

No primeiro capítulo procedemos a uma ligeira abordagem da relação trabalho-educação a partir dos fundamentos histórico-ontológicos que permeiam a referida relação. Pois bem, essa relação esteve presente (e ainda está em determinadas realidades) no dia a dia dos povos indígenas existentes no Brasil antes da chegada dos colonizadores portugueses. Desse modo, as “práticas educativas, em geral, e o preparo para o trabalho se fundiam com as práticas cotidianas de socialização e de convivência, no interior das tribos, com os adultos” (MANFREDI, 2017, p. 34). Por meio da observação e participação direta nas atividades de pesca, de caça, de coleta, de plantio e de colheita, de construção e de confecção de objetos os mais jovens aprendiam com os mais velhos, ocorrendo, dessa forma, a produção e o acúmulo de conhecimentos entre aqueles povos.

Com a chegada dos colonizadores portugueses, esse panorama é drasticamente alterado, na medida em que é iniciado o processo de colonização portuguesa, instituindo-se o regime escravocrata de produção e organização do trabalho, consistente na exploração e expropriação de matéria-prima destinada às metrópoles europeias. Desde então, “a educação tem sido funcional ao modelo de desenvolvimento econômico” (MOURA, 2012, p. 48). O regime em questão não exigia pessoal qualificado em razão das atividades desenvolvidas nos engenhos de plantação de cana e produção do açúcar. Assim, nos engenhos “prevalciam as práticas educativas informais de qualificação “no” e “para” o trabalho” (MANFREDI, 2017, p. 35). Por essa razão, não havia por parte dos colonizadores portugueses grandes preocupações com a educação dos trabalhadores escravos, restando a estes a catequese jesuítica.

As origens da educação profissional, como compreendida hoje, conforme aduz Moura (2012), datam do início do século XIX, quando, em 1808, a família real portuguesa chega ao Brasil e D. João VI cria o Colégio de Fábricas, considerado o “primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal” (BRASIL, 2009, p. 1). Ainda no mesmo século, foram criadas outras instituições da sociedade civil com objetivos assistencialistas: “dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes instrução teórico-prática e iniciando-as no ensino industrial” (MOURA, 2012, p. 48). Assim sendo, “as iniciativas de Educação Profissional, durante o

Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais” (MANFREDI, 2017, p. 39), mas sempre revelando um caráter dualista correspondente a educações distintas segundo as diferenças de classe, pois,

paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais (MANFREDI, 2017, p. 39).

Bem mais tarde, em 1909, já no período republicano, Nilo Peçanha instituiu mediante Decreto Presidencial nº 7.566 as escolas de aprendizes artífices (precursoras da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica atual), inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, mais tarde (1930) passando à supervisão do Ministério da Educação e Saúde Pública. Tais escolas eram destinadas aos pobres e humildes. Paralelamente, com a finalidade de atender aos interesses econômicos emergentes nos campos da agricultura e da indústria, organizou-se o ensino agrícola para capacitar chefes de cultura, administradores e capatazes, evidenciando um redirecionamento da educação profissional para esse novo horizonte de atuação (MOURA, 2012).

A década de 1930 é marcada pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>67</sup> que propunha uma escola democrática com oportunidades iguais para todos. Entretanto, na prática, o ideário do Manifesto ratificava a separação entre os que pensam e os que executam, uma vez que seu projeto tinha por base um modelo de educação estruturado em duas grandes categorias: humanidades e ciências (viés intelectual) e cursos de caráter técnico (viés mecânico e manual) (MOURA, 2012).

Em 1937, a Lei nº 378 transformou as escolas de aprendizes artífices nos Liceus Profissionais. Também no mesmo ano, a constituição de 1937, pela primeira vez, trata especificamente de ensino técnico, profissional e industrial no art. 129 (BRASIL, 1937), enfatizando o trabalho manual e reiterando o caráter assistencialista que marcou as origens da

---

<sup>67</sup> O manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo em 1932 (GHIRALDELLI JR., 2009) e representou, no Brasil, a tradução do pragmatismo do movimento liberal denominado Escola Nova, cujo principal expoente foi John Dewey. Outros signatários de destaque no Brasil foram Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Surgiu em uma época de conflito entre os adeptos da escola renovada e os católicos conservadores, que detinham o monopólio da educação elitista e tradicional. Nesse sentido, o manifesto defendia a instalação da escola pública, universal, laica, gratuita e unitária, porém, sob a ilusão romântica que esta escola representaria a redenção para o dualismo escolar que encaminhava à elite a educação acadêmica e aos pobres o ensino profissional. Em que pese as críticas, o manifesto foi um momento importante da história da pedagogia brasileira, porque representou a tomada de consciência da defasagem existente entre a educação e as exigências de desenvolvimento (ARANHA, 2006).

educação profissional, uma vez que era destinada às classes menos favorecidas, conforme se infere do dispositivo em comento, abaixo transcrito:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Segundo Ribeiro (1992) a dualidade estrutural foi mantida e ficou explícita a “orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas funções abertas pelo mercado” (RIBEIRO, 1992, p. 115). O que é corroborado por Manfredi (2017, p. 51):

A política educacional do Estado Novo legitimou a ruptura entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas. Outra característica desse período é o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico. A substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização (incentivado pelo processo de substituições de importações na produção de bens duráveis e bens de capital) foi realizada mediante pesados investimentos públicos na criação da infraestrutura necessária ao desenvolvimento do parque industrial brasileiro.

No início dos anos 1940, buscando atender as necessidades da emergente indústria baseada no modelo de substituição de importações, foram promulgadas as Leis Orgânicas da Educação Nacional que ficaram conhecidas como Reforma Capanema. A partir de 1942, o ensino profissional passa ter uma legislação nacional: lei orgânica do ensino industrial (1942), lei orgânica do ensino comercial (1943) e lei orgânica do ensino agrícola (1946), cujas finalidades comuns eram: 1) formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas do setor; 2) dar aos trabalhadores jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade; 3) aperfeiçoar os conhecimentos e habilidades técnicas de trabalhadores diplomados ou habilitados. Ao ensino industrial a lei

acrescentava uma quarta finalidade: divulgar conhecimentos de atualidades técnicas (PILETTI, C.; PILETTI, N., 2013). Manfredi (2017, p. 53), descreve como foram redefinidos os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus segundo a reforma em comento:

o Ensino Primário, com quatro ou cinco anos de duração, destinava-se a todas as crianças de sete a doze anos. (Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946) O Ensino Médio, para jovens de doze anos ou mais, compreendia cinco ramos. O Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942) tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do Ensino Médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; O ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o Ensino Primário. Cada ramo de ensino estava dividido em dois ciclos, o primeiro propedêutico ao segundo. O 1º Ciclo do Ensino Secundário, o ginásio, era propedêutico ao 2º Ciclo respectivo, o colégio, e também aos segundos ciclos dos demais ramos. O mesmo não se dava, entretanto, com os primeiros ciclos dos ramos profissionais, preparatórios apenas para seus respectivos segundos ciclos. O Ensino Superior permaneceu com a mesma estrutura de 1931. Cada “lei orgânica” referia-se à articulação dos ramos de ensino em questão com o superior. Até então, não havia a possibilidade de os concluintes de cursos não secundários se candidatarem aos exames vestibulares. Depois dessas leis, os egressos de cursos médios profissionais passaram a ter acesso muito restrito ao Ensino Superior, podendo candidatar-se apenas aos cursos relacionados aos que haviam feito. Os concluintes do 2º Ciclo do Ensino Secundário não tinham restrições de candidatura.

Embora conferisse importância estratégica ao sistema educacional, a reforma em comento manteve a dualidade anterior, pois, havia a restrição de acesso ao ensino superior aos egressos dos cursos médios profissionais, o que não se verificava aos concluintes do 2º ciclo do Ensino Secundário (CUNHA, 2000 *apud* MANFREDI, 2017). Ademais, de acordo com Kuenzer (1997), o acesso ao ensino superior continuava estruturado em conteúdos (letras, ciências e humanidades), voltados exclusivamente para a formação da classe dirigente. Diante disso,

quem fizesse o curso profissional e pretendesse continuar seus estudos em nível superior, só poderia fazê-lo se completasse também o curso secundário. Ou seja, nenhuma utilidade tinha o curso profissional em termos de continuidade de estudos. Era um curso de segunda categoria, “destinado às classes menos favorecidas” (PILETTI, C.; PILETTI, N., 2013, *aspas do autor*).

Em 1942, o Decreto nº 4.127, transforma os Liceus Profissionais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a educação profissional em nível secundário, ou seja, permitindo que os egressos dos cursos técnicos ingressassem no Ensino Superior em área equivalente à sua formação. No mesmo período foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem - SENAI (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC

(1946), primeiras instituições integrantes do denominado Sistema “S”, que atuavam (e atuam) no campo da formação profissional paralelamente ao setor público (às redes públicas estaduais e à rede federal), organizados e geridos pelos sindicatos patronais (MANFREDI, 2017).

Em 1959, com a proposta de fazer o Brasil crescer “50 anos em 5” (RIBEIRO, 1992), o Governo de Juscelino Kubitschek, pela primeira vez, contempla o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país (BRASIL, 2009). Nesse mesmo ano, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias e passam a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais com autonomia didática e de gestão. É intensificada a formação de técnicos, mão de obra indispensável para a aceleração do processo de industrialização (BRASIL, 2009) calcado no modelo nacional-desenvolvimentista (RIBEIRO, 1992). Segundo Silva *et al* (2009, p.11) “ao longo desse mesmo tempo vai se constituindo uma rede de escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo escola-fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura”, passando, em 1967, a integrar o então Ministério da Educação e Cultura sob a denominação de Escolas Agrícolas.

O período de redemocratização do país pós-Estado Novo no final do anos de 1940 foi rico em torno de embates entre diferentes projetos de sociedade, sendo este o contexto de nascimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024/1961, cujo projeto de lei chegou ao Congresso em 1948, girando a discussão (que durou 13 anos) em torno de vários aspectos, conforme destaca Chagas (1980, p. 58 *apud* PILETTI, C.; PILETTI, N., 2013, aspas do autor):

tudo se discutiu ou pôs em dúvida, quase sempre acaloradamente: a intervenção do estado na educação [...]; a preservação ou o restabelecimento das autonomias locais; a unidade da educação na diversidade das condições regionais; o conceito de “diretrizes e bases”, seu caráter genérico ou específico; a aceção estrita ou ampla de “sistema de ensino”, cifrando-se este a um conjunto de escolas ou alcançando também a sua orientação; [...] a obrigatoriedade da escola primária; a separação da escola secundária da profissional [...].

Entre todos os aspectos, a liberdade de ensino foi o que mais empolgou o Congresso, emergindo no debate duas posições radicalizadas: “a dos defensores da escola pública, representada principalmente pelos educadores filiados ao movimento da educação nova, e a dos defensores da escola privada, ligados aos meios católicos” (PILETTI, C.; PILETTI, N., 2013, p. 195). No mesmo sentido, Moura (2012, p. 50), aponta,

os setores populares e populistas pleiteavam, entre outras coisas, a extensão da rede escolar gratuita e a equivalência entre o colegial e o profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para outro (Freitag 2000). Já os setores vinculados às classes hegemônicas reivindicavam a redução da ação da sociedade política sobre a escola, defendendo que a educação fosse ministrada predominantemente em escolas privadas, mas com subsídios públicos.

“Venceu” a primeira concepção, pois pela primeira vez, uma lei envolve “todos os níveis e modalidades de educação e dá plena equivalência entre os cursos acadêmicos e profissionalizantes, de mesmo nível, sem necessidade de adaptação, colocando fim, legalmente, à dualidade no ensino” (MOURA, 2012, p. 50). Entretanto, foi uma vitória apenas parcial e no plano legal, pois, na prática, os currículos mantiveram a dualidade. Desse modo, os cursos acadêmicos continuaram privilegiando os conteúdos exigidos para o acesso ao ensino superior e os cursos profissionalizantes os conteúdos relativos às necessidades imediatas do setor produtivo. Outro aspecto que evidencia a vitória parcial dos setores populares reside no fato de que à iniciativa privada foi assegurada liberdade de atuação, com incentivos e isenções, inclusive. A respeito da persistência da dualidade curricular, Manfredi (2017, p. 55-56) com amparo em Alves (1997), expressa como esta se concretizava no ideário formativo dos respectivos públicos escolares:

os mecanismos legais e as estruturas formativas historicamente construídas, ao longo das décadas de 1940 a 1970, foram cristalizando concepções e práticas escolares dualistas: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os “alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos, à medida que progrediam nos seus estudos”; e, de outro, a Educação Profissional, na qual, o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios.

A fase inicial da primeira LDB é marcada pelo golpe militar de 1964. O novo regime pretendia “frear os avanços e as conquistas populares que estavam se verificando no período anterior” (PILETTI, C.; PILETTI, N., 2013, p. 205). Inicia-se um período de autoritarismo sem precedentes em todos os setores da vida nacional, inclusive na educação, onde reformas foram realizadas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo sem a participação dos setores sociais interessados (PILETTI, C.; PILETTI, N., 2013). Além da reforma universitária, realizada por meio da Lei nº 5.540/1968, ocorreu a reforma do ensino de 1º e 2º graus com a promulgação da Lei nº 5.692/1971 que instituiu a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário” (MANFREDI, 2017, p. 57). O objetivo geral da referida lei, conforme Art. 1º era “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas

potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Nesse período, as entidades do Sistema S (especialmente o Senai), em ascensão desde os anos de 1940, não só foram mantidas como um sistema paralelo, mas também tiveram períodos de grande expansão (MANFREDI, 2017). Em 1978, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (BRASIL, 2009).

Cria-se duas situações: de um lado, as classes populares demandavam a oportunidade de acesso ao ensino superior e, de outro, o governo pretendia levar adiante o seu projeto de desenvolvimento calcado na nova fase da industrialização (MOURA, 2012) em que “o país objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho” (MANFREDI, 2017, p. 57). A estrutura do ensino foi radicalmente alterada, conforme descreve Piletti, C., Piletti, N. (2013):

o antigo curso primário (de 4 a 6 anos) e o antigo ginásial (de 4 anos) foram unificados num único curso de 8 anos, o *curso de 1º grau*. Os ramos profissionais existentes no antigo ginásio - industrial, comercial, agrícola, normal - desapareceram. O ensino de 1º deixou de oferecer formação profissional, destinando-se tão somente à educação geral. O antigo curso colegial, de três anos, foi transformado em ensino de 2º grau, de três ou quatro anos, todo ele obrigatória e exclusivamente profissionalizante. O aluno só poderia concluí-lo mediante a obtenção de um diploma de auxiliar técnico (três anos) ou de técnico (4 anos). Mais de 200 habilitações profissionais foram regulamentadas pelo Conselho Federal de Educação. Para o ingresso no ensino superior bastava a conclusão do 3º ano e a classificação no vestibular.

Do ponto de vista legal, com a profissionalização compulsória do 2º grau estava eliminada de vez a dualidade entre educação geral e formação profissional. Entretanto, não foi isso que aconteceu, pois a profissionalização não se implantou completamente. Na esfera pública, a tradição dual, a falta de financiamento e a inadequada formação de professores para atuação nas redes estaduais constituíram óbices à concretização da reforma (MOURA, 2012). Na esfera privada, a reforma foi “simplesmente descartada (com raras exceções) devido ao seu elevado custo” (GERMANO, 2005, p. 187 *apud* MOURA, 2012, p. 51). Quanto a tradição dual Moura (2012, p. 51, aspas do autor) faz as seguintes ponderações:

em primeiro lugar, a concepção curricular empobrecia a formação geral em favor de uma profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho”. com isso, apesar de se alegar, nos textos da reforma, a importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão, ao invés de ampliar a duração do 2º grau para nele incluir os conteúdos da educação profissional de forma integrada à formação geral, o que se fez foi reduzir os últimos em favor dos primeiros. Estes assumiram um caráter

instrumental, pois não havia base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho.

Diante da incapacidade de objetivamente transformar todo o ensino de 2º grau em profissionalizante e em decorrência de inúmeras reclamações e manifestações contrárias a obrigatoriedade, a lei não vingou (MANFREDI, 2017) e a partir de 1983, por força da Lei nº 7.044/82 “os estabelecimentos ficaram livres para oferecer ou não a habilitação profissional” (PILETTI, C., PILETTI, N., 2013, p. 2012) retomando a antiga dualidade entre formação geral e formação profissional. Moura (2012) observa que paralelamente a esse quadro de insucesso da reforma, as escolas técnicas e agrotécnicas federais responderam positivamente à nova conformação, pois, entre outros motivos, não faltou a rede federal o que faltou a rede estadual, como por exemplo, financiamento adequado e corpo docente especializado, garantindo assim, a tais escolas uma consolidação nas vertentes industrial e agropecuária, muito “provavelmente em razão da relativa autonomia com que contavam, desde 1959”. (MORAES, 1999, p. 55 *apud* MANFREDI, 2017, p. 58).

No geral, o resultado para a escola pública básica brasileira foi a “geração de um ciclo negativo, ainda não interrompido, que reforça a dualidade entre educação básica e educação profissional, entre educação pública e privada, e fortalece as empresas privadas do setor educacional (GERMANO, 2005 *apud* MOURA, 2012) e, muito embora coerente com o modelo fordista de produção capitalista (FRIGOTTO, 1995 *apud* MANFREDI, 2017), deixa “como legado sua contribuição para tornar ainda mais ambíguo e precário o ensino médio e para a desestruturação do ensino técnico oferecido pelas redes estaduais (...)” (MANFREDI, 2017, p. 58).

O fracasso na plena implantação da reforma em questão conduziu a novas discussões ainda na década de 1980, antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988. As discussões relativas à nova LDB continuaram seguindo em torno da principal polêmica: o conflito entre educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, por um lado, e, por outro, a educação privada, ressurgindo, nesse contexto, o debate acerca da dualidade entre educação propedêutica e educação profissional (MOURA, 2012), culminando em 1988 na apresentação do projeto de lei nº 1.258/1988 da Nova LDB de autoria do Deputado Otávio Elísio (LDB, - o processo de tramitação, 1995). Nessa proposta inicial, o ensino médio não conduziria a uma profissão específica. Seus fundamentos eram os princípios da politecnia, proposta a ser construída gradativamente, nisso convergindo, educadores como Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Acácia Kuenzer, Domingos Lima Filho, entre outros (MOURA, 2012).

O termo politecnia, conforme alerta Saviani (2003 *apud* MOURA, 2012) não deve ser compreendido em seu sentido literal sob pena de ser confundido com a multiplicidade de técnicas, correndo-se o risco de se entender o conceito como a totalidade das diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas, coincidindo com a proposta de profissionalização do ensino. Ao revés, a noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão. Para Saviani (2003, p. 140 *apud* MOURA, 2012, p. 53) o termo politecnia

diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionado aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência.

Desse modo, para Saviani (*apud* MOURA, 2012, p. 53) educar com base na politecnia não se trata de formar

um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna.

Nesse sentido, educação tecnológica e educação politécnica podem ser consideradas como sinônimos, traduzindo o significado de politecnia marxista, desde que haja a devida cautela em relação ao conteúdo que a expressão “educação tecnológica” pretende expressar, pois esta, ao longo dos tempos, foi sendo definitivamente apropriada pela concepção burguesa de educação, que tem usado largamente o termo “tecnologia” em seus discursos. Quanto aos termos politecnia ou educação politécnica, os mesmos têm sido usados como demarcador de tradição socialista para referir-se à visão de educação que se contrapõe à concepção burguesa dominante (SAVIANI, 2007a).

Com base na educação politécnica, a escolha de uma profissão ocorreria após o término da Educação Básica, a partir dos 18 anos de idade, representando um avanço frente à “desigualdade socioeconômica que obriga grande parte dos filhos das classes populares a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar” (MOURA, 2012, p. 56). Essa perspectiva, no entanto, foi se perdendo gradativamente à medida que avançavam as discussões no âmbito do Legislativo. Nesse contexto, é importante destacar que houve uma série de projetos substitutivos ao

primeiro projeto de lei nº 1.258/1988 da LDB, o primeiro deles, de autoria de Jorge Hage, incorporou contribuições de 13 projetos de outros parlamentares e de audiências públicas realizadas (LDB - o processo de tramitação, 1995), o que pode se explicar pelo fato de que o país acabava de sair de um período ditatorial e tentava reconstruir o Estado de direito, logo, “os conflitos eram intensos em torno de projetos societários distintos” (MOURA, 2012, p. 52) e, a educação, nessas condições, era (e permanece) um campo também em disputa.

Em maio de 1993, após longas sessões de negociação entre os representantes do então Colégio de Líderes, o Projeto de lei nº 1.258, ultrapassa sua primeira fase de tramitação na Câmara dos Deputados (PINO, 2010), após ter sido relatado pela Deputada Ângela Amin sob o nº 45/91, ocasião em que recebeu 1263 emendas parlamentares e retornou às comissões. Paralelamente, no ano seguinte (1994), é promulgada a Lei nº 8.948/1994, dando continuidade ao processo de “cefetização” das Escolas Agrotécnicas Federais iniciado em 1978, processo gradativo que perduraria por toda década de 90, levando-se em consideração as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro (BRASIL, 2009).

Mais tarde (1996), após sucessivos substitutivos e intensos debates<sup>68</sup> em torno de interesses em disputa, o Projeto de Lei nº 1.285 aprovado em 1993, resultou na aprovação como Lei Ordinária nº 9.394 no Congresso Nacional em 1996, posteriormente sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 20 de dezembro de 1996 (PINO, 2010). À época, para a aprovação da nova LDB, a correlação de forças que demarcava o campo em disputa era constituída, de um lado, por

forças sociais progressistas, populares e democráticas da sociedade civil, compostas por entidades, em especial o FNDEP<sup>69</sup>, defensoras de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos - necessária à construção de uma sociedade democrática, socialmente justa; de outro, forças liberal-conservadoras que impõem um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 410).

No texto da nova LDB, publicado em 1996, a educação profissional foi disciplinada nos seguintes dispositivos:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:  
(...)

<sup>68</sup> Para mais informações *vide* PINO (2010) e BOLLMANN & AGUIAR (2016).

<sup>69</sup> Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

*Parágrafo único.* O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

*Parágrafo único.* Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

O Governo de FHC, atendendo a política neoliberal – uma marca forte em seu Governo – e sob o pretexto de modernizar a educação profissional “coerentemente com os avanços tecnológicos e de organização do trabalho” (RAMOS, M., p. 2002), - justificando a necessidade de “qualificar” os trabalhadores para enfrentar os processos de globalização e a crise do emprego - regulamentou os dispositivos da nova LDB relativos à educação profissional (§ 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42), separando o ensino médio do técnico, incumbindo aos CEFETs a oferta predominante de cursos de ensino superior e o ensino médio regular, encaminhando a oferta de cursos técnicos aos Estados e à iniciativa privada<sup>70</sup>. A esse respeito, Vêras de Oliveira (2006, p. 18) afirma:

a reforma do ensino técnico, operada em consonância com a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, através do Decreto Lei 2.208/97, configurou uma nova institucionalidade para a educação profissional no país, tornando mais enfática a separação entre formação geral e formação tecnológico-profissionalizante. Além da educação tecnológica e da educação técnica, o novo modelo prevê a educação profissional básica – voltada, sobretudo, aos desescolarizados e desempregados -, que passou a ser operacionalizada fundamentalmente através do PLANFOR.

Ancorada no modelo da competência e seu corolário empregabilidade, essa reforma, que foi financiada com empréstimo realizado junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)

<sup>70</sup> A reforma se deu por meio de uma série de atos normativos emanados do Executivo após a publicação do Decreto nº 2.208/1997 (Portaria/MEC nº 646/97, Portaria/MEC nº 1.005/97, Portaria MEC/MTb nº 1.018/97) com destaque para a Lei Federal nº 8.948/94 que proibiu a construção de novas escolas federais no âmbito da União.

que destinava seus recursos para os segmentos público federal, público estadual e comunitário -MEC, Portaria 1.005/1997 (BRASIL, 1997c). Em relação a este último segmento, Moura (2012) ressalta que a definição de “comunitário” serviu de pretexto para a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada que atuava ou pretendia atuar no âmbito da educação profissional e acrescenta:

um montante significativo foi transferido a escolas desse segmento, muitas delas sem nenhum histórico de atuação na educação profissional. Esse movimento implicou resultados medíocres, no que se refere aos cursos proporcionados à população, e também perda de recursos públicos, de maneira que até hoje várias escolas do segmento “comunitário” ainda não aprovaram suas contas relativas ao Proep (MOURA, 2012, p. 54, aspas do autor).

Uma vez modificada a estrutura do ensino técnico, “avançou-se para o processo de reforma curricular, introduzindo-se a noção de competência como referência primordial” (RAMOS, M., 2002, p. 404) em razão do contexto de reestruturação produtiva já apresentado nos capítulos precedentes que ocasionou o redimensionamento do conceito de qualificação. Essa situação demonstra o histórico brasileiro de atrelar a educação a um determinado modelo de desenvolvimento econômico e político vivido pelo país, no caso, aos processos de globalização e à política do Estado Mínimo inerentes ao contexto da época da reforma e que perduram até os dias atuais.

Em 2004, no primeiro mandato do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Governo Federal promove a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica que em termos normativos teve início com a edição do Decreto nº 5.154/2004. O Decreto em questão, em que pese os aspectos de continuidade<sup>71</sup> com o Decreto nº 2.208/1997, permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, retomando a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional que, embora não se confunda com a politécnica<sup>72</sup>, fundamenta-se em seus princípios, constituindo, nesses termos, um avanço na direção de construir um ensino médio igualitário para todos (MOURA, 2012). Em 2005, essa nova orientação consolidou-se com a Lei nº 11.195 que alterou a redação da Lei Federal nº 8.948/94 que vedava a expansão da rede federal de educação tecnológica.

---

<sup>71</sup> O Decreto nº 5.154/2004 manteve as possibilidades de articulação do ensino médio com a educação profissional previstas no Decreto nº 2.208/1997, quais sejam as modalidades concomitante e subsequente, já explicitadas em outro momento nesta dissertação.

<sup>72</sup> Conforme assinalamos, na educação tecnológica ou politécnica o ensino médio integrado não incorpora a profissionalização antes dos 18 anos. Ou seja, não possui uma terminalidade em uma profissão específica. Nesse sentido, ensino médio integrado e ensino médio integrado à educação profissional são perspectivas distintas, portanto, não podem ser utilizadas como sinônimas, embora ambos adotem o trabalho como princípio educativo.

Em 2008, foi alterada<sup>73</sup> a LDB para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Assim, após as alterações, a “educação profissional e tecnológica”, abrange, nos termos do artigo 39, § 2º, os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2008b). A educação profissional técnica de nível médio, do ponto de vista da organização, manteve a mesma estrutura de antes podendo ser desenvolvida em articulação com o ensino médio (integrada a este ou em concomitância com este) ou de forma subsequente para aqueles que já tiverem concluído esse nível de ensino (BRASIL, 2008b).

A publicação da Lei nº 11.195/2005 permitiu a execução do programa de expansão da rede que em sua primeira fase acrescentou mais 60 (sessenta) unidades de ensino as 144 unidades existentes até então. O processo de expansão da rede federal “colocou em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país” (SILVA *et al*, p. 08). Como produto dessas discussões, foi publicada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia aproveitando a estrutura dos CEFETs, escolas técnicas e Agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais que aderiram à nova institucionalidade dos IFs (BRASIL, 2008c). Para Moura (2012), um processo que deslocou a centralidade dos debates em torno da construção de uma educação politécnica para questões de cunho organizativo, tudo de maneira muito apressada, “reduzindo-se a noção de construção de escolas à edificação dos prédios, adotando-se como eixo orientador a necessidade de que essas escolas entrassem em funcionamento de forma imediata” (MOURA, 2012, p. 63).

As disputas no campo da educação profissional sintetizadas no movimento dialético que permeia a relação capital e trabalho vistas até aqui e a crítica realizada por Moura (2012) a respeito da criação dos IFs nos remete aos seguintes questionamentos: qual o papel dos IFs a partir dessa nova concepção político-ideológica que serviu de substrato para a edição do Decreto nº 5.154/2004? Em que medida, essa nova institucionalidade seria capaz de fazer frente às ofensivas do capital em tempos de acumulação flexível, representando o caminho para o

---

<sup>73</sup> Alteração dada pela Lei nº 11.741/2008. Foram alteradas Foram alteradas as redações dos artigos 37, 39, 41 e 42. O Capítulo II do Título V passou a vigorar acrescido da Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e dos arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. O Capítulo III do Título V, antes denominado apenas de “Da educação profissional”, passou a ser denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica”. Por fim, foram revogados os §§ 2º e 4º do art. 36 e o parágrafo único do art. 41.

projeto utópico de uma educação politécnica, justificando assim a sua instituição “apressada”? Mais adiante retomaremos esses questionamentos, cuja apreensão e aproximação requer, a nosso ver, necessariamente a compreensão da disputa entre capital e trabalho no que diz respeito à produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível e da “nova” institucionalidade que permeia os Institutos Federais. É o que se passa a discutir.

#### **4.2 Aspectos da educação profissional no regime de acumulação flexível**

O breve histórico da educação profissional no Brasil apresentado na seção anterior revela que as relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização são resultado de uma complexa rede de determinações, mediações e tensões entre as distintas esferas sociais (econômica, social, política, cultural) onde atuam diferentes protagonistas com interesses também diferenciados, o que faz o sistema de educação escolar de uma dada sociedade, a exemplo das demais instituições (Igreja, família, Estados, sindicatos, etc.), um produto historicamente datado e situado (MANFREDI, 2017).

Partindo dessa perspectiva de complexidade inerente ao sistema de educação, o redimensionamento pelo qual passa o conceito de qualificação - conforme visto no capítulo anterior - trouxe implicações para os parâmetros de formação profissional, de acesso ao emprego, de classificação e remuneração, fazendo emergir um movimento generalizado de reformulação dos sistemas de educação profissional em diversos países do mundo, inclusive, no Brasil.

No caso brasileiro, incidiu fortemente na política de Educação Profissional a partir dos anos de 1990 (conforme visto), ganhando corpo jurídico-institucional com o Governo de FHC (RAMOS, M., 2002) e se mantendo nos governos seguintes, embora se possa registrar algum avanço, como a possibilidade de integração da educação geral a educação profissional (BRASIL, 2004).

Essas reformas tiveram como pano de fundo os processos de globalização da economia e a crise do emprego, colocando-se a necessidade de aproximar a educação das tendências produtivas, comportando, para além do significado técnico, um significado político (RAMOS, M., 2002). O significado político resta evidenciado no fato de que no contexto do modo de produção capitalista a educação possui função (predominante) de reproduzir as relações inerentes ao capital. Em outras palavras, o projeto educativo do capitalismo educa o trabalhador para o trabalho segundo a lógica de valorização do capital e a exploração e reprodução da força

de trabalho como mercadoria, colocando a educação e, em particular, a educação profissional a serviço do seu projeto de desenvolvimento econômico costurado pela subsunção real do trabalho aos interesses do capital, na linguagem marxista, exploração das mais valia relativa e absoluta.

Nesse sentido, o incremento da qualificação profissional dos trabalhadores via educação profissional - pedra de toque do modelo societário neoliberalizante nos governos de FHC -, ancorada na noção de competência e na busca pela denominada empregabilidade tem o propósito de atender ao processo de reestruturação produtiva em curso, colocando à disposição do capital uma força de trabalho “qualificada” para a produção de acordo com o novo padrão de acumulação flexível engendrado nas novas formas de organização e gestão do trabalho e no uso constante das novas tecnologias, reafirmando, no Brasil, a tradição histórica da funcionalidade da educação aos modelos de desenvolvimento econômico, perspectiva que, segundo Moura (2012), remonta ao período colonial.

O novo discurso do capital sobre a educação propõe a necessidade da formação de profissionais flexíveis, com poder de adaptação às exigências do mercado. Argumenta-se que o processo de requalificação inerente ao processo de acumulação flexível teria rompido com a dualidade estrutural típica do regime fordista/taylorista que articulava a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou seja, entre concepção e execução, denominada por Kuenzer (2007) de dualidade estrutural assumida<sup>74</sup>. Assim sendo, o fosso entre as modalidades de educação propedêutica e profissional estaria superado pela oferta “democrática” de formação geral para todos. O argumento gira em torno do fato de que:

se o trabalhador transitará ao longo de sua trajetória laboral por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral será o elo de integração entre teoria e prática, resgatando-se, desta forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo (GRABOWSK; KUENZER; 2016, p. 25).

Como a proposta no regime de acumulação flexível é substituir a rigidez pela flexibilidade, “a formação profissional dar-se-á a partir da formação geral, que deverá ter caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais” (GRABOWSK; KUENZER, 2016, p. 25), ocorrendo assim a denominada

---

<sup>74</sup> A autora denomina dualidade estrutural “assumida” porque no regime de acumulação rígido (fordismo/taylorismo) as trajetórias educativas eram claramente definidas e diferenciadas, de modo a atender às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes.

integração entre teoria e prática. À educação cabe a tarefa de desenvolver competências para que o indivíduo seja capaz de aprender ao longo da vida, conforme discurso veiculado pelos organismos multilaterais (BANCO MUNDIAL, BID, UNESCO, OIT) e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados (FRIGOTTO, 2010). Nesse contexto, como aduz Kuenzer (2007), a dualidade estrutural deixa de ser “assumida” e passa a ser “negada”, pois o apelo ideológico à flexibilização imbricado no discurso da necessidade de educação geral para todos (ilusão democrática) nega a dualidade estrutural assumida apontando para a sua suposta superação.

Entretanto, “a valorização da educação geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos fica subordinada à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão” (FRIGOTTO, 2010, p. 155), o que é corroborado por Grabowsk & Kuenzer (2016, p. 25) quando estes afirmam que

do ponto de vista do trabalho, contudo, as pesquisas já mostram que a expansão da educação geral para a classe trabalhadora se deu, de modo geral, pela oferta de cursos precarizados, revestidos de caráter certificatório, cuja qualidade, que em muito se distancia dos cursos disponibilizados pela rede privada à burguesia e à pequena burguesia, não favorecem inclusão menos subordinada no mundo do trabalho.

Grabowsk & Kuenzer(2016) ainda destacam que no regime de acumulação rígido (fordista/taylorista) a modalidade de educação geral integrava o projeto de dominação da classe dominante e agora, no novo regime de acumulação flexível, o capital a disponibiliza de maneira precarizada, uma vez que no novo cenário produtivo, ela não atende mais ao projeto de dominação do capital, pois o que “interessa para a classe dominante no novo regime é o conhecimento da ciência e tecnologia” (GRABOWSK; KUENZER, 2016, p. 25).

Essa dinâmica reafirma a oferta da educação sob a ótica das diferenças de classe (dualidade estrutural). Segundo Kuenzer (2011), no atual cenário, além de negada, numa perspectiva invertida (dualidade estrutural invertida) porque, em que pese a ampliação das ofertas educacionais em todas as modalidades, os processos educacionais ocorrem pela via da precarização e resultam na mera oportunidade de certificação, colaborando para a inclusão/excludente, pois “há estudos (RIBEIRO e NEDER, 2009; KUENZER, 2010; SUHR, 2014) que evidenciam que, para os jovens mais pobres, a expansão da educação geral não ampliou as oportunidades de inserção no mundo do trabalho” (GRABOWSK; KUENZER 2016, p. 26).

O novo regime requer a formação de subjetividades flexíveis, ou seja, adaptadas ao novo regime de acumulação do capital como forma de disciplinamento da força de trabalho, o

que ocorre predominantemente pela oferta de educação geral disponibilizada de maneira diferenciada por origem de classe, garantindo-se aos trabalhadores uma educação geral precária por meio da aquisição de conhecimentos genéricos que lhes permitam exercer, e aceitar, múltiplas tarefas no mercado flexibilizado e à classe dominante uma educação científico-tecnológica e sócio-histórica de alto nível, sendo a educação básica para estes mero rito de passagem (GRABOWSK; KUENZER, 2016). Como a educação é marcada por essa dualidade, o conceito de trabalhador polivalente, multifuncional ou multitarefa também é dual. Logo, para os que vivem do trabalho ser multitarefa implica em

em exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados, para o que é suficiente um rápido treinamento, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente no acesso à educação básica completa (...). Ser flexível, para uma expressiva parcela de trabalhadores, significa adaptar-se ao movimento de um mercado que inclui/exclui, segundo as necessidades do regime de acumulação. A competência, nos pontos desqualificados das cadeias produtivas, resume-se ao conhecimento tácito, demandado pelo trabalho concreto. Não há, para estes trabalhadores que atuam nos setores precarizados, demandas relativas ao desenvolvimento da competência de trabalhar intelectualmente em atividades de natureza científico-tecnológica, em virtude do que não se justifica formação avançada (GRABOWSK; KUENZER, 2016, p. 27).

Por outro lado, para os “predestinados” a exercerem atividades complexas, ser multitarefa significa

a capacidade de adaptar-se a múltiplas situações complexas e diferenciadas, que demandam o desenvolvimento de competências cognitivas mais sofisticadas que permitam a solução de problemas com rapidez, originalidade e confiabilidade. Para tanto, há que assegurar formação avançada, que articule as dimensões geral e específica (GRABOWSK; KUENZER, 2016, p. 27).

Nos termos expostos, a educação profissional no regime de acumulação flexível é distribuída de modo desigual e diferenciada segundo a lógica dual negada e invertida que valoriza a educação básica (precarizada) para os que vivem do trabalho - predestinados ao desempenho de tarefas desqualificadas que exigem pouco ou quase nenhum domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos - como condição para a formação flexível, e educação específica, de natureza científico-tecnológica e sócio-histórica para os que vão exercer trabalho de natureza intelectual.

Essa dinâmica de distribuição da Educação Profissional assegura que a posse do que é estratégico, no caso o conhecimento que permite inovação, permaneça com o capital, aprofundando-se, à luz da categoria flexibilização, as diferenças de classe e a dualidade

estrutural, expressas na polarização das competências e no consumo predatório e desumano da força de trabalho (GRABOWSK; KUENZER 2016).

Nessa ordem de ideias, torna-se insustentável a tese de que o trabalho no bojo do regime de acumulação flexível é menos degradante e conduz a qualificação do trabalhador. Na verdade, conforme aduz Frigotto (2005, p. 69) “longe de conduzir ao avanço no processo civilizatório do próprio capital, representa o seu esgotamento, destruindo os poucos direitos que a classe trabalhadora conquistou ao longo de suas lutas”.

### **4.3 O modelo institucional dos Institutos Federais**

A princípio, o processo de transformação dos CEFETs em IFs - “ifetização” - que ocorreu com a publicação da Lei nº 11.892/2008, pode levar a crer que os IFs não constituem uma instituição nova, com demarcador identitário que em termos substanciais a diferencie dos CEFETs. Mas esta primeira impressão, ao menos no plano formal, não corresponde à realidade que caracteriza a institucionalidade dos IFs.

É certo que a ênfase de sua atuação é a mesma que marcou suas origens: a educação profissional. Contudo, desde o seu embrião (as Escolas de Aprendizes Artífices) até o estágio atual, os IFs passaram por várias transformações, não só do ponto de vista da nomenclatura com as quais foi sendo chamado ao longo do tempo, mas também sob a ótica da proposta de formação, redimensionada no atual modelo com o fim de atender a um novo paradigma de desenvolvimento que embora atrelado às questões globais, tende a considerar o local.

Para demarcar essa nova institucionalidade, recorreremos a uma breve<sup>75</sup> análise da Lei supracitada que instituiu a Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica e criou os IFs e aos documentos oficiais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), destacando-se entre estes, as Concepções e Diretrizes dos IFs apresentadas em 2008.

Os IFs foram oficialmente apresentados à sociedade brasileira pela SETEC/MEC em junho de 2008 por meio do documento denominado “Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia” (BRASIL, 2008a). Tais concepções e diretrizes da SETEC/MEC apresentam os IFs como ferramenta de superação da escola enquanto mero

---

<sup>75</sup> Não é objetivo desta seção realizar uma análise detida da Lei nº 11.892/2008 e dos documentos indicados. O que se busca é a delimitação dos elementos identitários presentes no referido material analítico capazes de evidenciar a nova institucionalidade sob a qual repousa os IFs.

aparelho ideológico do Estado, considerando a efetiva participação dos discentes no reconhecimento dos espaços que ocupam como sujeitos históricos.

A intenção é superar a visão althusseriana de instituição escolar como mero aparelho ideológico do Estado, reprodutor dos valores da classe dominante, e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (BRASIL, 2008a, p. 21).

Os IFs “são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (art. 2º)” (BRASIL, 2008c) que integram a Rede<sup>76</sup> de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEDPCT) vinculada ao Ministério da Educação (art. 1º) e possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, conforme artigo 1º, parágrafo único, da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008c).

Desse modo, os IFs possuem a incumbência legal de oferecer à sociedade brasileira educação profissional e tecnológica desde a formação inicial e continuada até a formação em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, eis o porquê de a lei conferir-lhe a natureza de instituição pluricurricular, dotando-os de singularidade ímpar no país. Multicampi, porque são organizadas em unidades integradas por Estado da Federação conforme a estrutura organizacional (art. 1º, I) constante do anexo I da lei que os criou (BRASIL, 2008c). De acordo com a Portaria nº 378, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a autorização de funcionamento de unidades dos IFs e atualiza a relação de unidades que integram a RFEDPCT, são 38 IFs considerando os Estados da Federação<sup>77</sup> e 644 unidades distribuídas por todo o país, atendendo a 568 municípios brasileiros (BRASIL, 2016b).

Quanto à proposta político-pedagógica dos IFs, as concepções e diretrizes afirmam que esta consiste em

<sup>76</sup> Além dos Institutos Federais integram a RFEDPCT a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os CEFETs Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG) e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (art. 1º, I, II, III da Lei nº 11.892/2008) que à época não aderiram a nova institucionalidade e, mais recentemente (2012), o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008c).

<sup>77</sup> Alguns Estados da Federação possuem mais de um IF. Estes são: Bahia (2); GO (2); MG (5); PE (2); RJ (2); RS (3) e SC (2) (BRASIL, 2008c).

agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida (BRASIL, 2008a, p. 28).

A atuação dos IFs deve considerar a sustentabilidade do meio ambiente, a economia e a cultura local, reconhecendo e valorizando as potencialidades dos agentes sociais e do território que polarizam. Trata-se de proposta de educação em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sendo esta uma incumbência de natureza legal, que decorre das finalidades e características dos IFs, conforme se infere da lei de criação dos IFs, na dicção dos dispositivos que seguem:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008c).

Para o atendimento dessas finalidades e respeito a tais características, o art. 7º elenca como objetivos dos IFs, os seguintes:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008c).

Nessa ordem de ideias, reconhecer uma identidade própria aos IFs requer a compreensão de sua institucionalidade em sua dimensão simbólica. Esta revela um modelo institucional de educação de base humanística, técnica e científica, incumbida de articular a educação superior, básica e profissional, especializando-se na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, conforme suas finalidades, características e objetivos delineados nos art. 6º e 7º da lei que os instituiu (BRASIL, 2008c).

Os IFs surgem, portanto, como uma instituição educacional de base humanístico-técnico-científica, incumbida de articular a educação superior, básica e profissional, especializando-se na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, com ênfase na consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais (APL's) sociais e culturais. Um APL pode ser compreendido como “um espaço social, econômico e historicamente construído através de uma aglomeração de empresas (ou produtores) similares e/ou fortemente interrelacionadas, ou interdependentes, que interagem numa escala espacial local definida e limitada através de fluxos de bens e serviços” (COSTA, 2010, p.126 - 127). No mesmo sentido, é o conceito difundido pelo Observatório Brasileiro de Arranjos Produtivos Locais (OBAPL)<sup>78</sup>,

são aglomerações de empresas, localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e

<sup>78</sup> Disponível em: <[http://portalapl.ibict.br/menu/itens\\_menu/apls/apl\\_o\\_que\\_sao.html](http://portalapl.ibict.br/menu/itens_menu/apls/apl_o_que_sao.html)>. Acesso em: 01 de junho de 2016.

aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa.

Em sintonia com o texto legal, as concepções e diretrizes evidenciam que o papel dos IFs é intervir na realidade, na perspectiva de construir um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para a irradiação de suas ações o desenvolvimento local e regional. Trata-se de política pública incumbida de garantir a inclusão social de setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, elegendo a educação profissional e tecnológica como instrumento de resgate da cidadania e transformação social (BRASIL, 2008a).

Com a finalidade precípua de promover o desenvolvimento a partir das potencialidades locais, os IFs revelam-se como “verdadeiras incubadoras de políticas sociais” (PACHECO, 2010, p. 16), tendo como propósito primeiro a ruptura com as desigualdades sociais, inclusive, quanto ao aspecto formativo, pois, rompe com a visão tecnicista que marcou a educação profissional em outras épocas e com a visão dual de escola e educação (ensino técnico para desfavorecidos economicamente e a academia para os abastados).

Tendo como uma de suas finalidades “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (art. 6º, II, Lei nº 11.892/2008), o modelo institucional dos Institutos Federais atribui à educação uma visão que considera o “trabalho como princípio educativo” (BRASIL, 2008a, p. 34) contrapondo-se ao tecnicismo de antes e comprometendo-se com a transformação social a partir de uma proposta político-pedagógica que possui trabalho, ciência, cultura e tecnologia como eixo estruturante.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sem ignorar o cenário da produção, tendo o trabalho como seu elemento constituinte, propõem uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, se firma. Isto significa dizer que as propostas de formação estariam contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade (BRASIL, 2008a, p. 34).

Organizados a partir de uma estrutura pluricurricular e multicampi os IFs constituem uma rede de saberes que encontra na territorialidade e no modelo pedagógico que entrelaça cultura, trabalho, ciência e Tecnologia elementos singulares para sua definição identitária (BRASIL, 2008c). Essa identidade demarca sua existência singular na história da educação profissional e tecnológica no país, representando um avanço qualitativo em relação às formas de organização e de formação das instituições que a precederam.

Os IFs, por essa razão, ostentam a natureza de política pública com a função social de intervir na realidade contribuindo para o desenvolvimento local, regional e nacional. Esse espaço é o território, “arena de negociações nos processos políticos decisórios, espaço – para além das fronteiras geopolíticas – onde se constroem e se estabelecem identidades e o sentimento de pertencimento” (PACHECO, 2010, p. 17).

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. Nesse sentido, os Institutos Federais devem ser considerados bem público e, como tal, pensados em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação. Os Institutos Federais respondem à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública (BRASIL, 2008a, p. 22).

A análise da “nova” institucionalidade dos IFs, amparada na Lei supracitada e nas concepções e diretrizes que os apresentaram à sociedade brasileira, permite afirmar que o processo educativo desenvolvido pelos IFs não se limita à formação de meros profissionais técnicos ou tecnólogos<sup>79</sup> para o atendimento das necessidades imediatas do mercado, mas de cidadãos que, ressignificando o trabalho como ação educativa, são capazes de compreender a realidade onde vivem e nela intervir, transformando-a rumo à construção de uma sociedade mais digna.

#### **4.4 Institutos Federais: a “travessia” para a educação politécnica?**

Discutida a produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível e caracterizada a nova institucionalidade dos IFs eis o momento de retomarmos os questionamentos realizados na primeira seção que abre este capítulo: qual o papel dos IFs a partir da nova concepção político-ideológica que serviu de substrato para a edição do Decreto nº 5.154/2004? Em que medida essa nova institucionalidade seria capaz de fazer frente às ofensivas do capital em tempos de acumulação flexível, representando o caminho para o projeto utópico de uma educação politécnica, justificando a sua instituição “apressada”?

Essas são perguntas para as quais ainda não se tem respostas conclusivas, mas é possível proceder a algumas aproximações que possam indicar as possíveis respostas. Para enfrentá-las, é preciso levar em consideração o caráter de continuidade/descontinuidade que

---

<sup>79</sup> Este termo é utilizado para se referir ao egresso da educação profissional e tecnológica que tenha realizado curso em nível de graduação, conforme inciso III, art. 39, § 2º da LDB, com redação dada pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008b).

tem permeado a discussão sobre educação politécnica e as ações do governo federal nesse sentido que, ora avançam, ora recuam, para daí delinear o papel dos IFs nesse cenário. O marco referencial para nossa análise é justamente a publicação do referido decreto.

O decreto, conforme já assinalamos, permitiu a possibilidade de articular o ensino médio à educação profissional. Ocorre que manteve as modalidades de educação profissional técnica de nível médio concomitante e subsequente, instituídas sob a égide da reforma realizada por FHC nos anos 1990, representando a continuidade na descontinuidade, mas, mais que isso, o resultado da correlação de forças entre os interesses educacionais hegemônicos vinculados diretamente ao capital, de um lado, e a resistência das vozes representantes da classe trabalhadora que defendem uma educação unitária para todos.

No mesmo período, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) foi dividida, originando a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Esta ficou encarregada de coordenar o Ensino Médio no âmbito da rede federal. Aquela, restou competente para coordenar o Ensino Médio no âmbito das demais redes públicas.

Dessa forma, “enquanto no plano legal e na produção teórica se avançava para a integração, a estrutura apontou para a separação entre educação básica e educação profissional” (MOURA, 2012, p 58), o que resultaria em processos distintos e não coordenados em ambas as secretarias, responsáveis por retirar da centralidade a construção teórico-prática do ensino médio integrado, representando recuos (ou continuidade) nessa direção e, portanto, a negação da perspectiva integral, onilateral ou politécnica no âmbito do Estado em sua relação com a sociedade civil: o Brasil Profissionalizado no âmbito da SEB; a instituição e expansão da RFEDPCT com a criação dos IFs; a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) no âmbito de cada secretaria; o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) criado pela Lei nº 12.513/2011 (MOURA, 2015).

Com a proposta de incentivar os estados a introduzirem o ensino médio integrado, o Brasil Profissionalizado foi lançado em 2007 sob a Coordenação da SEB. De acordo com esse programa, à União caberia o financiamento da infraestrutura e aos estados, algumas contrapartidas, dentre elas, a organização do quadro docente. O programa não avançou porque os estados não cumpriram com a contrapartida de organização do quadro docente, especialmente no campo da educação profissional, muito embora a maioria dos estados tenham

apresentado seus projetos e recebidos os recursos para executar o programa (MOURA, 2015), com isso perdeu-se tempo e recursos públicos.

Em relação à instituição e expansão da RFEPCT com a criação dos IFs, Moura (2015) argumenta que as discussões na rede federal, antes da criação dos IFs, estavam voltadas para a função social da rede no contexto da expansão. Com a criação dos IFs a centralidade das discussões fora deslocada para a nova institucionalidade, voltando-se sobretudo, para questões de cunho organizativo. Nas palavras de Moura (2015, p. 1074):

deslocaram-se as discussões para as questões de cunho organizativo, ou seja, para a infraestrutura física e administrativa das novas instituições, para a ocupação dos cargos criados etc. Nesse caminho, marcado pelo imediatismo e improvisação, negligencia-se a construção de projetos educacionais fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade. Assim, a positividade da expansão é, em certa medida, mitigada. Cabe ressaltar que isso ocorre em meio ao recrudescimento do discurso, inclusive oficial, de que há um apagão de mão de obra qualificada e que, portanto, é necessário formá-la rapidamente para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho.

No que se refere à elaboração das novas DCNEPTM e as DCNEM Moura (2015) chama atenção para o fato de que muito embora a base legal para a integração do ensino médio à educação profissional seja de 2004, apenas em 2010, as discussões foram retomadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Destaca ainda que paralelamente à proposta do CNE um grupo de trabalho encaminhou dois textos relativos às DCNEPTM e as DCNEM tendo por base a politecnia e como o horizonte histórico a superação da dualidade entre formação básica e formação profissional, por meio do currículo centrado na concepção de integração, e tendo como eixos norteadores trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Entretanto, tais documentos, conforme aduz (MOURA, 2015, p. 1074),

tiveram trâmites diferenciados no CNE: enquanto o documento sobre as DCNEM foi praticamente incorporado em sua totalidade pelo relator, sendo a base das novas diretrizes curriculares aprovadas (parecer CNE/CEB 05/2011), a proposta de DCNEPTNM aprovada pelo CNE (parecer CNE/CEB n. 11/2012) retoma concepções concernentes à perspectiva de fragmentação e de competências para a empregabilidade. O exposto evidencia mais uma contradição. Por um lado, as DCNEM apontam na direção da formação integral dos sujeitos.<sup>8</sup> Por outro, as DCNEPTNM (parecer CNE/CEB n. 11/2012 e resolução CNE/CEB n. 06/2012) vão em direção contrária e, mesmo antes de terem sido homologadas, já contavam com amplo financiamento por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pela lei n. 12.513/2011.

A exemplo do PROEP, o PRONATEC serviu de pretexto para o financiamento público na esfera privada, com prioridade para o sistema “S”<sup>80</sup>. O programa possui como público-alvo os estudantes do ensino médio propedêutico público. Por meio dele esses estudantes podem fazer cursos técnicos concomitantes nessas organizações, embora a prioridade seja a formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional com carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas e sem vinculação com a elevação da escolaridade. Na concepção de Moura (2015) por meio do PRONATEC o Estado delega às entidades patronais a formação dos estudantes das redes públicas de ensino. Financiando essa delegação, o Estado consegue ainda tira a responsabilidade dos estados em relação às melhorias na qualidade do ensino médio proporcionado às classes populares e submete a formação humana à pedagogia das competências e às necessidades imediatas do mercado.

De todos os processos informados por Moura (2015), discordamos apenas do segundo: a instituição e expansão da RFEPCCT com a criação dos IFs. Primeiro, o argumento de Moura (2015) de que a criação do IFs promoveu o deslocamento de centralidade da função social da rede em expansão para questões de cunho organizacional dos IFs deve ser vista com ressalvas. Nesse sentido, cabe lembrar que os agentes (servidores) envolvidos nessa organização administrativa dos IFs não mudaram da noite para o dia, ou seja, eram os mesmos que já vinham realizando a discussão da função social da expansão da rede. Nesse sentido, entendemos que a publicação da Lei que instituiu a Rede Federal e criou os IFs apenas materializou o que vinha sendo discutido no âmbito da própria rede.

Ademais, vale lembrar que foi realizada chamada pública 02/2007 (BRASIL, 2007c) às instituições interessadas para a adesão voluntária (ou não) a nova institucionalidade dos IFs. Como resultado desse processo, tivemos a situação em que mesmo integrando a Rede Federal alguns CEFETs e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais preferiram manter a institucionalidade anterior. Em complemento, entendemos que não deve prosperar a afirmação genérica de que a criação dos IFs constituiu-se em um “caminho marcado pelo imediatismo e improvisação, negligenciando-se a construção de projetos educacionais fundamentados” (MOURA, 2015, p. 1047), pois a Lei de Criação do IFs e as concepções e diretrizes que a antecederam revelam, a nosso ver, fundamentação teórica consistente quanto à discussão que vinha sendo realizada antes sobre educação politécnica, o que afasta a pertinência da crítica realizada.

---

<sup>80</sup> Conforme assevera Moura (2015, p. 1075, aspas do autor) são 24 bilhões de reais, cuja maior parte destina-se ao sistema “S”, inclusive para financiar a “expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem” (Inciso III, do art. 4º da lei n. 12.513/2011).

Acrescente-se ainda que, como o próprio documento concepções e diretrizes indica, a criação dos IFs atendeu aos objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>81</sup> 2007, lançado pelo MEC em 2007 que “teve recepção favorável pela opinião pública e contou com ampla divulgação na imprensa” (SAVIANI, 2007b, p. 1), sendo lançado no mesmo dia as diretrizes<sup>82</sup> para o processo de integração de Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para fins de constituição dos IFs, mediante a integração das instituições federais localizadas num mesmo estado para fins de atuação integrada e regional (BRASIL, 2007b). Logo, não nos parece ter sido um processo improvisado ou imediatista. O que não se pode olvidar é que a conjuntura política da época, resultante do conjunto de determinações sociais, culturais e econômicas, favoreceram a implantação dos IFs, o que hoje, muito provavelmente, não seria possível em razão do ressurgimento da política neoliberalizante que permeia o governo atual. Assim, ao invés de enxergar improvisado e imediatismo na criação dos IFs, visualizamos, nessa empreitada, estratégia e coerência com as discussões que vinham sendo postas em debate no âmbito da expansão da rede federal.

Em arremate não poderíamos deixar de ressaltar a estreita aproximação dos IFs com a proposta de educação politécnica apresentada na primeira seção deste capítulo, embora com ela ainda não se confunda. Primeiro, porque possui como eixo estruturante de sua proposta pedagógica o entrelaçamento entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, constituindo o caminho para a construção de uma formação unitária que repudia a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre os que pensam e os que executam, entre educação propedêutica e educação profissional e, portanto, colabora para a superação da dualidade negada e invertida, a qual chama atenção Kuenzer (2011). Segundo, porque no âmbito dos IFs a prioridade legal em termos de oferta é dada à educação profissional técnica de nível médio na forma integrada ao ensino médio conforme aduz o art. 7º, I, da Lei nº 11.892/2008: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008c), reafirmando o texto legal no art. 8º que “o desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º” (BRASIL, 2008c).

É bem verdade que por determinação legal os IFs devem oferecer as modalidades concomitante e subsequente - resquícios da reforma de FHC - mas a referida oferta é mitigada

---

<sup>81</sup> Lançado em 24 de abril de 2007 com a publicação do Decreto nº 6.094(BRASIL, 2007a).

<sup>82</sup> Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007(BRASIL, 2007b).

quando contraposta à do ensino médio integrado à educação profissional, que deve, conforme aludimos, corresponder a 50% das vagas ofertadas em cada exercício. Em que pese, de um lado, o caráter de continuidade dessas modalidades, por outro lado, elas são justificáveis em razão da ineficiência (ou desinteresse) do Estado brasileiro em ofertar educação básica de qualidade e unitária para todos. Referindo-se a continuidade da modalidade subsequente (mas o mesmo pode ser dito para a modalidade concomitante), o próprio Moura corrobora esse entendimento (2012, p. 55):

compreende-se que a forma subsequente - cursos técnicos de nível médio destinados a quem já concluiu o ensino médio - justifica-se porque há muitos jovens e adultos que concluíram o ensino médio propedêutico de baixa qualidade e que não vão para o ensino superior, nem tem condições de inserção em atividades complexas, dentre as ocupações de nível médio. Assim, em razão dessa distorção, que é fruto da incapacidade (ou da opção) do Estado brasileiro de garantir educação básica com qualidade para todos, os cursos técnicos subsequentes podem contribuir para melhorar as condições de inserção social, política, cultural e econômica desses brasileiros.

Nesse sentido, tais modalidades persistem porque não é possível, no atual contexto, materializar a educação politécnica ou o ensino médio integrado à educação profissional (o que está posto no momento) em sua plenitude para todos, de modo imediato. Em outras palavras, a construção da educação politécnica não é passível, assim como qualquer outro processo social, de ocorrer da noite para o dia, como num passe de mágica. As condições reais de existência e as determinações que delas emanam, fruto da correlação de forças entre distintos atores sociais com interesses antagônicos é que dita o ritmo do processo, que ora avança, ora recua, afastando da história qualquer caráter de linearidade.

Sendo assim, entre avanços e retrocessos, consideramos que a criação dos IFs, longe de representar recuos ou desvio de foco na direção da educação politécnica, revela-se coerente com esta proposta. Dessa maneira, quer pelas razões discutidas nesta seção, quer pela institucionalidade que incorporam, os IFS desempenham um papel importante em termos de concretização do substrato político-ideológico subjacente ao Decreto nº 5.154/2004 representando, nesses termos, um modelo de proposta-pedagógica alicerçada nas bases teóricas da politecnia.

Nesse sentido, não é exagero afirmar que os IFs podem ser tomados como referência para a construção da educação politécnica brasileira. Em outras palavras, podem representar a travessia da tradicional escola dual brasileira para a utópica escola unitária, o que irá depender, obviamente, do conjunto de determinações (políticas, sociais, econômicas e culturais) por vir e das formas de resistência dos atores sociais que a idealizam, ou seja, do movimento de

continuidade/descontinuidade a partir do qual o novo engendra-se no velho para depois superá-lo. Eis os termos em que o vocábulo travessia deve ser compreendido aqui, isto é, em oposição à ideia de etapa linear. Portanto, no âmbito da educação profissional o momento vivido com a criação dos IFs é de transição em que o novo já nasceu e o velho ainda não morreu completamente (GRAMSCI, 2000).

#### **4.5 IFPI: histórico, expansão, atuação e princípios norteadores**

A instituição denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) tem suas origens no Governo Nilo Peçanha em 1909, quando este instituiu nos Estados da Federação as Escolas de Aprendizes Artífices, inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. O objetivo do governo era “não só a habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalhos profícuos, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p. 1).

A instalação da Escola de Aprendizes Artífices do Piauí (EAAPI), primeira instituição de educação federal em território piauiense ocorreu oficialmente em 1º de janeiro de 1910, em Teresina, no bairro Pirajá - onde hoje está sediada a Reitoria da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) - em um pequeno escritório que serviu de apoio para a solenidade oficial presidida pelo Coronel Josino José Ferreira, primeiro diretor da escola. Nessa ocasião, foram nomeados os dois primeiros servidores da instituição: o sr. Hermínio de Moura Rios para o cargo de escriturário e o sr. Raimundo Pereira Filho para porteiro contínuo. Ainda no ano de 1910, foram contratados os primeiros professores<sup>83</sup>, com experiência reconhecida, para atuar nos primeiros cursos<sup>84</sup> profissionais implantados: Artes Mecânica, Ferraria, Serralheria, Marcenaria, Sapataria, Primeiras Letras e Desenho (RÊGO; RODRIGUES, 2009).

A primeira sede da EAAPI funcionava na antiga praça Aquidabã, atualmente Praça Pedro II, em um casarão que foi adaptado para as atividades da escola. Foram feitas “reformas no teto, adaptação das salas de aula, oficinas, banheiros, escritório, diretoria (...) compradas carteiras, mesas, cantoneiras, potes, estantes, máquinas para as primeiras oficinas etc.” (RÊGO; RODRIGUES, 2009, p. 16).

<sup>83</sup> Estes eram: José Luiz Pereira Brandão - mestre maquinista e serralheiro; Márcia Cruz Rios - professora de primeiras letras; Pociano Campos - carpinteiro e marceneiro; José Amável - professor de desenho; Enéas Maria Filho - professor interino de desenho; João Marchão de Carvalho - mestre ferreiro e Manoel de Barros Cavalcante - mestre sapateiro (RÊGO; RODRIGUES, 2009).

<sup>84</sup> Observa-se pela nomenclatura dos cursos tratar-se de formação eminentemente mecânica (manual), revelando o caráter dualista (educação propedêutica e educação profissional) da educação no Brasil.

Em 13 de janeiro de 1937, sob à égide do Estado Novo, é publicada a Lei nº 378 conferindo às Escolas de Aprendizes Artífices uma nova denominação, os chamados Liceus Industriais, com a intenção de industrializar o país usando a Rede de Escolas Profissionais como instrumento de formação de operários. Assim, o IFPI, conduzido pela gestão de Flávio Castelo Branco, inicia sua segunda fase, agora como Liceu Industrial do Piauí (LIPI), que duraria até 1942. Nesse período, os Liceus Industriais antes vinculados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio integraram-se ao Ministério da Educação e Saúde criado em 1930. Após 28 anos, em 1938, o LIPI, muda suas instalações para o atual endereço do *Campus* Central do IFPI, localizado na Praça da Liberdade, 1957, no Centro de Teresina, terreno que foi doado para a construção pela Prefeitura Municipal de Teresina (IFPI, 2014; RÊGO; RODRIGUES, 2009).

Com a publicação da Lei nº 4.073/1942 - Lei Orgânica do Ensino Industrial - as escolas da rede federal foram divididas em duas categorias: industriais e técnicas. As primeiras concentravam-se nos estados menos industrializados, como é o caso do Piauí. As segundas, ao contrário, estavam sediadas nos estados mais industrializados. Ambas, reafirmando a vinculação da educação ao modelo de desenvolvimento em curso, pretendiam formar mão de obra para a indústria. As escolas industriais formariam operários, em nível ginásial e, as técnicas, operários e técnicos, em nível médio. Nesse período, a Escola Industrial do Piauí (EIPi), sob a gestão inicial de Argemiro Freire Gameiro, teve o número de salas de aulas e oficinas escolares ampliadas e o serviço de saúde implantado<sup>85</sup>. A EIPi, nessa nova fase, passou ainda pelas gestões de Luiz Pires Chaves (de 1944 a 1948), Elói do Egito Coelho (de 1948 a 1957) e Murillo de Rubin Couto (de 1957 a 1967) (IFPI, 2014; RÊGO e RODRIGUES, 2009).

Em 1965 o termo “federal”<sup>86</sup> que até então não aparecia é incluído nas escolas da rede (BRASIL, 1965). Assim, a EIPi passou a denominar-se Escola Industrial Federal do Piauí (EIFPI). A mudança permitiu que as escolas industriais como a EIFPI pudessem a partir de então ofertar cursos técnicos de nível médio, a exemplo das Escolas Técnicas Federais. Desse modo, em 1967, a escola abriu edital para ingresso em três cursos - Agrimensura, Edificações e Eletromecânica - cujas vagas, em número de 40 para cada curso, foram preenchidas imediatamente, revelando um elevado grau de aceitação pela comunidade. No mesmo ano, em março, teve início as aulas dos cursos em questão, cuja implantação trouxe dificuldades de natureza pedagógica e estrutural conforme aduz Rêgo e Rodrigues (2009, p. 73):

---

<sup>85</sup> O serviço de Saúde foi implantado na instituição em 09 de abril de 1943 em razão da publicação do Decreto nº 5.175/1943 (RÊGO; RODRIGUES, 2009).

<sup>86</sup> A inclusão deu-se a partir da publicação da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965 (BRASIL, 1965).

as dificuldades foram muitas. Faltava quase tudo: recursos materiais e humanos, mas principalmente pessoal docente preparado para as disciplinas técnicas. O corpo docente foi formado pelos professores de Educação Geral do Ginásio e outros recrutados de fora. Para a parte específica do currículo, a escola contou com alguns profissionais da área de engenharia que atuavam em Teresina e técnicos de competência comprovada. Houve nessa parte uma carência acentuada porque uns deram certo e outros não. Houve uma grande troca de professores e também a falta deles.

Em que pese as dificuldades, a criação e o reconhecimento dos primeiros cursos técnicos, foram decisivas para que, ainda em 1967, o MEC reconhecesse a nova fase da instituição, promovendo-a de EIFPI para Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI), “visando adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, com ênfase na preparação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho” (RÊGO; RODRIGUES, 2009, p. 74). Os diretores gerais desse período foram Roberto Gonçalves Freitas (de 1968 a 1970), José Luiz Castro Aguiar (de 1970 a 1975), José Ferreira Castelo Branco (de 1975 a 1994) e Rita Martins de Cássia (de 1994 a 2004), a primeira mulher gestora da instituição. Nesse período, houve uma grande ampliação da estrutura geral da Escola. Os cursos técnicos, que eram noturnos, passaram a ser também diurnos e houve a oferta de novas vagas para as seguintes áreas: Contabilidade, Administração, Secretariado e Estatística. Entre 1968 e 1970, foi feita a construção do Prédio “B” em Teresina, na gestão de Roberto Gonçalves Freitas. A construção do Prédio “C”, também em Teresina, e a inauguração da primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), na região sul do estado, no município de Floriano, em 1994, foram concretizadas na gestão do José Ferreira Castelo Branco (IFPI, 2014).

Em 1994 o governo federal<sup>87</sup> retomou o processo de transformação das escolas técnicas e agrotécnicas da rede em CEFETs, formando a base do sistema nacional de educação tecnológica. Esse processo perdurou por toda a década de 1990, alcançando a ETFPI em 22 de março de 1999, momento a partir do qual a referida escola constituiu-se em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI). Nesta nova fase institucional foi implantado o primeiro curso superior do CEFET-PI, o curso de graduação em Tecnologia em Informática. A oferta continuou nos anos seguintes com o acréscimo do novo curso superior de Tecnologia em Radiologia, em 2001 e, contemplando as licenciaturas, em 2002, Biologia, Matemática, Física e Química.

Em 2004, aconteceram as primeiras eleições diretas para escolha de Diretor-Geral, tendo sido eleito para um mandato de quatro anos o egresso da instituição, Francisco das Chagas Santana, que sucedeu a Rita Martins de Cássia. Esse período é marcado pela expansão do

---

<sup>87</sup> A partir da promulgação da Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994).

CEFET-PI, na capital, com a implantação da nova UNED, na zona sul e, no interior, com a implantação de mais duas UNEDs, nos municípios de Picos e Parnaíba, localizados respectivamente na região Centro-Sul e Norte do estado, todas gozando de infraestrutura equipada com bibliotecas, alojamentos, refeitórios, consultórios clínico-odontológicos, laboratórios, quadras de esportes, entre outros espaços administrativos e pedagógicos. Em 2007, houve a implantação do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com oferta de cursos técnicos nessa modalidade (IFPI, 2014).

Em 29 de dezembro 2008 é publicada a Lei nº 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) aproveitando a estrutura dos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e escolas vinculadas às Universidades Federais. O CEFET-PI transformou-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), incorporando a institucionalidade apresentada na terceira seção deste capítulo.

Atendendo à política do Governo Federal de Expansão e Interiorização da Educação Profissional e Tecnológica pelo Brasil, nos anos 2000, o IFPI expandiu-se para o interior do estado chegando a vários municípios piauienses. Em 2009, foi implantado em seis municípios do Piauí: Angical do Piauí, Corrente, Piripiri<sup>88</sup>, Paulistana, São Raimundo Nonato e Uruçuí. No segundo semestre de 2013, já sob a gestão do professor Paulo Henrique Gomes de Lima, entraram em funcionamento os *campi* de Pedro II, Oeiras, São João do Piauí e, em 2014, os de Campo Maior, Cocal e Valença do Piauí (IFPI, 2014). Segundo o Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI) 2015-2019 (IFPI, 2014, p. 189), o processo de expansão do IFPI

contribui para uma maior democratização do ensino público de qualidade, expresso na ampliação de oferta de vagas em todos os níveis de ensino e em ações para promoção do acesso, principalmente de uma parcela historicamente excluída da população. Com efeito, essas ações proporcionaram uma heterogeneidade no perfil socioeconômico dos alunos, aspecto desafiador, pois com um número maior de ingressantes da escola pública, surgem problemas relacionados à formação acadêmica anterior à entrada desses alunos no IFPI, gerando a necessidade de estratégias que garantam não somente o acesso, mas também a permanência com êxito, evitando assim, a evasão e o fracasso escola.

O IFPI, enquanto instituição multicampi<sup>89</sup>, possui atualmente uma Reitoria e 20 (vinte) *campi* distribuídos em territórios estratégicos do Estado, na capital Teresina e no interior, conforme quadro 1 e figura 1 que seguem.

<sup>88</sup> O município de Piripiri constitui o *locus* de formação dos egressos participantes da presente pesquisa. Nesse sentido, a chegada do IFPI em Piripiri será apresentada com mais detalhes na seção seguinte.

<sup>89</sup> Organização dada pela Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013 do MEC (em vigor) que estabelece diretrizes para a organização dos IFs e define parâmetros e normas para a sua expansão (BRASIL, 2013).

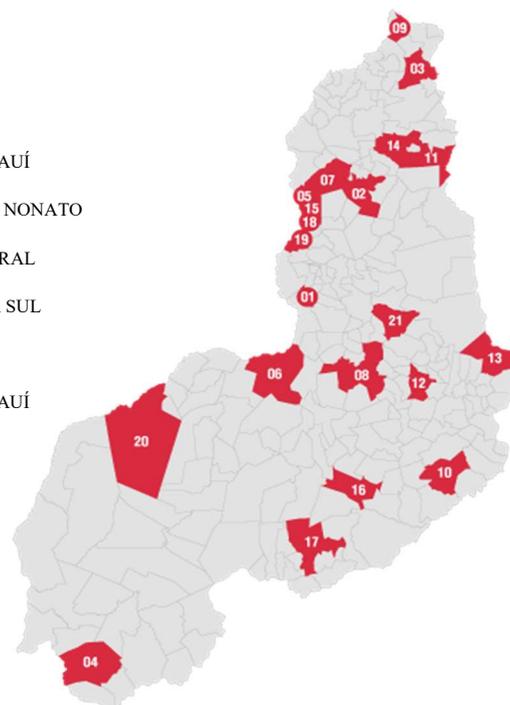
Quadro 1- *Campi* do IFPI distribuídos por territórios do Estado do Piauí

TERRITÓRIO DO ESTADO	UNIDADE(S) DO IFPI
Planícies Litorâneas	<i>Campus</i> Parnaíba e <i>Campus</i> Cocal
Cocais	<i>Campus</i> Piripiri e <i>Campus</i> Pedro II
Carnaubais	<i>Campus</i> Campo Maior
Entre Rios	Reitoria, <i>Campus</i> Teresina-Central, <i>Campus</i> Teresina Zona Sul, <i>Campus</i> Angical, <i>Campus</i> Dirceu e Centro de Referência em EaD e <i>Campus</i> Avançado de José de Freitas
Serra da Capivara	<i>Campus</i> São Raimundo Nonato e <i>Campus</i> São João do Piauí
Vale dos Rios Piauí e Itaueiras	<i>Campus</i> Floriano
Tabuleiros do Alto Parnaíba	<i>Campus</i> Uruçuí
Vale do Sambito	<i>Campus</i> Valença do Piauí
Vale do Rio Guaribas	<i>Campus</i> Picos, <i>Campus</i> Paulistana e <i>Campus</i> Avançado Pio IX
Vale do Rio Canindé	<i>Campus</i> Corrente e <i>Campus</i> Oeiras

Fonte: IFPI, 2014

Figura 1- Distribuição dos *campi* do IFPI no Estado do Piauí

01 - ANGICAL DO PIAUÍ	08 - OEIRAS	15 - REITORIA
02 - CAMPO MAIOR	09 - PARNAÍBA	16 - SÃO JOÃO DO PIAUÍ
03 - COCAL	10 - PAULISTANA	17 - SÃO RAIMUNDO NONATO
04 - CORRENTE	11 - PEDRO II	18 - TERESINA CENTRAL
05 - DIRCEU ARCOVERDE	12 - PICOS	19 - TERESINA ZONA SUL
06 - FLORIANO	13 - PIO IX	20 - URUÇUÍ
07 - JOSÉ DE FREITAS	14 - PIRIPIRI	21 - VALENÇA DO PIAUÍ



Fonte: IFPI, 2018.

De acordo com o art. 1º do seu Estatuto, aprovado nos termos da Resolução<sup>90</sup> nº 01, de 31 de agosto de 2009, o IFPI é uma instituição vinculada ao MEC, possui natureza jurídica

<sup>90</sup> Publicada no Diário Oficial da União em 02 de setembro de 2009 (IFPI, 2009).

de autarquia e goza de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (IFPI, 2009, p. 2). Sendo assim, o IFPI desenvolve suas ações em conformidade com a política educacional do Ministério da Educação (MEC), ficando suas ações sob monitoramento e avaliação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que obedece ao Plano de Metas do Governo Federal e o estabelecido na Constituição Federal – Título VIII, Cap. III, Seção I (IFPI, 2016).

No plano infraconstitucional, a ação institucional está prevista na Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Capítulo III, Artigos 39, 40, 41 e 42, que trata da Educação Profissional e na Lei nº 11.892/2008. Dessa forma, as características, finalidades e objetivos do IFPI coincidem com a previsão dos artigos 6º e 7º da Lei nº 11.892/2008 já apresentados na terceira seção deste capítulo quando tratamos da nova institucionalidade incorporada pelos CEFETs, o que torna o IFPI uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos (IFPI, 2009, p. 2).

Assim sendo, atualmente, o IFPI oferta cursos em todos os níveis e modalidades, do Ensino Médio à Pós-graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado, promovendo a integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, conforme determinação legal (BRASIL, 2008c) por meio de cursos organizados com base em distintos Eixos Tecnológicos - ambiente e saúde; segurança; controle e processos industriais; desenvolvimento educacional e social; infraestrutura; gestão e negócios; turismo, hospitalidade e lazer; informação e comunicação; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial e recursos naturais - ofertados na capital Teresina e no interior.

No desenvolvimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio<sup>91</sup> são oferecidos<sup>92</sup> cursos na modalidades integrada<sup>93</sup> ao Ensino Médio (Administração, Agricultura, Agroindústria, Agropecuária, Contabilidade, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Fruticultura, Informática, Informática para Internet, Mecânica, Meio Ambiente, Mineração, Saneamento e Vestuário) e Concomitante/subsequente (Administração, Agroecologia, Agroindústria, Agropecuária, Agronegócio, Alimentos, Análises Clínicas, Contabilidade, Cozinha, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Estradas,

---

<sup>91</sup> Art. 39, § 2º, II, da Lei nº 9.394/1996 – LDB.

<sup>92</sup> Informações quanto à duração do curso, *campus* de oferta, perfil profissional, campo de atuação e carga horária consultar o guia de curso do IFPI. Disponível em: <<http://libra.ifpi.edu.br/cursos>>.

<sup>93</sup> Nessa modalidade são oferecidas vagas para o público de que se enquadra na “Educação de Jovens e Adultos, conforme a LDB e o art. 8º da Lei nº 11.892/2008.

Eventos, Fruticultura, Guia de Turismo, Informática, Informática para Internet, Instrumento Musical, Mecânica, Meio Ambiente, Mineração, Panificação, Refrigeração e Climatização, Restaurante e Bar, Segurança do Trabalho e Vestuário)<sup>94</sup>.

No desenvolvimento da Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação<sup>95</sup> são oferecidos cursos de Graduação organizados em Bacharelados (Administração, Agronomia, Engenharia Mecânica e Zootecnia), Licenciaturas (Ciências Biológicas, Física, Informática, Matemática e Química) e Tecnologias (Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Design de Moda, Gastronomia, Geoprocessamento, Gestão Ambiental, Gestão de Recursos Humanos, Radiologia e Secretariado) e de Pós-graduação *Lato Sensu* (Gestão de Recursos Ambientais no Semiárido) e *Stricto sensu* em nível de mestrado (Engenharia de Materiais, Matemática - PROFMAT<sup>96</sup>)<sup>97</sup>.

O IFPI atua ainda na modalidade de Educação a Distância<sup>98</sup>, no momento, voltada para a oferta de cursos no âmbito do PRONATEC e Universidade Aberta do Brasil (UAB). No âmbito do PRONATEC, oferta cursos técnicos na modalidade Concomitante nos eixos tecnológicos Gestão e Negócios (Técnico em Qualidade; Contabilidade; Cooperativismo) Infraestrutura (Técnico em Desenho de Construção Civil), Informação e Comunicação (Técnico em Redes de Computadores; em Manutenção e Suporte em Informática) Controle e Processos Industriais (Técnico em Manutenção Automotiva; Automação Industrial; Mecatrônica; Refrigeração e Climatização), Ambiente e Saúde (Técnico em Agente Comunitário de Saúde), para alunos regularmente matriculados no Ensino Médio nas redes públicas de educação (MEDIOTEC)<sup>99</sup> e o curso de Infraestrutura Escolar pela Rede e-Tec Brasil, voltado para a formação de profissionais (trabalhadores) da Educação Básica das redes públicas, cujo marco

---

<sup>94</sup> Guia de cursos IFPI. Disponível em: <<http://libra.ifpi.edu.br/cursos>>. Acesso em: 26 de março de 2018.

<sup>95</sup> Art. 39, § 2º, III, da Lei nº 9.394/1996 - LDB

<sup>96</sup> Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) é um curso semipresencial com oferta nacional que concede aos egressos o título de Mestre, coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e integrado por Instituições de Ensino Superior associadas em uma Rede Nacional, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>97</sup> Guia de cursos IFPI. Disponível em: <<http://libra.ifpi.edu.br/cursos>>. Acesso em: 26 de março de 2018.

<sup>98</sup> As informações sobre Educação a Distância foram coletadas da página <<https://ead.ifpi.edu.br/>>. Acesso em: 27 de março de 2018 e complementadas pelo Manual de Gestão da Rede e -Tec Brasil e do Profucionário, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil/redeetec-manuais>>. Acesso em: 27 de março de 2018.

<sup>99</sup> MedioTec constitui-se numa ação de aprimoramento da oferta de cursos técnicos concomitantes para o aluno regularmente matriculado no ensino médio regular nas redes públicas estaduais e distrital de educação, como uma proposta de fortalecimento da formação profissional com produção pedagógica específica para o público atendido e em parceria com os setores produtivos, econômicos e sociais (MEC, 2018). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mediotec>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

legal é o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que instituiu Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PROFUNCIONÁRIO) (BRASIL, 2016a). No âmbito da UAB oferece o curso de Especialização em Ensino de Matemática no Ensino Médio nos polos de apoio presencial localizados nos municípios de Angical, Cocal, Corrente, Floriano e São Raimundo Nonato.

São princípios norteadores da atuação do IFPI de acordo com o seu Estatuto: I - compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; II - verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; III - eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico-cultural e desportivo e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais; IV - inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas; V - natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União (IFPI, 2009). Para além destes, norteiam as práticas acadêmicas do IFPI, conforme o PDI para os anos de 2015 a 2019 (IFPI, 2014, p. 49-50):

- a) Igualdade entre os homens, independentemente de sexo, raça ou credo;
- b) Liberdade e solidariedade humana;
- c) Educação integral da pessoa humana;
- d) Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- e) A educação pública gratuita, laica, democrática e de qualidade social, em todos os níveis, como um direito social universal e dever do Estado;
- f) Trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- g) Articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- h) A Interdisciplinaridade como princípio orientador da prática docente e como forma de articular as inúmeras partes que compõem os conhecimentos constantes no currículo dos cursos ofertados no âmbito do IFPI;
- i) O diálogo permanente com os movimentos sociais, populares, sindicais, entidades acadêmicas, agentes dos setores produtivos e organizações não governamentais;
- j) Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- k) Articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano, quanto no campo;
- l) Reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade;
- m) A aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais e profissionais;
- n) Integração do ensino e da pesquisa com as demandas da sociedade, seus interesses, necessidades, estabelecendo mecanismos que inter-relacionem o saber acadêmico e o saber popular;

o) Avaliação como processo de gerar informações e produzir conhecimentos sobre a realidade institucional, a fim de redimensionar a própria instituição a partir de decisões tomadas em função da melhoria da qualidade de ensino.

Os princípios em questão coadunam-se com a Lei de criação do IFs e as concepções e diretrizes que encerram a institucionalidade do IFs. No caso do IFPI, estão ainda em sintonia com a missão da instituição “promover uma educação de excelência direcionada às demandas sociais” (IFPI, 2014, p. 49) e indicam a concepção de homem que pauta as ações institucionais, qual seja a “de homem como ser complexo, histórico, que constrói a sociedade e é por ela construído” (IFPI, 2016, p. 48). Concepção que adota o trabalho como princípio educativo, pois parte do pressuposto de que o homem ao transformar a natureza em prol de suas necessidades, transforma a si mesmo e aos demais, produzindo sociabilidade em distintas direções (afetivas, intelectuais, morais, etc.) e significações culturais a partir de suas condições reais de existência. Esta perspectiva está explicitada no PDI 2015-2019 nos seguintes termos:

o IFPI tem como princípio a concepção de homem como ser complexo, histórico, que constrói a sociedade e é por ela construído. Esse homem, constituído como ser pensante, como ser que age, que constrói o mundo, relaciona-se diretamente com a natureza e com a matéria, com o outro em uma dimensão social, afetiva e comunitária e finalmente com ele mesmo, com sua interioridade. Esse homem constrói a cultura, acervo de significações, ao longo do tempo histórico, mediante um trabalho coletivo e solidário. A partir dessa concepção de homem, considera-se a educação a prática fundamental da espécie humana, tendo em vista a profundidade e a amplitude de sua influência na própria existência dos homens. Assim, a educação é a ferramenta de que o ser humano dispõe para orientar e reorientar a sua ação, a sua prática, tornando-se mediadora entre os benefícios do conhecimento e a sociedade. Entender o homem, o conhecimento e a sociedade como complexos exige uma educação que favoreça a pluralidade; uma educação que, ao mesmo tempo em que reconheça a diversidade de valores, crenças e ideologias, mantenha fundamentos e princípios gerais e abrangentes (IFPI, 2016, p. 48-49).

Os princípios apresentados são permeados pelos seguintes valores: ética; respeito; solidariedade; diálogo; participação; transparência; igualdade e responsabilidade. Com base nesses valores, na missão e nos princípios institucionais apresentados, o IFPI visa, até 2019, “consolidar-se como centro de excelência em Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mantendo-se entre as melhores instituições de ensino da região Nordeste” (IFPI, 2014, p. 21).

Ancorado nesses princípios que estão em sintonia com as concepções e diretrizes dos IFs e a missão legal, reconhecendo as condições sociais e educacionais<sup>100</sup> dos discentes

<sup>100</sup> Em razão da publicação da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, as instituições federais de ensino superior e técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o Ensino

ingressantes, em consonância com a legislação educacional, políticas e programas governamentais, o IFPI desenvolve uma política de atendimento aos discentes, que reúne um conjunto de ações que visam estimular a permanência, o êxito acadêmico e a consequente conclusão do curso em tempo hábil. Trata-se da Política de Assistência Estudantil do IFPI (POLAE) que materializa-se por meio de projetos, programas e um conjunto de atividades permanentes articuladas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Eis algumas ações que o PDI 2015-2019 (IFPI, 2014, p. 189-190) destaca:

realização de ações de acompanhamento dos alunos pelas equipes pedagógicas e multiprofissionais do IFPI;  
 Identificação e minimização das lacunas que os alunos trazem de sua formação anterior, promovendo mecanismos de nivelamento e oferecendo condições para aprendizagens significativas;  
 Identificação e minimização dos problemas de ordem psicológica ou psicopedagógica que interfiram na aprendizagem;  
 Investimento nas potencialidades e disponibilidades evidenciadas pelos alunos, através do estímulo à canalização desse diferencial em monitorias de ensino;  
 Estímulo à participação em projetos de iniciação científica, promovendo a possibilidade do fornecimento de bolsas e incentivos para tal;  
 Viabilização de oportunidades de estágio, monitoria, iniciação científica;  
 Os estudantes do IFPI recebem atendimento psicológico, atendimento médico-odontológico e serviços de assistência social. O acompanhamento pedagógico é desenvolvido pelas equipes pedagógicas do IFPI;  
 No intuito de enfrentar a problemática do baixo desempenho de alunos ingressantes nos cursos integrados de nível médio, o IFPI criou o Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante (PRAEI), cujo objetivo principal é acolher o aluno ingressante nas suas especificidades e principalmente nas suas dificuldades de aprendizagem, precisamente nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Física e Química, como forma de promover o êxito e sua permanência. Tal Programa, que se desenvolve por meio de monitorias, insere-se na Política de Assistência Estudantil (POLAE), que condensa as Políticas de Atendimento aos Discentes.

Impende destacar que a concepção de Assistência que pauta tais ações não se confunde com o caráter meramente assistencialista que marcou as origens da educação profissional, ao revés, parte do pressuposto de que a educação de qualidade é um direito da pessoa humana e não um favor concedido pelo Estado, antes um compromisso deste e de toda sociedade para com as novas gerações, que somente pode ser materializado se forem oferecidas as condições necessárias para o alcance desse mister. Como o próprio IFPI declara, a concepção de Assistência que pauta suas ações educativas é

entendida a partir de uma visão de educação como direito e compromisso com a formação integral do sujeito. Configura-se como uma política institucional que estabelece um conjunto de ações que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas e promover a justiça social no percurso formativo dos estudantes.

---

Fundamental em escolas públicas (BRASIL, 2012). Portanto, metade do público ingressante no IFPI são oriundos da escola pública.

Transita em todas as áreas dos direitos humanos, compreendendo ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento de recursos financeiros ao estudante (IFPI, 2014, p. 191).

#### 4.5.1 A chegada do IFPI em Piripiri

A RFEPCT começou a se expandir novamente no ano de 2005<sup>101</sup>. Foram estruturados pelo MEC três planos de expansão da RFEPCT, denominados de Fase I (2005-2007), Fase II (2007-2010) e Fase III (2011-2014) (SOUZA; SILVA, 2016). Este processo de expansão da RFEPCT está associado à demanda de solução de problemas gerados pela nova base técnica ancorada em sistemas tecnológicos complexos, ampliando-se as demandas por escolarização, com a oferta de educação em todos os níveis e modalidades, com destaque para a expansão, e de modo interiorizado, da rede de IFs e para a criação de novas Universidades Federais regionalizadas (GRABOUWSK; KUENZER, 2016).

Para os fins desta dissertação, nos interessa a Fase II (2007-2010) que adotou como *slogan* o lema “Uma escola técnica em cada cidade-polo”. O objetivo desta fase de expansão como o próprio *slogan* sugere era atender as principais mesorregiões brasileiras em torno das cidades-polos, a fim de contemplar o contingente populacional existente nessas regiões, dinamizando a atividade produtiva em cada região, segundo um conjunto de critérios que pautaram a definição dos municípios que concentrariam as novas unidades de ensino: distribuição territorial equilibrada das novas unidades; cobertura do maior número possível de mesorregiões; sintonia com os Arranjos Produtivos Locais; aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; identificação de potenciais parcerias (BRASIL, 2010).

No Piauí foram contemplados nessa fase da expansão da RFEPCT os municípios de Angical do Piauí, Corrente, Piripiri, Paulistana, São Raimundo Nonato e Uruçuí após a realização de um mapeamento das microrregiões do estado que culminou na elaboração de pesquisas, por intermédio de questionário, entrevistas e reuniões, em cada microrregião objetivando o levantamento do diagnóstico para a implantação de cursos que pudessem contribuir com o desenvolvimento local e regional qualificando profissionais para os setores produtivos (RÊGO; RODRIGUES, 2009) considerando os APL's existentes nessas microrregiões. O quadro 2, abaixo, ilustra, conforme dados da SETEC/MEC, a localização dos municípios piauienses contemplados com as novas unidades de ensino descentralizadas

---

<sup>101</sup> A partir da publicação da Lei nº 11.195/2005 que revogou a Lei nº 8.948/1994 que proibia a construção de novas UNEDs da rede (BRASIL, 2005).

(UNEDs) considerando as mesorregiões e microrregiões do estado e os APL's por elas polarizados.

Quadro 2 - Municípios piauienses contemplados com a Fase II da Expansão da RFEPCT: relação entre mesorregiões, microrregiões e APL's.

Município	Mesorregião	Microrregião	APL's
Angical do Piauí	Centro-Norte Piauiense	Médio Parnaíba	Serviços
Corrente	Sudoeste Piauiense	Extremo Sul Piauiense	Agropecuária
Paulistana	Sudeste Piauiense	Alto Médio Canindé	Mineração
Piripiri	Norte Piauiense	Baixo Parnaíba Piauiense	Confecção
São Raimundo Nonato	Sudoeste Piauiense	São Raimundo Nonato	Turismo
Uruçuí	Sudoeste Piauiense	Alto Parnaíba	Biodiesel/soja

Fonte: SETEC/MEC, 2010.

A UNED do CEFET-PI<sup>102</sup>, hoje *campus* Piripiri do IFPI, *locus* de formação profissional dos egressos participantes deste estudo, surgiu no bojo da segunda fase do processo de Expansão da RFEPCT. Passa-se então a contextualizar o processo de implantação do IFPI em Piripiri a partir do seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI)<sup>103</sup>, elencando as singularidades que ensejaram a referida implantação. Segundo aduz o referido documento, a UNED foi implantada em Piripiri a partir de critérios previamente determinados, a saber: a) a proximidade aos arranjos produtivos instalados, em nível local e regional; b) a importância do município para o Território dos Cocais, do qual é parte integrante; c) os valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico, naquela região; d) a existência de potenciais parcerias para a implantação da Unidade (CEFET-PI, UNED PIRIPIRI, 2008).

A UNED de Piripiri está situada no Território dos Cocais que é formado por quatro aglomerados que agrupam 41 municípios piauienses, maranhenses e cearenses. A parte piauiense do Território compõe-se dos aglomerados 3 e 4, com destaque para os municípios de Esperantina e Piripiri. A área do referido Território é de 32.608,8 Km<sup>2</sup>, dos quais 17.740,4 Km<sup>2</sup>

<sup>102</sup> No início da Fase II da expansão da RFEPCT os IFs ainda eram denominados CEFETs. A nomenclatura *campus* somente passou a ser utilizada com a publicação da Lei nº 11.892/2008.

<sup>103</sup> Analisou-se o PPI inicial que deu ensejo à implantação da UNED de Piripiri, hoje *campus* segundo a Lei nº 11.892/2008. Este documento ainda alude a nomenclatura antiga (CEFET-PI), pois a lei citada somente veio a ser publicada em 29 de dezembro de 2008.

pertencem ao Estado do Piauí (CEFET-PI, UNED PIRIPIRI, 2008). Considerando o Estado do Piauí, os quadros 3 e 4 trazem, respectivamente, as potencialidades e as limitações do referido território segundo o PPI.

Quadro 3 - Potencialidades do Território dos Cocais (Piauí) segundo o PPI do CEFET-PI/UNED Piripiri

<b>POTENCIALIDADES DO TERRITÓRIO DOS COCAIS NO ESTADO DO PIAUÍ</b>
→ Paisagens eco turísticas: Parque Ecológico de Guaraciaba; Cachoeira de Santa Isabel; Bica da Cruz das Almas; Cachoeira de Morrinhos; Cachoeira do Urubu, etc.;
→ Presença de recursos minerais;
→ Agroindústrias de beneficiamento da carnaúba, babaçu e arroz;
→ Arroz irrigado e de sequeiro, milho, feijão e mandioca;
→ Fruticultura (caju, castanha, coco verde);
→ Beneficiadoras de arroz, em todo o Território;
→ Utilização da ovino caprinocultura, com recurso de poupança do pequeno produtor;
→ Pequenos grupos de pecuaristas de médio e grande porte (bovino de corte e leite);
→ Apicultores, em todos os municípios, e vegetação apropriada para a apicultura;
→ Laboratórios de processamento do mel (volante);
→ Cerca de 70 subprodutos nobres do babaçu, com demanda de utilização no mercado mundial;
→ Extrativismo mineral – exploração da opala em Pedro II;
→ Agroindústrias (carnaúba e babaçu) para exploração da cera da carnaúba, do sabão e atividades na área do Turismo;
→ Associações de quebradeiras de coco - babaçu;
→ Potencialidades para o artesanato de produtos originados do extrativismo vegetal: do couro; da argila; de tecelagem; da madeira, de pedra sabão e da opala;
→ Existência de laboratório de análise da argila (Esperantina);
→ Comércio varejista de pequeno porte e diversificado;
→ Feiras de produtos da indústria da confecção;
→ Turismo arqueológico com demanda de recursos humanos qualificados, dentre outras potencialidades a serem otimizadas.

Fonte: CEFET-PI/UNED Piripiri, 2008.

Em meio a essas potencialidades econômicas no Território dos Cocais, destaca-se como de maior expressão o setor de confecção e vestuário com destaque para o município piauiense de Piripiri, localizado a 157 km de Teresina, considerado o 2º maior polo industrial de confecções do estado. São 90 indústrias que fabricam peças do vestuário masculinas; femininas; infantis; esportivas; moda praia; uniformes profissionais e estudantis. No quarto

maior município do Estado, o setor gera cerca de 2.500 empregos diretos e indiretos (CEFET-PI, UNED PIRIPIRI, 2008).

Segundo último censo do IBGE<sup>104</sup> (2010), o município de Piriipiri tinha uma população de 61.834 pessoas estimada para 2017 em 62.733 pessoas, o que coloca o município como a quarta maior cidade do Estado em contingente populacional, ficando atrás apenas de Teresina (capital), Parnaíba e Picos, e um índice de desenvolvimento econômico (IDH) de 0,635.

Ainda segundo essa fonte, os dados sobre trabalho e rendimento, indicam que o salário médio mensal dos trabalhadores formais em 2015 era de 1.6 salários mínimos. No que diz respeito a esse aspecto, em comparação com os outros municípios do estado, Piriipiri ocupava no mesmo ano citado a posição 149 de 224 municípios e, dentro da microrregião, a posição 14 de 18. Quanto à proporção de pessoas ocupadas em relação à população total, esta era de 11.1%. Nesse aspecto, em comparação com os outros municípios do estado, ocupava naquele ano a posição 15 de 224. Já na comparação com as cidades do país, considerando os aspectos citados, ficava na posição 4253 de 5570 e 3051 de 5570, respectivamente.

Em relação à educação ainda de acordo com o último censo do IBGE, Piriipiri possuía uma taxa de escolarização de 97,3% referente a faixa etária de 6 a 14 anos, ocupando a posição 11 de 18 na microrregião, 149 de 224 no estado e 3.221 de 5.570 no país. Em 2015, segundo o mesmo órgão de pesquisa, Piriipiri possuía 12.761 alunos matriculados na Educação Básica, incluindo-se o Ensino Fundamental e Médio e um IDEB de 4,9 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 4,5 para os anos finais deste mesmo nível de ensino.

Quadro 4 - Limitações do Território dos Cocais no Estado do Piauí segundo o PPI do CEFET-PI/UNED Piriipiri.

<b>LIMITAÇÕES DO TERRITÓRIO DOS COCAIS NO ESTADO DO PIAUÍ</b>
→ Mau aproveitamento dos recursos hídricos;
→ Pouco investimento no turismo ecológico;
→ Deficiência de pessoal qualificado para o acompanhamento na Educação da população;
→ Baixo aproveitamento da infraestrutura existente, para potencializar a Educação Profissional;
→ Tecnologia com acesso restrito e concentrado em pequenos grupos e segmentos sociais;
→ Existência de poucos centros tecnológicos;
→ Escassez de mão-de-obra qualificada para atender às vocações do mercado;
→ Investimento insuficiente na formação e desenvolvimento das políticas educacionais, nos municípios;
→ Poucos estudos para um melhor aproveitamento e distribuição de água;

<sup>104</sup> Informações disponíveis em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/piriipiri/panorama>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

Quadro 4 – Limitações do Território dos Cocais no Estado do Piauí segundo o PPI do CEFET-PI/UNED Piripiri (continuação)

<b>LIMITAÇÕES DO TERRITÓRIO DOS COCAIS NO ESTADO DO PIAUÍ (CONTINUAÇÃO)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Insuficiência e ou deficiência de formação profissional especializada;</li> <li>→ Oferta reduzida e ou deficiente de cursos de capacitação profissional;</li> <li>→ Precariedade na manutenção da estrutura física das Escolas existentes e baixo aproveitamento dos recursos em geral;</li> <li>→ Assoreamento de rios e lagoas, causado pelo desmatamento e pelo processo de mecanização;</li> <li>→ Número reduzido de pessoal de formação profissional em nível técnico e tecnológico;</li> <li>→ Extração da opala inacessível ao segmento de baixa renda;</li> <li>→ Precariedade do acesso aos pontos turísticos;</li> <li>→ Pouca utilização, nas produções artesanais, de recursos tecnológicos que assegurem qualidade comercial aos produtos (confeção de redes e de jóias a partir da opala);</li> <li>→ Insuficiência de cursos de capacitação para artesãos; e outras dificuldades a constituírem-se fatores de limitação.</li> </ul>

Fonte: CEFET-PI/UNED Piripiri, 2008.

Diante das limitações indicadas no quadro 4, a implantação do *campus* Piripiri do IFPI coloca-se como um projeto “ambicioso” incumbido de “dar início a um novo tempo na região, contribuindo sobremaneira para o seu desenvolvimento, em múltiplos segmentos sociais” (CEFET-PI, UNED PIRIPIRI, 2008, p. 13) por meio da oferta de Educação Profissional e Tecnológica de qualidade que atenda às demandas da região, contribuindo eficazmente para mudanças socioeconômicas significativas em sintonia com as finalidades legais, as concepções e diretrizes que pautam a ação pedagógica dos IFs e do IFPI, em particular. A ação pedagógica do *campus* Piripiri, portanto, está ancorada na discussão que realizamos nas seções precedentes quando apresentamos o modelo institucional dos IFs.

Incumbido de cumprir essa ambiciosa missão no Território dos Cocais, mas especificamente na Microrregião do Baixo Parnaíba Piauiense, o *campus*<sup>105</sup> do IFPI iniciou suas atividades no Município de Piripiri no primeiro semestre de 2010<sup>106</sup>, ano do centenário da cidade, ofertando à comunidade Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas modalidades Integrada ao Ensino Médio e Concomitante/Subsequente com os cursos técnicos nos Eixos Tecnológicos Gestão e Negócios (Administração) e Produção Industrial (Vestuário) e Educação Superior com o curso de Licenciatura em Matemática. Atualmente, além dos cursos

<sup>105</sup> Doravante vamos utilizar a nomenclatura *campus* porquê de fato na inauguração que ocorreu em 2010 já eram assim denominadas as UNEDs.

<sup>106</sup> A inauguração oficial do *campus* ocorreu em 1º de fevereiro de 2010 com uma solenidade de descerramento da placa, ocasião em que foram convidadas autoridades locais.

mencionados<sup>107</sup>, o *campus* oferta o curso Técnico em Informática nas modalidades Integrada ao Ensino Médio e Concomitante/Subsequente pertencentes ao Eixo Tecnológico Informação e Comunicação (novo Eixo Tecnológico no *campus*) e os cursos superiores em Administração (Bacharelado) e Design de Moda (Tecnologia), respectivamente, pertencentes aos Eixos Tecnológicos Gestão e Negócios e Produção Industrial, promovendo para os egressos dos cursos Técnicos em Administração e Vestuário, a integração e a verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior<sup>108</sup>.

Por razões de ordem prática e metodológica, nossa atenção volta-se para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio ofertada pelo IFPI/*campus* Piripiri, mas especificamente para os cursos técnicos em Administração e Vestuário nas modalidades Concomitantes/subsequentes, adotando-se como fonte de informação os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs)<sup>109</sup> dos referidos cursos quando da implantação destes. O foco de análise concentra-se nos motivos (justificativa) que ensejaram a implantação dos cursos em questão, os objetivos de cada curso, a organização curricular e o perfil profissional esperado para o egresso de cada curso.

Segundo se infere do PCC de Vestuário, o curso foi implantado no *campus* em razão do APL de Confecções existente no município de Piripiri. Com a implantação do curso, a pretensão, portanto, é qualificar profissionais para a atuação nessa área. Nesse sentido, os objetivos do curso, segundo o PPC, devem garantir ao educando a preparação para o trabalho no sentido de atender a demanda do mercado de trabalho. Entretanto, cabe ressaltar que a formação profissional, conforme se infere do documento em análise, não se limita somente a esta perspectiva, contempla objetivos mais amplos relativos ao exercício da cidadania e ao domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos, adotando-se o trabalho, cultura, a ciência e a tecnologia como eixo estruturante da educação profissional ofertada (*vide* quadro 5). É oportuno consignar a presença do modelo da competência permeando a abordagem do PPC em questão, posto que este elenca como um dos objetivos “preparar o aluno para sua inserção no mundo do trabalho desenvolvendo *competências e habilidades* para o exercício das funções de planejamento, execução, produção e gestão” (IFPI, 2010a, p. 7, grifos nossos), fato que representa a força do modelo da competência no cenário educacional conforme afirmado em outro momento deste trabalho.

---

<sup>107</sup> O *campus* também já ofertou vários cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*. No momento não há nenhuma oferta.

<sup>108</sup> Atendendo ao disposto no art. 6º, III da Lei nº 11.892/2008.

<sup>109</sup> Foram considerados na análise os PPCs adotados para a implantação dos cursos investigados que ocorreu em 2010.

Quadro 5 - Objetivos do curso Técnico em Vestuário nas modalidades Concomitante/subsequente segundo o PPC

<b>OBJETIVOS DO CURSO TÉCNICO EM VESTUÁRIO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Proporcionar uma preparação básica para o trabalho de modo que os educandos possam continuar aprendendo, capacitando-se para o exercício consciente da cidadania.</li> <li>→ Desenvolver a educação profissional integrada ao trabalho, à ciência e à tecnologia.</li> <li>→ Formar profissionais com uma visão crítica que lhe permita participar ativamente das mudanças na realidade nacional vigente, qualificando-os para atuar no setor produtivo da indústria do vestuário.</li> <li>→ Proporcionar a compreensão dos fundamentos científico – tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.</li> <li>→ Atender a demanda do mercado de trabalho regional por este tipo de profissional.</li> <li>→ Preparar o aluno para sua inserção no mundo do trabalho desenvolvendo competências e habilidades para o exercício das funções de planejamento, execução, produção e gestão.</li> </ul>

Fonte: IFPI/campus Piripiri, 2010a.

Em conformidade com tais objetivos, o PPC do curso aduz que o Técnico em Vestuário é um profissional com formação técnico-humanística, em condições de aplicar os conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos adquiridos durante o curso, devendo estar preparado para ingressar na vida produtiva industrial e atuar em empresas, entidades e/ou ser um empreendedor nas áreas de planejamento, execução, produção e gestão (IFPI, 2010a). Para a construção desse perfil profissional, nota-se mais uma vez o modelo da competência permeando a proposta de formação em questão, pois o PPC utiliza literalmente as expressões “competências gerais” e “competências específicas”, como sendo atributos a serem alcançados ao longo da formação. Nesse sentido, o quadro 6 elenca as competências gerais e específicas que devem ser desenvolvidas pelos estudantes do curso Técnico em Vestuário.

Quadro 6 - Competências gerais e específicas do Perfil Profissional do Técnico em Vestuário segundo o PPC

<b>COMPETÊNCIAS DO TÉCNICO EM VESTUÁRIO</b>	
<b>GERAIS</b>	<b>ESPECÍFICAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Intervir no processo produtivo, de forma crítica, participativa e criativa.</li> <li>→ Desenvolver pesquisa de novos produtos.</li> <li>→ Supervisionar o processo de confecção do produto conforme o padrão de qualidade;</li> <li>→ Acompanhar equipe de trabalho que atua na produção;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Aplicar os métodos da tecnologia da costura;</li> <li>→ Executar técnicas de desenho de moda;</li> <li>→ Montar moldes para a indústria de vestuário;</li> <li>→ Implementar técnicas de risco, corte e montagem na indústria de vestuário;</li> <li>→ Inspeccionar a qualidade na produção do vestuário;</li> <li>→ Planejar e controlar o processo de produção;</li> </ul>

Quadro 6 – Competências gerais e específicas do Perfil Profissional do Técnico em Vestuário segundo o PPC  
(continuação)

COMPETÊNCIAS DO TÉCNICO EM VESTUÁRIO	
GERAIS	ESPECÍFICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Definir a sequência de montagem do produto, considerando as diversas formas de execução e as características da matéria prima especificada;</li> <li>→ Operar máquinas de costura industrial e equipamentos utilizados na indústria de confecção de vestuário;</li> <li>→ Avaliar a viabilidade da produção do vestuário;</li> <li>→ Aplicar os métodos da tecnologia da costura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Analisar necessidades de acabamentos e acessórios</li> <li>→ Gerenciar pessoas na indústria de vestuário;</li> <li>→ Elaborar relatórios de custos no processo de produção da indústria de confecção;</li> <li>→ Supervisionar e programar no processo de bordado computadorizado, tingimento, lavanderia e serigrafia;</li> <li>→ Supervisionar e programar moldes especiais;</li> <li>→ Elaborar planos de novos empreendimentos.</li> </ul>

Fonte: IFPI/campus Piripiri, 2010a.

O perfil profissional em análise deve ser construído à luz dos componentes curriculares dispostos na matriz curricular do curso (*vide* anexo A), com carga horária que variam de 24h a 72h por componente, totalizando 1.206 horas que devem ser integralizadas (cursadas) no período previsto de dois anos (ou quatro semestres), sendo esta a duração regular do curso. Destaca-se entre os componentes curriculares do curso a disciplina de “Empreendedorismo e Marketing”, tema discutido neste trabalho e as disciplinas inerentes ao planejamento e gestão de negócios, tais como “Planejamento e Controle da Produção do Vestuário”, “Administração dos Custos do Vestuário”, “Gestão de Pessoas”, entre outras, que evidenciam que o perfil do profissional em análise é bastante amplo não se limitando ao mero fazer instrumental, mas ao domínio de todo o processo produtivo o que inclui a qualificação para o planejamento, execução, produção e gestão. Em complemento a esta organização curricular existe a previsão do Estágio Supervisionado a ser realizado pelos estudantes em caráter facultativo na própria escola por meio de projetos e atividades de extensão relativas ao eixo tecnológico do curso ou em empresas e indústrias mediante a realização de convênio com a instituição (IFPI, 2010a).

No que se refere ao curso Técnico em Administração, infere-se do PPC do curso, que este foi implantado no *campus* Piripiri para alavancar o setor de comércio de bens e serviços da região, pois este “necessita de pessoal competente, formado e qualificado, que seja capaz de transformar os planos idealizados em ações efetivas” (IFPI, 2010b, p. 3). Entretanto, não faz alusão a dados específicos da região nesse setor, apenas mencionando dados referentes ao contexto estadual - “No Piauí, a demanda por profissionais qualificados nessa área é grande,

especialmente se levarmos em consideração que o comércio varejista vem crescendo muito nos últimos tempos” (IFPI, 2010b, p. 3).

Ressalte-se que no referido PPC a adesão ao modelo da competência é mais explícita ainda tendo em vista que a justificativa do curso se fundamenta explicitamente no Parecer CNE/CEB nº 16/99 e a Resolução CNE/CEB nº 04/99 que instituiu e regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Parecer que, segundo Ramos M., (2002), aderiu na íntegra ao modelo da competência. Nesse sentido, o PPC justifica a implantação do curso nos seguintes termos:

justifica-se, então, a oferta do Curso Técnico de Nível Médio em Operações Administrativas<sup>110</sup>, haja vista a sua necessidade para o desenvolvimento empresarial, uma vez que, a cada dia, surgem novos modelos e novos empreendimentos. Dessa forma, o conhecimento técnico do profissional, somado a sua formação humanística e as habilidades de comunicação, liderança, organização, planejamento, direção, controle, dentre outras, possibilitará maiores perspectivas às organizações modernas (IFPI, 2010b, p. 4).

Ancorado nessa perspectiva, os objetivos do curso estão voltados para as exigências do mercado em permanente transformação, conforme quadro 7 abaixo:

Quadro 7- Objetivos do curso Técnico em Administração Concomitante/subsequente segundo o PPC

<b>OBJETIVOS DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Preparar profissionais Técnicos de Nível Médio em Operações Administrativas, com conhecimento técnico-científico inerente às exigibilidades de um mercado globalizado e em permanente estado de transformação, capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade, através de uma contribuição efetiva ao crescimento dos negócios e do fortalecimento das organizações;</li> <li>→ Criar condições objetivas para o reconhecimento da importância do empreendedorismo pelos profissionais formados no Curso Técnico de Nível Médio em Operações Administrativas, como mecanismo de alavancar o desenvolvimento socioeconômico, em especial, na geração de emprego e renda;</li> <li>→ Conhecer e dominar as técnicas e processos de gestão mais modernos, aplicando-os, de forma mais adequada, às exigências do mercado;</li> </ul>

<sup>110</sup> Esta é a denominação que aparece no PPC do curso ora em análise. No entanto, no seio da comunidade acadêmica (os servidores, professores e alunos) o curso sempre foi denominado de Técnico em Administração, sendo esta inclusive a denominação registrada no histórico do aluno e no certificado de conclusão do curso, bem como, no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Tendo em vista esta situação, este trabalho adota a primeira nomenclatura - Técnico em Administração - usualmente adotada pela instituição, inclusive, para fins de registro no SISTEC.

Quadro 7 – Objetivos do curso Técnico em Administração Concomitante/subsequente segundo o PPC

(continuação)

<b>OBJETIVOS DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Desenvolver os conhecimentos e habilidades necessárias ao fortalecimento das organizações seja no aspecto técnico, comportamental e de comunicação, facilitando a fluência das relações empresariais;</li> <li>→ Possibilitar a formação de um profissional eclético, capaz de atuar nas diversas áreas de uma organização;</li> <li>→ Mostrar a importância atual da Gestão como uma atividade imprescindível na melhoria das organizações e na melhoria de vida na sociedade moderna;</li> <li>→ Explicitar o conteúdo e o objeto de estudo da Gestão;</li> <li>→ Projetar as perspectivas da Gestão e a gradativa complexidade de seu papel na sociedade moderna.</li> </ul>

Fonte: IFPI/campus Piripiri, 2010b.

Por outro lado, infere-se que a formação do Técnico em Administração transcende a mera preparação para as exigências do mercado de trabalho e volta-se para questões relacionadas à cidadania e a preocupação como o desenvolvimento socioeconômico e sustentável. Nesse sentido, aduz o PPC ora analisado:

(...) apresentam-se, neste documento, conteúdos fundamentais aos diversos campos do conhecimento e funções da administração – planejamento, organização, controle, coordenação, aspectos legais, instrumentos estatísticos, indicadores financeiros e econômicos, ferramentas de marketing, aspectos comportamentais dos indivíduos, etc. – enfim, conhecimentos diversificados e interdisciplinares, voltados à qualificação de profissionais capazes de, a partir de então, exercerem com dignidade a sua cidadania identificando e aproveitando as oportunidades de trabalho visando à sustentabilidade econômico-social para si e para seus familiares e, ao mesmo tempo, prestando serviços à sociedade de forma responsável e equilibrada (IFPI, 2010b).

Em conformidade com tais objetivos, o PPC do curso em análise aduz que o Técnico em Administração, após a conclusão do curso, é o profissional que deve estar “habilitado a exercer atividades de apoio que envolvam gestão de recursos humanos, materiais, financeiros, mercadológicos e da informação, que visam à produtividade e competitividade das empresas” (IFPI, 2010b). Seguindo a mesma lógica do PPC de Vestuário, o PPC em comento elenca como “atributos” inerentes a esse perfil profissional competências de natureza geral e específicas, conforme pode-se visualizar no quadro 8, a seguir.

Quadro 8 - Competências gerais e específicas do Perfil Profissional do Técnico em Administração segundo o PPC

COMPETÊNCIAS DO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	
GERAIS	ESPECÍFICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Identificar e interpretar as diretrizes do planejamento estratégico, do planejamento tático e do plano diretor aplicáveis à gestão organizacional;</li> <li>→ Interpretar resultados de estudos de mercado, econômicos ou tecnológicos, utilizando-os no processo de gestão;</li> <li>→ Utilizar os instrumentos de planejamento de recursos humanos;</li> <li>→ Utilizar os instrumentos de planejamento tributário, financeiro e contábil;</li> <li>→ Utilizar os instrumentos de planejamento de recursos materiais, dos recursos mercadológicos, do patrimônio, dos seguros e dos sistemas de informações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Levantar e tratar dados para o processo de planejamento organizacional;</li> <li>→ Coletar e tratar dados para o planejamento de marketing de produtos e marketing de serviços;</li> <li>→ Coletar e tratar dados para o planejamento físico e financeiro de recursos humanos;</li> <li>→ Levantar dados financeiros para subsidiar decisões em nível de gestão;</li> <li>→ Coletar e tratar dados para o planejamento e obtenção de recursos materiais e serviços;</li> <li>→ Analisar e dispor de dados relativos aos aspectos mercadológicos, financeiros, humanos, físicos, patrimoniais e outros.</li> </ul>

Fonte: IFPI/campus Piripiri, 2010b.

O perfil profissional em análise deve ser construído à luz dos componentes curriculares dispostos na matriz curricular do curso (*vide* anexo B), com carga horária que variam de 30h a 60h por componente, totalizando 900 horas que devem ser integralizadas (cursadas) no período previsto de um ano e meio (ou três semestres), sendo esta a duração regular do curso. Na matriz curricular em questão, destaca-se novamente entre os componentes curriculares a presença da disciplina de “Empreendedorismo”, a exemplo do que ocorre no PPC de Vestuário. Nota-se ainda, que a matriz curricular do curso é bastante ampla, envolvendo o estudo não só de conteúdos específicos da administração, mas também de áreas afins ou correlatas como o Direito e a Contabilidade, o que permite inferir que perfil do profissional em comento não está restrito a realização de atividades meramente rotineiras, mas revela-se capaz de promover a realização de atividades complexas que requer desde o conhecimento da informática até a legislação. Na organização curricular ora em análise não há a previsão de Estágio Supervisionado Obrigatório. Por outro lado, subentende-se que não há nenhuma vedação para a realização do mesmo, podendo ser realizado em caráter facultativo, sob a responsabilidade do próprio aluno em termos de oferta e procura, mas com acompanhamento da instituição.

A discussão realizada no presente capítulo revela que a Educação e, em particular, a Educação Profissional, ao longo da história mantiveram-se atreladas a projetos de desenvolvimento capitalista em curso no país, constituindo um campo em disputa, marcado por continuidades e rupturas quanto ao ideal de educação unitária e de qualidade para todos, baseada atualmente nos princípios da politecnia. As sucessivas reformas educacionais discutidas aqui, indicam que a disputa ocorre no plano político-ideológico, tendo como pano de fundo as contradições entre capital e trabalho, colocando, de um lado, forças sociais progressistas que idealizam uma educação pública unitária e de qualidade para todos e, de outro, forças conservadoras que defendem um projeto neoliberal e privatista atrelado ao mero atendimento das necessidades da sociabilidade capitalista, atualmente engendrada no regime de acumulação flexível.

Entre continuidades e rupturas, destacou-se a expansão da RFEPCT e a criação dos IFs, cujo modelo de Educação Profissional, a depender da correlação de forças entre os atores em disputa, pode representar a “travessia” para a instituição do projeto educativo societário para além da visão mercadológica do capital. Obviamente, essa travessia só pode ocorrer a partir de mudanças substanciais no âmbito da produção e reprodução sociais.

Tais mudanças não são passíveis de serem visualizadas em uma “bola de cristal”, mas podemos dizer, com base em Marx (1996), que elas devem ocorrer a partir das próprias contradições do capital que possui na agudização da divisão social do trabalho o “verme” capaz de conduzir a sua própria dissolução, processo que, a nosso ver, parece estar em pleno desenvolvimento com a reestruturação produtiva ancorada em nova base técnica.

No próximo capítulo trataremos dos resultados empíricos da pesquisa junto aos primeiros egressos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio dos cursos de Administração e Vestuário nas modalidades concomitantes/subsequente. Busca-se, à luz das discussões realizadas, analisar a inserção dos egressos dos referidos cursos no mundo do trabalho.

## 5 EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO IFPI/CAMPUS PIRIPIRI NO MUNDO DO TRABALHO

“Muito cedo, adolescente ainda, eu tinha vontade de estudar em Teresina, mas eu nunca tive condição de ir pra Teresina e, na época, eu ouvia muito meus amigos falarem do Instituto Federal. Aí, quando veio o IFPI pra cá(...) deu certo!”. (Egressa da 1ª turma do curso Técnico em Vestuário do IFPI/*Campus* Piripiri, 2018).

O presente capítulo apresenta os resultados da pesquisa realizada junto aos egressos das duas primeiras turmas dos cursos Técnicos em Administração e Vestuário nas modalidades concomitante/subsequente do IFPI/*Campus* Piripiri, considerando a problemática que conduziu a elaboração deste trabalho, contextualizada na introdução. Encontra-se estruturado em quatro seções: inserção dos egressos no mundo do trabalho; o “espírito empreendedor” dos egressos do IFPI; os egressos do IFPI e a verticalização/continuidade dos estudos; egressos: identidade profissional e satisfação com a formação técnica realizada no IFPI. Entretanto, antes de prosseguirmos com a discussão dos resultados, objetivando facilitar a compreensão do objeto de estudo investigado, convém apresentar um breve perfil socioeducativo dos participantes da pesquisa construído a partir das informações coletadas com questionário eletrônico enviado aos egressos participantes.

Dos 40 (quarenta) sujeitos participantes da pesquisa, 65% (26) concluíram o curso Técnico em Administração e 35% (14) o curso Técnico em Vestuário. Ainda quanto aos cursos concluídos, 75% (30) cursaram a modalidade subsequente e 25% (10) a modalidade concomitante. A maioria são mulheres (72,5%; 29), sendo esta uma presença forte no curso Técnico em Vestuário que apresentou apenas um sujeito do sexo masculino.

Quanto ao ano de conclusão do curso realizado no IFPI, esta concretizou-se entre os anos de 2011 e 2014, sendo que 50% (20) concluíram o curso realizado no IFPI em 2011; 30% (12) em 2012; 15% (6) em 2013 e apenas 5% (2) em 2014. Considerando que os cursos Técnicos em Administração e Vestuário possuem duração regular de um ano e meio e dois anos, respectivamente, pode-se afirmar que 80% (32) dos egressos concluíram seus cursos dentro do prazo previsto.

Visualizando a tabela 1 (colunas 3 e 4), abaixo, nota-se que 77,5% (31) dos egressos participantes possuem idade inferior a 30 anos. Considerando-se que este ano (2018) o IFPI completou oito anos de implantação em Piripiri, isso significa que os egressos participantes ingressaram jovens no curso técnico.

Tabela 1 - Idade dos egressos participantes

CURSO	34 anos ou mais	de 22 a 25 anos	de 26 a 29 anos	de 30 a 33 anos	TOTAL
Administração	2	12	11	1	26
Vestuário	1	4	4	5	14
Total Geral	3	16	15	6	40
Total (%)	7,5%	40%	37,5%	15%	100%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2018.

De acordo com a autodeclaração cor/etnia realizada no questionário, 50% (20) dos egressos participantes consideram-se pardos; 35% (14) brancos; 12,5% (5) pretos e apenas 2,5% (1) não sabe ou não quis realizar a autodeclaração de cor/etnia (*vide* tabela 2). Ainda quanto à autodeclaração, verifica-se uma maior proporção de egressos que se autodeclaram brancos no curso Técnico em Administração, 42,3% (11) se comparado com o curso Técnico em Vestuário.

Tabela 2 - Egressos e autodeclaração cor/etnia

CURSO	BRANCA	NÃO SABE / NÃO DESEJA DECLARAR	PARDA	PRETA	TOTAL
Administração	11	1	11	3	26
Vestuário	3		9	2	14
Total Geral	14	1	20	5	40
Total(%)	35%	2,5%	50%	12,5%	100%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2018.

No que se refere ao tipo de escola onde os egressos participantes concluíram o Ensino Médio, 85% (34) dos egressos concluíram o referido nível da Educação Básica somente em escola pública; 2,5% (1) a maior parte em escola pública e apenas 12,5% (5) concluíram em escola particular (*vide* tabela 3 abaixo). A respeito destes dados, cabe destacar que os egressos participantes ingressaram em 2010, antes da publicação da Lei nº 12.711/2012 que assegura a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas instituições federais de educação a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público. Isso evidencia que mesmo antes da publicação da referida lei, a maioria do público que procura o IFPI, nesses cursos, é oriundo de escola pública.

Tabela 3 - Tipo de escola onde ocorreu a conclusão do Ensino Médio dos egressos

<b>CURSO</b>	<b>MAIOR PARTE EM ESCOLA PÚBLICA</b>	<b>SOMENTE EM ESCOLA PARTICULAR</b>	<b>SOMENTE EM ESCOLA PÚBLICA</b>	<b>TOTAL</b>
Administração		3	23	26
Vestuário	1	2	11	14
Total Geral	1	5	34	40
Total (%)	2,5%	12,5%	85%	100%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2018.

Quando analisado o nível de escolaridade dos genitores desses egressos, observa-se que as mães (tabela 4, abaixo) de forma geral possuem um nível de escolaridade maior do que o dos pais (tabela 5). O percentual de mães que possuem o nível de escolaridade Ensino Médio Completo ou Superior é de 37,5%, enquanto para os pais o mesmo índice é de apenas 7,5%. Convém destacar que o cenário que mais se repete é do primário incompleto, 37,5% (15) entre os pais e 32,5% (13) entre as mães. Fazendo uma análise cruzada desta variável observa-se que dos 40 egressos, 17,5% (7) possuem mãe e pai com o primário incompleto. Estes dados evidenciam que os egressos em sua maioria são filhos de trabalhadores que outrora tiveram que, por uma razão ou outra, abandonar a escola em razão do trabalho.

Tabela 4 - Nível de escolaridade das mães dos egressos participantes

<b>NÍVEL DE ESCOLARIDADE<sup>111</sup> DAS MÃES</b>	<b>TOTAL</b>	<b>TOTAL</b>
Analfabeto	3	7,5%
Primário Incompleto (1ª A 4ª)	13	32,5%
Primário Completo (4ª Série)	1	2,5%
Ginásio Incompleto (5ª. A 8ª)	4	10%
Ginásio Completo (8ª. Série)	3	7,5%
Médio Incompleto (2º Grau)	1	2,5%
Médio Completo	14	35%
Superior Completo	1	2,5%
Total Geral	40	100%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2018.

<sup>111</sup> Presume-se que a maioria dos pais tenham estudado sobre a égide das LDBs anteriores a atual ou mesmo passado por momentos de transição entre estas. Nesse sentido, optou-se por adotar essas nomenclaturas levando-se consideração a possibilidade real dos pais serem consultados pelos egressos (filhos) quando estes estivessem respondendo ao questionário. Esta mesma observação é válida para a tabela 5.

Tabela 5 - Nível de escolaridade dos pais dos egressos participantes

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS	TOTAL	TOTAL
Analfabeto	3	7,5%
Primário Completo (4ª. Série)	4	10%
Primário Incompleto. (1ª. A 4ª)	15	37,5%
Ginásio Completo (8ª. Série Completa)	3	7,5%
Ginásio Incompleto (5ª A 8ª)	6	15%
Ensino Médio Incompleto (2º Grau)	4	10%
Ensino Médio Completo	2	5%
Superior Completo	1	2,5%
Não Sabe /Não Opinou	2	5%
Total Geral	40	100%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2018.

### 5.1 Inserção dos egressos no mundo do trabalho

Após a apresentação desse breve perfil socioeducativo, adentrando no contexto de inserção dos egressos no mundo do trabalho<sup>112</sup>, passa-se a destacar aspectos que permeiam a inserção dos egressos nesse universo. Os aspectos em questão são relativos a percepção dos egressos quanto às ofertas profissionais existentes no mercado de trabalho local<sup>113</sup> (MTL) na área de formação técnica realizada no IFPI/*Campus* Piriipiri<sup>114</sup>, as dificuldades enfrentadas pelos egressos na contratação e/ou execução da profissão no mercado de trabalho e o *status* atual dos mesmos nesse mercado, empregados, desempregados ou desenvolvendo atividade empreendedora (discutida mais adiante); se o trabalho atualmente realizado mantém (ou não) relação com a formação técnica realizada no IFPI; se já trabalhavam antes de iniciar o curso técnico no IFPI; a localização do trabalho; a remuneração e sua compatibilidade com o trabalho realizado; a quantidade de horas trabalhadas semanalmente; se a inserção se dá sob o manto da formalidade ou informalidade, especialmente para aqueles que encontram-se inseridos no

<sup>112</sup> Nesta dissertação, a expressão “mundo do trabalho” ou “mundos do trabalho” possui caráter amplo e designa o complexo de transformações oriundas da relação capital/trabalho no século XXI responsável pela nova polissemia ou morfologia do trabalho, conforme aceção de Antunes (1999; 2005; 2015).

<sup>113</sup> Para os fins desta pesquisa considera-se mercado de trabalho local (MTL) o espaço socioeconômico e profissional onde residem e/ou trabalham os egressos participantes deste estudo, compreendendo, portanto, os municípios brasileiros de Camaçari - BA, onde reside e/ou trabalha 1 egresso(a), Campo Maior-PI, 1, Piriipiri-PI, 36, Piracuruca-PI, 1, e São Luís - MA, 1. Sempre que estivermos diante de análises e discussões que são amparadas em dados de natureza qualitativa, isto é, decorrentes da realização das entrevistas, estas remetem às especificidades de Piriipiri-PI, tendo em vista que a maioria dos egressos participantes (36, 90%) residem e/ou trabalham neste município. Quanto aos dados de natureza objetiva decorrentes da aplicação do questionário, remetem-se à amplitude do conceito de MTL adotado.

<sup>114</sup> Para efeito de organização textual, doravante compreendido apenas como IFPI. Desse modo, de agora em diante todas as vezes que a sigla IFPI surgir deve ser compreendido que trata-se do IFPI/*Campus* Piriipiri.

mercado formal<sup>115</sup> de trabalho; as dificuldades dos egressos em acompanhar as transformações e/ou inovações tecnológicas inerentes à área da formação técnica realizada no IFPI; e a percepção destes quanto à empregabilidade, entre outros aspectos que são destacados a partir de agora.

### 5.1.1 As ofertas profissionais e as dificuldades de inserção dos egressos do IFPI no MTL

Em relação às ofertas profissionais, os egressos entrevistados de ambos os cursos pesquisados foram categóricos e uníssonos em afirmar que as ofertas profissionais, embora sejam uma necessidade do MTL, são poucas em razão de determinações sociais e culturais que estão presentes no ideário do empresariado local - formado em sua maioria por micro e pequenas empresas - que obstam a inserção dos egressos nesse mercado, o que está em sintonia com o pensamento de Manfredi (2017) quando esta afirma que as relações entre trabalho, educação e profissionalização são resultado do conjunto de determinações sociais, políticas, econômicas e culturais, incidindo no presente caso - na relação entre educação profissional/trabalho/mercado -, com maior evidência, a “força” de determinações sociais e culturais, as quais passam a ser explicitadas.

No caso da área de administração, os egressos afirmaram que a grande maioria das micro e pequenas empresas existentes na região são administradas pelo próprio empresário (dono) juntamente com sua família<sup>116</sup>, sem abertura de oportunidades para a contratação de profissionais da respectiva área, sejam estes qualificados em nível técnico ou superior, muito bem expressado na fala de E1 quando esta afirma que:

apesar de a gente ter muitos profissionais formados na área de administração devido ao instituto, e as instituições superiores... são poucas oportunidades, pro profissional de administração.... E principalmente em relação ao ambiente que a gente tá inserido, porque é um ambiente que precisa desse profissional, mas o ambiente não consegue absorver bem... meio que as pessoas ainda não entendem o papel de um administrador, ou um técnico nesse mercado que a gente vive. (...) nessa região de Piracuruca, Piripiri...cidades próximas...eu hoje como profissional de administração eu vejo que as pessoas não entendem o potencial de uma ajuda profissional, de um administrador dentro de uma empresa, dentro de um projeto, dentro de um...por exemplo...das questões do município... da gestão estadual...as pessoas não entendem a importância do administrador, uma mão de obra qualificada. Então devido a isso a gente tem poucas ofertas, e poucas oportunidades pros profissionais da área. Apesar disso, quem tem uma boa formação, se vira muito bem, não tem como ficar parado, se a pessoa

---

<sup>115</sup> Consideramos mercado formal de trabalho aqui aquele estruturado em torno das relações que envolvem empregado e empregador, cujas principais características são o pagamento de uma contraprestação (salário) realizado pelo empregador (patrão) em favor do empregado (trabalhador), caracterizando, nesses termos, a venda da força de trabalho deste para aquele e regulamentação por lei.

<sup>116</sup> Por essa razão, nomeamos este tipo de empresa como “empresa de família”.

tem uma boa formação ela vai conseguir se inserir, mas se ele é um profissional que não busca um aperfeiçoamento contínuo, aí ele realmente não vai conseguir se inserir, porque realmente as oportunidades não são muitas.

Nessa sistemática, cabe ressaltar que o “obstáculo” à inserção na área de formação do egresso em administração não se encontra na falta de qualificação, mas no fato de que “eles [micro e pequenos empresários] acham que qualquer um pode administrar. Qualquer pessoa pode tocar um empreendimento, qualquer pessoa pode fazer qualquer tipo de gestão (...)” (E3). A visão predominante entre os micro e pequenos empresários locais é a de que “eles acham que tem que gerenciar o próprio negócio, porque tá mexendo com dinheiro (...) não tem aquela mente aberta que precisa contratar uma pessoa qualificada pra gerenciar o seu negócio. Administrar” (E2). Para os egressos da área em comento, essa visão dos micro e pequenos empresários (do mercado) implica na falta de reconhecimento e de valorização do profissional técnico, não só deste, mas também do profissional da administração com nível superior. Assim sendo, não há o reconhecimento e a valorização do profissional técnico em administração, não porque o mercado em questão requer profissionais com nível de qualificação superior, mas sim, devido a fatores de ordem social e cultural apontados, que engendram a organização desse mercado.

Ainda sobre a organização do MTL em torno da predominância da cultura da “empresa de família” e sua relação com as ofertas profissionais para os egressos técnicos em administração, é pertinente destacar o que disseram os demais egressos da área entrevistados. Para E3, existe uma plena ignorância ou indiferença por parte do mercado em relação à existência de profissionais especializados, qualificados, o que implica em limitação de crescimento desse mercado, tendo em vista que a gestão, sobretudo financeira, das micro e pequenas empresas, é realizada pela própria família donatária com base no erro e acerto, muitas vezes culminando em insucesso (falência). Aduz ele:

eu observei os maiores empreendedores em Piripiri. Fiz pesquisa enquanto fazia o meu curso técnico e eu vi que a questão da família do empreendedor, do empregador, tá muito ligada. Eles não procuram saber quem é que tá especializado ou que tem conhecimento específico na área de gestão. (...) Eles não procuram esses profissionais (...) Eles fazem tudo na base do empirismo, no erro e no acerto (...) isso, acredito eu, pelas pesquisas que eu fiz, que tem levado muitos empreendedores à falência. Principalmente na questão financeira, porque eles não têm o devido conhecimento de gestão, as devidas práticas os devidos perfis psicológicos, e acaba por eles mesmo falirem os próprios negócios, fora as outras adversidades (...) não aceitam opiniões de fora. Eles não aceitam que outra pessoa possa saber mais do que eles sendo empregadores (E3).

As impressões de E1, E2 e E3 acerca da forte presença da cultura de administração da “empresa da família” e da indiferença quanto ao profissional qualificado na área são reiteradas por E5:

é aquilo que eu falei: as empresas são mais familiares, então cada um já tem seu administrador. Pra cá mesmo, você teve um curso bom, mas, muitas vezes, você chega na empresa, você entrega seu currículo, mas, ele vê e pra ele, não quer dizer nada, “Ah, eu sou o dono, eu administro, pra que eu vou querer outro administrador aqui?”.

No mesmo sentido, E6 reitera a questão da “empresa de família” e a “resistência” que o profissional da área enfrenta para pôr em prática ações inerentes ao ofício quando é contratado, conforme aduzido por E3. A esse respeito, E6, relatando experiência própria após a conclusão do curso Técnico em Administração no IFPI, assinalou:

mais é pequenas empresas, e são os próprios donos que administram. Administram assim entre aspas, eles vão levando do jeito que acham melhor pra eles. Do jeito que é melhor pra eles. Pelo que eu conheço, pra ter um administrador, só as empresas grandes que não são daqui. Aí eu saí daqui [do IFPI] e fui trabalhar no comércio, eu exerci a função como se fosse administrador, eu tentei, mas o proprietário não aceitava, não queria...era do jeito dele. Só que pra convencer os patrões... [era uma dificuldade] como eles já estavam no mercado daquele jeito e tava dando certo. Eles achavam que se fosse mudar, implantar alguma coisa, poderia dar errado e serem prejudicados.

No caso da área de Vestuário, o MTL, segundo as egressas entrevistadas, também é constituído em sua maioria de micro e pequenas empresas e, a exemplo do que ocorre com as oportunidades no campo da administração, estas são poucas e limitadas, em razão da ausência de reconhecimento e valorização do profissional técnico, restringindo-se as oportunidades ao ofício de costureira<sup>117</sup>, embora haja a necessidade do profissional Técnico em Vestuário para atender as demandas do MTL em outras atividades nesse segmento, para além da mera função de costurar, a exemplo das atividades de criação, corte e modelagem que podem ser exercidas por esse profissional.

Ocorre que, segundo o relato das egressas da área, o exercício das atribuições de criação, corte, modelagem, entre outras, que podem ser desempenhadas pelo Técnico em Vestuário, são realizadas por profissionais recrutados de fora, contratados de maneira terceirizada para a realização de tais serviços, embora haja profissionais capacitados em Piri-piri para desenvolvê-las - os próprios egressos do IFPI - predominando, culturalmente, entre o

<sup>117</sup> A função de costurar é apenas uma das atividades que podem ser desempenhadas pelo Técnico em Vestuário. Para além desta, este profissional é capacitado para criação, corte, modelagem, entre outras atividades que integram o perfil profissional deste técnico apresentado anteriormente.

empresariado local, a visão de que “santo de casa não obra milagre”. As falas de E8 e E10 sustentam o afirmado, senão vejamos:

a região de Piripiri tem muitas empresas de moda íntima, mas muita empresa de fundo de quintal e eu acho que falta o empresário buscar mais esclarecimento, porque se a gente for ver o curso técnico em vestuário não está voltado simplesmente pra formar costureira. E o que os empresários aqui de Piripiri, é apenas costureira, e nem mesmo por ser somente costureira o salário que se paga não é o adequado. Então eu acho que falta muito mais conhecimento dos empresários, pra qualidade que é o ensino técnico em vestuário. Se ligar que o ensino técnico não é só pra formar costureira. E buscar dentro da própria cidade, esses alunos qualificados pra desenvolver outras funções dentro das empresas (E8).

(...) tem gente aqui em Piripiri que tem mais conhecimento em modelista que algum designer que são formado e tudo só por que como são daqui de Piripiri eles não reconhecem, tá entendendo? Não reconhecem e não valorizam (...) Tipo assim a minha irmã trabalha na empresa, ela trabalha sendo modelista e ela começou o técnico lá no IFPI (...) Pois é ela tá modelando lá mais tipo assim eles tem a estilista que vem de Fortaleza aí eles pagam o hotel ela fica uma semana, eles pagam o hotel, almoço e janta toda a estabilidade que ela fica aqui durante toda a semana e um salário ótimo aí ela vem desenvolve ali tipo 10 peças aí minha irmã vai só pra graduar, tá entendendo? Só que a minha irmã tem capacidade de desenvolver modelo. Pra modelar e tudo só por que assim tipo assim não sei se é confiança ou por que eles acham que as pessoas vão valorizar mais sabendo que foi uma estilista lá de fora que veio e fez o serviço, tá entendendo?!(E10).

Questionada quanto a capacidade do MTL em absorver o profissional Técnico em Vestuário, E8 respondeu positivamente sobre esta possibilidade (existência de ofertas profissionais) ressaltando, entretanto, a necessidade de mudança de visão do empresariado local que não tem dado o devido reconhecimento e valorização ao profissional que está sendo qualificado no IFPI. Eis os termos em que se expressou E8:

existe, se os empresários mudarem sua visão, existe sim a oferta. Porque, o que já pude perceber em muitas palestras do SEBRAE, é que os empresários chamam profissionais de fora. Então se ele chama esse pessoal de fora, tem vaga pro pessoal que é daqui. Desde que haja esse conhecimento da qualidade do aluno. Eu acho que eles não valorizam. Por exemplo, sabem que tá se formando profissional aqui [IFPI]. Mas eu acho que eles tão achando que é só mais costureira.

E9 ratifica a existência da oferta e corrobora a restrição desta à função de costureira revelando ainda que, mesmo nesse caso, os empregadores não priorizam, em termos de contratação, o profissional qualificado, isto é, o Técnico em Vestuário, adotando-se como critério predominante para a contratação o mero “saber fazer”, instrumental, em detrimento do profissional certificado, qualificado, o que, conforme aduziu E8, implica em um quadro de ausência de reconhecimento e desvalorização dos profissionais da área que estão sendo qualificados na região, mormente os egressos do curso Técnico em Vestuário do IFPI.

A respeito da oferta, E9 disse que “são poucas. Não a questão da costura em si, mas a questão da modelagem, da criação, corte (...)”, entre outras que podem ser desempenhadas por esse profissional. Sobre a prioridade de contratação do Técnico em Vestuário para a função de costura, realizou-se a seguinte pergunta a E9: “se tiver aqui uma pessoa que ele [empresário] sabe que não tem o curso Técnico em Vestuário e ter outra que tem o Técnico em Vestuário, e ele for contratar.... Você acha que ele contrata qual? O empresário contrata qual desses dois perfis [mesmo para costureira]? O técnico ou o que não é técnico?”. Ao respondê-la, E9 foi categórica ao reiterar o quadro de indiferença e desvalorização quanto ao profissional qualificado e a preferência do empresariado local pelo mero “saber fazer”, em termos de contratação, mesmo quando esta ocorre para o desempenho da função de costureira: “ele [empresário] vai olhar pela questão de, como a gente falou, do que ele sabe fazer. (...) eu vejo que o mercado de trabalho aqui na nossa cidade é assim”.

No mesmo sentido E10 e E11 que reforçam a existência de oferta na área do vestuário que, no entanto, esbarra na falta de reconhecimento e desvalorização do profissional técnico em Piripiri, seja ele formado ou não no IFPI, redundando no adágio anteriormente mencionado “santo de casa não obra milagre”. Eis o que E10 e E11 afirmaram nesta direção:

aqui a única maneira que eu vejo de que essas pessoas de fábricas que aproveita é só mesmo pra quem quer mesmo costurar. Por que tipo assim aqui é assim, na verdade a gente tem uma fábrica aí eles contratam uma pessoa mais a pessoa vai contrata pra uma função mais a pessoa acaba fazendo várias, tá entendendo? Tipo modelista como a gente tava comentando tem gente aqui em Piripiri que tem mais conhecimento em modelista que algum designer que são formado e tudo só por que como são daqui de Piripiri eles não reconhecem, tá entendendo? Não reconhecem e não valorizam (...) vamos trazer de fora [pensamento dos empresários locais] ou se trabalha [gente daqui] querem pagar não o que a pessoa realmente deveria receber. Bem abaixo da média. Como se não reconhecesse como o profissional que é, tá entendendo? (E10).

Aqui em Piripiri mesmo, o mercado é mais aberto pra costureira. Então quando é um estilista já é mais fechado (...) Em geral é isso. Ele não quer pagar mais pra um modelista, ele não quer pagar um estilista. São poucos os que pagam, pela minha experiência, pelas [empresas] que eu conheço. (...) assim porque na verdade a modelista tem que ser a pilotista também. Ela tem que ser. (...) As vezes a empresa pega essa que pilota, que modela, as vezes bota pra produção. Acontece. (...) A primeira em que eu trabalhei, ainda não tinha o curso, eu era modelista e cortava. Mas eu também nunca me opus a isso. (...) era uma necessidade [do salário] mesmo. (...) entrei pra ser modelista, mas tinha que cortar (E11).

Ainda quanto a falta de reconhecimento e desvalorização do técnico em vestuário pelo mercado de trabalho em Piripiri e reforçando o que permeia o ideário do empresariado local no segmento do vestuário, E11 relatou que somente passou a ser reconhecida profissionalmente como modelista no MTL após ter passado uma temporada em outro estado da Federação, São Paulo. Na ocasião, ela relatou que praticava a atividade de modelagem no referido estado

mesmo ainda não tendo realizado o curso Técnico em Vestuário e quando retornou a Piripiri encontrou abertura no mercado como modelista, quando então resolveu cursar o Técnico em Vestuário no IFPI para se apropriar da teoria e aprimorar a prática, o que segundo ela ajudou bastante no desenvolvimento profissional. Eis o que a egressa sustentou:

hoje mudou muito [relativo à própria egressa], mas precisou eu sair de Piripiri, e ser reconhecida somente como modelista. Eu tive uma experiência fora, em São Paulo. Mas precisou eu ir, pra voltar como modelista. Uma vez, no início do ano na recepção dos novatos [ingressantes do IFPI] eu até falei, que até então eu não sabia que eu era modelista, fui descobrir lá em São Paulo que eu tinha profissão, eu pensei que era só cortadeira, só costureira. (...) então é isso que eu quero [modelista], é isso que eu vou focar. (...) Precisava da parte teórica, de mais prática e foi aqui no instituto que eu desenvolvi isso. Ajudou bastante. Quando eu voltei de São Paulo, o mercado estava totalmente aberto pra mim aqui em Piripiri, inclusive eu cheguei a trabalhar ao mesmo tempo numa três fábricas, porque uma modelista é uma raridade mesmo. É como procurar uma agulha num paiol [palheiro]. Dizem isso, mas é, é fato. Aqui em Piripiri, em São Paulo também. Tanto é que na hora que eu cheguei em São Paulo, eu já tava empregada como modelista. (...) Até hoje ela [patroa em São Paulo] me procura, todo começo de ano, todo início de ano “Fula, volta, vem”...(E11).

As egressas em questão destacaram ainda que no MTL a contratação é realizada para uma determinada função, mas o contratado acaba exercendo outras funções dentro da empresa, sem a devida contraprestação pela realização destas, daí E11 afirmar que “dentro da área de vestuário mesmo você tem que saber fazer tudo”, revelando, nesses termos, uma aproximação com o perfil polivalente desejado em tempos de acumulação flexível e toyotismo, reforçando o argumento que temos defendido ao longo desta dissertação de que o discurso ideológico da polivalência se faz presente mesmo em um país de capitalismo periférico como o Brasil, e em uma cidade do interior como Piripiri, onde o grau de industrialização é praticamente nulo. Argumento que encontra respaldo na explicação de Alves, G., (2007, p. 157) quando este afirma que “todo empreendimento capitalista é coagido pela concorrência a adotar procedimentos técnico-organizacionais oriundos da matriz ideológico-valorativa toyotista” dotada de alto poder de propagação mundial e capacidade de adaptação com outras formas de produção (ALVES, G., 2007; ANTUNES, 2005; 2015).

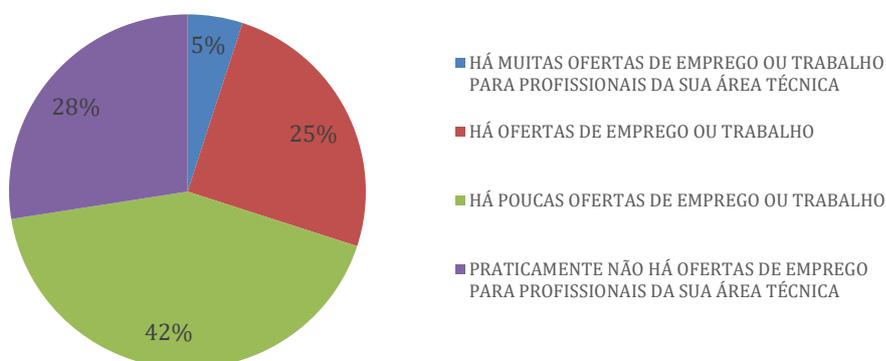
Nessa ordem de ideias, outro aspecto retratado por E10 e E11, conforme se pode notar, foi a precarização das relações de trabalho<sup>118</sup> evidenciada no exercício forçado da polivalência denunciado pelas egressas entrevistadas que mais serve aos interesses do capital do que ao

<sup>118</sup> Com base na literatura sociológica que trata do tema, em especial Antunes (1999; 2005; 2015) e Alves, G., (2007), a expressão “precarização das relações de trabalho” é compreendida aqui como toda e qualquer situação que diminui direitos e garantias dos trabalhadores, obrigando estes a submeterem-se as mais diversas espécies de exploração, como no presente caso, em que as egressas do IFPI, no exercício da profissão, submetem-se, em razão da imposição do mercado, ao desempenho de várias funções (polivalência forçada) mesmo tendo sido contratadas para desempenho de uma função específica, fazendo-o com o receio de perder o emprego (emulação pelo medo).

crescimento das trabalhadoras do setor, ratificando que o discurso da polivalência é parte integrante dos mecanismos sistêmicos responsáveis pelo controle da subjetividade (captura da subjetividade) do trabalhador na intensificação da exploração do trabalho em tempos de acumulação flexível (ALVES, G., 2007) o que ocorre no presente caso via emulação pelo medo das trabalhadoras do setor, incluindo as egressas do IFPI, de restarem desempregadas, conforme bem aduziu E11 - “a primeira [empresa] em que eu trabalhei (...), eu era modelista e cortava. Mas eu também nunca me opus a isso. (...) era uma necessidade [do salário] mesmo. (...) entrei pra ser modelista, mas tinha que cortar”, - obrigando as trabalhadoras da área, que passam a ser exploradas em suas potencialidades em prol da produtividade e lucratividade, a submeterem-se a realização de atividades outras para as quais não foram contratadas e sem receberem a devida contraprestação (salário).

A ausência de reconhecimento e desvalorização do profissional técnico em ambas as áreas do MTL relatada pelo(a)s egresso(a)s, conforme exposto, é o fator que mais limita a inserção dos egressos nesse mercado mitigando as oportunidades profissionais, o que encontra-se em conformidade com os dados apresentados a seguir, construídos a partir da aplicação do questionário junto aos egressos participantes do presente estudo. Nesse sentido, conforme gráfico 1, 28% (11) dos egressos afirmaram que “praticamente não há oferta de emprego para profissionais da sua área técnica” e outros 42% (17) informaram que “há poucas ofertas de emprego ou trabalho” no mercado, corroborando os dados qualitativos a esse respeito ora apresentados.

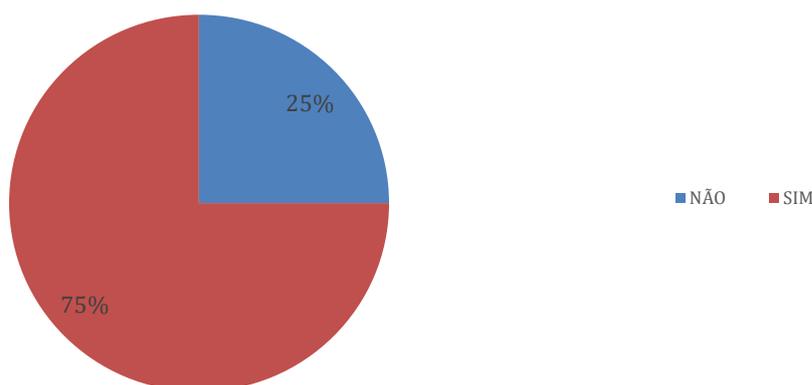
Gráfico 1 - Percepção dos egressos quanto às ofertas profissionais do mercado de trabalho local



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Ainda nesse âmbito, o gráfico 2 ilustra que 75% (30) dos egressos, considerando ambos os cursos, afirmaram que “enfrentaram ou enfrentam dificuldades na contratação e/ou execução da profissão no mercado de trabalho”.

Gráfico 2 - Egressos com dificuldades na contratação e/ou execução da profissão no mercado de trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Dentre as dificuldades, a que se apresenta com maior percentual (41,2%), conforme indicação dos egressos (*vide* tabela 6) é a “falta de emprego ou oportunidade na região onde vive”, o que acreditamos ser resultado do desemprego estrutural dos tempos atuais, todavia, apenas em parte, tendo em vista as razões já declinadas a respeito do comportamento do mercado nos dois setores de atuação dos egressos do IFPI.

Tabela 6 - Dificuldades que obstam a inserção dos egressos no mercado de trabalho

DIFICULDADE PARA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	TOTAL (%)*
Insegurança no desempenho da profissão técnica	9,8
Falta de experiência	19,6
Forte concorrência para obter emprego	9,8
Falta de domínio de uma língua estrangeira	5,9
Falta de emprego ou oportunidade de trabalho na região onde vive	41,2
Outras**	13,7
Total	100%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2018.

Nota (s):

\* Esta pergunta do questionário era do tipo aberta e fechada (ver apêndice “A”) podendo ser complementada pelo egresso(a) participante na categoria “outras”. O egresso participante poderia ainda assinalar mais de uma alternativa compreendendo as dificuldades que aparecem nas cinco primeiras linhas da tabela na primeira coluna. Considerando esta possibilidade de marcação múltipla e de complementação chega-se a estes percentuais, tendo como referência o número de respostas dadas pelos egressos, ou seja, o número de vezes que as alternativas foram assinaladas isoladamente ou em conjunto. Desse modo, somando-se o número de vezes que cada categoria foi assinalada isoladamente ou em associação com outra(s) chega-se ao número 51 (cinquenta e um). A categoria “Insegurança no desempenho da profissão técnica” foi assinalada 5 vezes, “Falta de experiência”, 10, “Forte concorrência para obter emprego”, 5, “Falta de domínio de uma língua estrangeira”, 3, “Falta de emprego ou oportunidade de trabalho na região onde vive”, 21, e “Outras”, 7.

\*\* Quanto às respostas integrantes da categoria “outros” apareceram os seguintes complementos, descritos em contagem/percentual: “Falta de reconhecimento da formação por parte dos empresários” (1/2,5%); “Não trabalho na área” (1/2,5%); “Sem dificuldades” (2/5%); “Tenho meu próprio negócio” (3/7,5%); “Não” (2/5%). No caso, das três últimas complementações, percebe-se que os egressos participantes não compreenderam a pergunta realizada “se sim, qual(is) dificuldade(s) encontrou? (assinalar mais de uma alternativa, caso julgue necessário)” que estava vinculada à pergunta imediatamente anterior “enfrentou ou enfrenta dificuldades na contratação e/ou execução da profissão no mercado de trabalho?” ilustrada no gráfico 2. Entretanto, o equívoco evidenciado não compromete a qualidade das informações coletadas, nem a interpretação das mesmas no contexto geral, inclusive quando se relacionam tais informações com as informações de ordem qualitativa trazidas pelas entrevistas.

Convém ressaltar que não há incoerência entre o fato de os dados do questionário apontarem para o restrito quadro de ofertas profissionais no MTL e os dados decorrentes da realização de entrevistas indicar que o MTL é capaz de “absorver” profissionais em ambas as áreas, ao revés, feita a devida interconexão entre tais dados, infere-se que as ofertas profissionais são poucas em razão da falta de reconhecimento e valorização do profissional técnico qualificado em ambas as áreas, mantendo-se, nesses termos, entre os dados do questionário e das entrevistas, a coerência necessária para conferir-lhes poder de explicação quanto ao aspecto que ora se analisa.

### 5.1.2 Situação atual dos egressos do IFPI no mundo do trabalho

Em que pese a dificuldade de inserção apontada pelos egressos no questionário e, sobretudo nas entrevistas realizadas, de acordo com a tabela 7 (2ª coluna, linhas 2 e 3) e o gráfico 3, apresentados na sequência, observa-se que 80% (32) dos egressos, considerando ambos os cursos técnicos investigados, com pequena variação entre Administração e Vestuário, estão inseridos no mundo do trabalho, embora como se verá adiante (gráfico 5), um percentual considerável (a maioria) destes egressos não trabalhe na área técnica de formação e outro percentual trabalha apenas em áreas afins ou correlatas. Dos 80% (32) que trabalham, cabe destacar que 52,5% (21), além de trabalharem, também estudam<sup>119</sup>, evidenciando-se a preocupação com a verticalização/continuidade dos estudos como caminho para o

<sup>119</sup> Na terceira seção deste capítulo trataremos maiores detalhes sobre a verticalização/continuidade dos estudos dos egressos e os fatores que os motivaram a investir nesse processo de verticalidade/continuidade dos estudos.

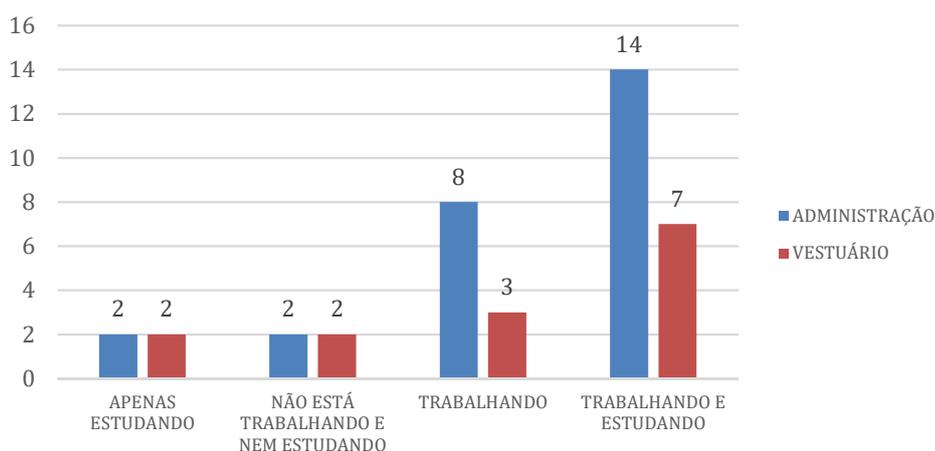
desenvolvimento da denominada “empregabilidade”, tema mais adiante analisado. Do total de egressos participantes desta pesquisa, apenas 10% (4) só estudam e igual percentual não trabalham nem estudam.

Tabela 7 - Situação dos egressos por curso em relação a trabalho e estudo

SITUAÇÃO/ BASE DE DADOS	TOTAL	CURSO TÉCNICO	
		ADMINISTRAÇÃO	VESTUÁRIO
Base	40	26	14
a) Trabalhando	27,5%	30,8%	22%
b) Trabalhando e estudando	52,5%	53,8%	50%
c) Apenas estudando	10%	7,7%	14%
d) Não trabalha nem estuda	10%	7,7%	14%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2018.

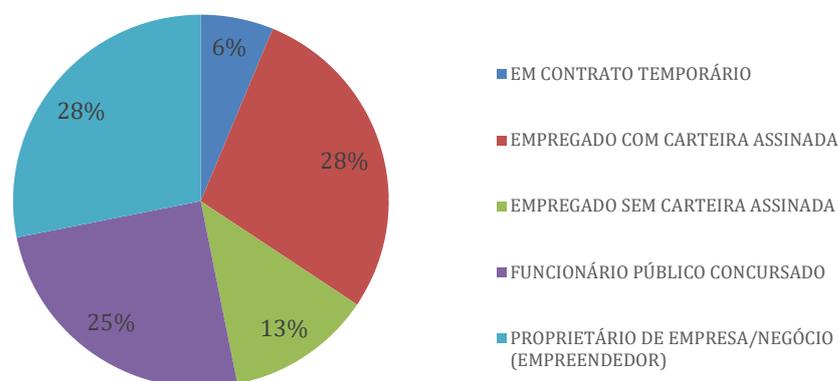
Gráfico 3 - Situação dos egressos por curso em relação a trabalho e estudo



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Quanto à forma de contratação ou atuação funcional (gráfico 4, a seguir), 6% (2) atuam sob o regime de contratação temporária, 28% (9) estão empregados com carteira assinada, 13% (4) estão empregados sem carteira assinada (informalidade), 25% (8) são servidores públicos concursados nas esferas municipal, estadual e federal e 28% (9) desenvolvem atividade empreendedora. Esses dados indicam que os egressos em sua maioria (41%) estão inseridos no mundo do trabalho na condição de empregados sob o regime de contratação celetista, com ou sem carteira assinada. No entanto, a quantidade de egressos empreendedores e servidores públicos apresenta percentuais consideráveis se levarmos em consideração que a base de dados correspondente aos egressos que trabalham é de apenas 32 (trinta e dois) sujeitos.

Gráfico 4 - Regime de contratação ou atuação dos egressos no mercado de trabalho local



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Na sequência, a tabela 8 traz um resumo envolvendo as variáveis situação no MTL, regime de contratação e curso técnico realizado no IFPI, relacionando-as de modo a apresentar a situação dos egressos no mundo do trabalho por curso realizado.

Tabela 8 - Situação dos egressos: trabalho, regime de contratação e estudo realizado no IFPI

SITUAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO	ADMINISTRAÇÃO	VESTUÁRIO	TOTAL
EM CONTRATO TEMPORÁRIO	2	-	2
Trabalhando	1	-	1
trabalhando e estudando	1	-	1
EMPREGADO COM CARTEIRA ASSINADA	9	-	9
Trabalhando	4	-	4
trabalhando e estudando	5	-	5
EMPREGADO SEM CARTEIRA ASSINADA	1	3	4
Trabalhando		2	2
trabalhando e estudando	1	1	2
FUNCIONÁRIO PÚBLICO CONCURSADO	7	1	8
Trabalhando	1	1	2
trabalhando e estudando	6		6
PROPRIETÁRIO DE EMPRESA/NEGÓCIO (EMPREENDEDOR)	3	6	9
Trabalhando	2		2
trabalhando e estudando	1	6	7
NÃO INSERIDO NO MUNDO DO TRABALHO	4	4	8
apenas estudando	2	2	4
não está trabalhando e nem estudando	2	2	4
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>14</b>	<b>40</b>

Fonte: Elaborada pelo autor, 2018.

No diálogo com os egressos estes ressaltaram a importância da formação técnico-profissional recebida no IFPI para o desempenho das atividades realizadas no atual trabalho, rememorando algumas atividades e/ou práticas de ensino que permearam esse momento formativo. Nesse sentido, destacam-se as impressões de E2 que, hoje graduada em Administração, em seu discurso realizou comparativo entre os dois cursos realizados: o técnico e o superior. Segundo ela, que hoje é servidora pública efetiva da instituição “X”, o primeiro é o que mais tem contribuído para o dia a dia dela no desempenho das atribuições do cargo público que ocupa. Eis os termos em que expressou-se E2:

com certeza, [o curso] é muito importante. Porque como eu já falei, é o que... aqui na secretária a gente mexe muito com documentação, a gente lida muito com diretor. E a gente coloca em prática, algumas coisas que foram ensinadas no curso, inclusive a questão das pessoas, como lidar com o público. O técnico do IFPI, com certeza. Acho que por ser... no curso superior a gente vê muita teoria, e no outro tem a teoria, mas tem as coisas práticas, as atividades práticas. Que a gente fazia como se fossem simulações. Então você já se vê fazendo o trabalho, é como se você tivesse já trabalhando numa empresa. E eu acho mais real, então você se identifica mais.

No mesmo sentido E3 elogiando a matriz curricular<sup>120</sup> de formação do curso realizado no IFPI e sua aplicabilidade no cotidiano da função que ora desempenha como servidor público federal efetivo:

com certeza. As matérias que eu vi, toda a grade curricular de Administração, elas são condizentes com a minha realidade no trabalho. Eu posso muito bem fazer uso... eu posso não, eu faço muito bem uso do que eu aprendi aqui no meu cargo de Técnico de Arquivo, um cargo muito mais específico, não é tão abrangente como Assistente de Administração, e eu consigo fazer uso de todos os ensinamentos que eu aprendi, toda a matriz curricular, sem exceção de nenhuma.

E11, hoje empreendedora na área do curso realizado (Vestuário) corrobora as impressões de E2 e E3, conforme se pode inferir:

fundamentais [a formação e as práticas]. Assim, por exemplo a modelagem, eu fazia na maioria das vezes era copiar de uma roupa. E foi quando..., mas eu aprendi a fazer, desenvolver a partir de uma base... mas aqui eu aprendi a desenvolver a peça no próprio tamanho da pessoa. A partir da base mesmo. Sem copiar. A beltrana até falou uma vez, uma professora, “copiar é fácil”, até lá em São Paulo, uma amiga modelista dizia “eu estou pra ver uma pessoa que falsifique melhor que tu”. Brincava, né? “Porque tu cópia muito bem”. Mas eu aprendi muita coisa aqui [IFPI].

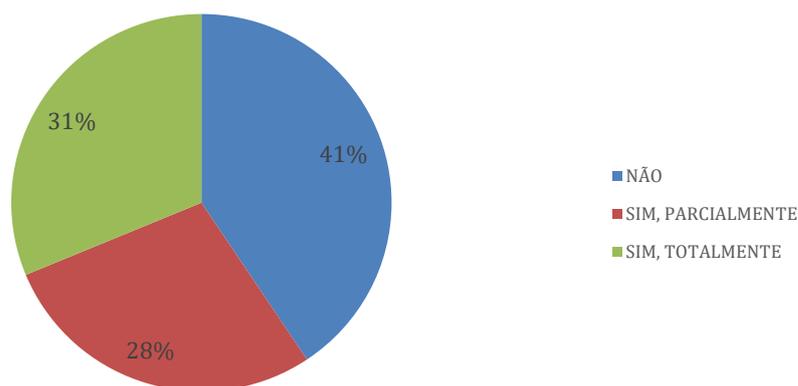
Ainda quanto aos egressos que trabalham, apenas 31% (10) atuam na área do curso técnico em que se formaram e 28% (9) em áreas correlatas e a maioria 41% (13) trabalham fora

---

<sup>120</sup> vide anexos A e B.

da área de formação técnica realizada no IFPI, conforme gráfico 5, abaixo. Esses dados corroboram a dificuldade enfrentada pelos egressos quanto à inserção destes na área de formação técnica, sendo a principal razão para tanto, conforme restou assinalado, o comportamento do MTL em ambos os setores de atuação dos egressos.

Gráfico 5 - Egressos que trabalham na área técnica de formação no IFPI

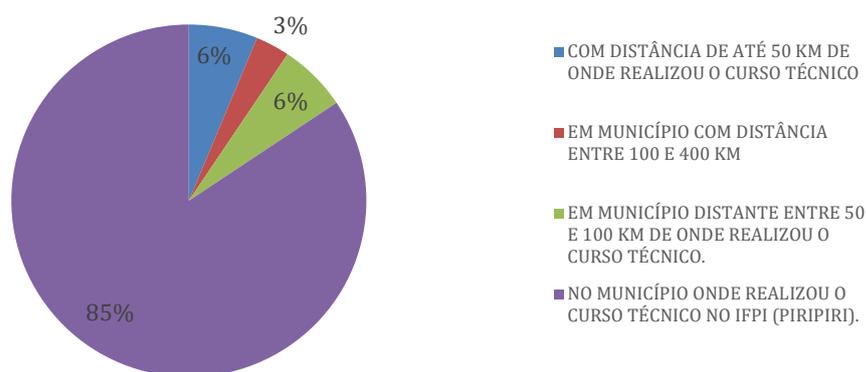


Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Em relação à carga horária semanal de trabalho, 50% (16) afirmaram que trabalham até 40h semanais; 21,9% (7) acima de 44h; 15,6% (5) até 20h e 12,5% (4) até 36h semanais. Percebe-se que são cargas horárias compatíveis com os regimes de contratação (empregado, servidor público, contrato temporário, empreendedores). Todavia, não há de ser desconsiderado o percentual de 21,9% (7) que ultrapassa a jornada de trabalho semanal legalmente prevista de 44h semanais, dado que evidencia a apropriação do trabalho do contratado (empregado) pelo contratante (empregador), revelando um quadro de precarização das relações de trabalho nesse aspecto. No plano da continuidade de estudos, como a maioria dos egressos encontra-se “trabalhando e estudando”, pode-se inferir, que essa carga horária excessiva é fator que pode prejudicar o rendimento dos estudos dos egressos.

A respeito da localização do trabalho atual, o gráfico 6 (a seguir) demonstra que 85% (27) dos egressos que estão inseridos no mundo do trabalho encontram-se trabalhando no próprio município de Piripiri, mesmo com todas as dificuldades por eles apontadas para a inserção no MTL da cidade.

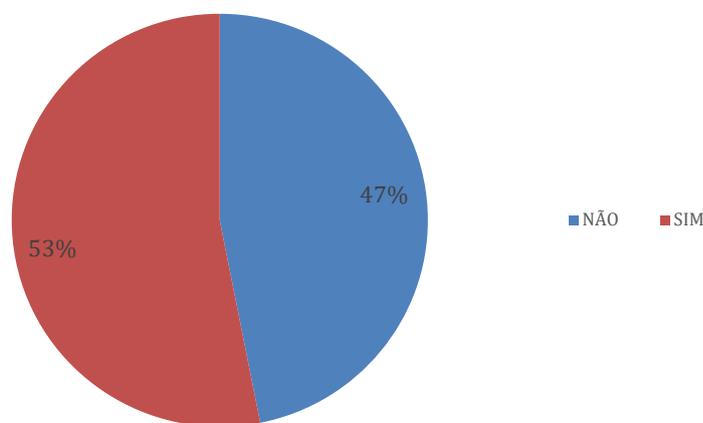
Gráfico 6 - Localização do trabalho atual dos egressos



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Considerando ainda os egressos que trabalham, estes foram questionados se começaram a trabalhar antes do ingresso no curso técnico no IFPI. Conforme gráfico 7, 53% (17) responderam que “sim” e 47% (15) que “não”.

Gráfico 7 - Egressos que afirmaram trabalhar antes de ingressar no IFPI



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Esses dados apontam que quase metade dos egressos começaram a trabalhar após o ingresso no IFPI, evidenciando que a formação, em que pese as dificuldades impostas pelo MTL, colabora para a inserção dos egressos no mundo do trabalho. Por outro lado, mais da metade dos egressos do IFPI quando ingressaram no curso já trabalhavam e passaram a estudar. Essa situação demonstra que o perfil do aluno ingressante nos cursos técnicos concomitantes/subsequentes do IFPI traduz o que afirmamos no capítulo precedente sobre a necessidade de persistência dessas modalidades, ou seja, de que elas, em que pese não

representarem o ideal, estão em conformidade com as concepções, diretrizes e finalidades legais dos IFs e revelam-se coerentes com as condições reais de existência que envolvem as relações que se processam entre capital e trabalho na conjuntura atual e impossibilitam a efetiva oferta de educação politécnica para todos. Assim, no momento, negar a esses sujeitos a oportunidade de acesso a uma educação profissional de qualidade seria aplicar-lhes uma dupla punição: inicialmente pelo fato do Estado ofertar-lhes Educação Básica de má qualidade que não lhes assegura efetivas condições de inserção no mundo do trabalho (MOURA, 2012) e, depois, porque o obstáculo ao referido acesso implicaria em condená-los de vez ao desemprego e à exclusão social que permeiam o mundo do trabalho na atualidade.

No que diz respeito à remuneração, os egressos entrevistados classificaram-na como ruim ou péssima acrescentando que a mesma, considerando as empresas em geral, ocorre sob o manto da desvalorização do profissional técnico e da precarização das relações de trabalho materializada por meio de distintas maneiras: no âmbito do próprio valor que é pago a título de contraprestação (salário), ficando está entre, o pagamento de comissões, o recebimento de valores inferiores a um salário mínimo ou um salário mínimo legal, excedendo este último salvo raras exceções que ocorrem no âmbito das poucas empresas de porte nacional presentes no município, a exemplo das redes de farmácias que conhecemos, hoje vistas praticamente em qualquer esquina de cidades médias e grandes; da excessiva carga horária de trabalho que em alguns casos ultrapassa a legal; no desempenho da “polivalência forçada” combinada à emulação pelo medo como estratégia para o “enxugamento” dos custos; na base da informalidade (sem carteira assinada) ou quando no âmbito da formalidade (carteira assinada), mediante simulação da realidade, ou seja, assina-se a carteira para uma função e o trabalhador exercerá de fato outra(s) atribuição(ões), ou então assina-se a carteira, mas o salário mínimo legal não é pago<sup>121</sup>, remetendo ao processo de precarização estrutural do trabalho (ANTUNES, 2015) aqui manifestando-se sobre o pálio da flexibilidade de direitos trabalhistas e da informalidade, facetas integrantes da nova polissemia ou morfologia do trabalho (ANTUNES, 2015). São representativas nesse sentido, as falas de E3, E6, E9 e E10 que condensam as impressões dos demais egressos a respeito do tema tratado. Eis o que disseram os egressos:

De forma péssima. Como não tem a devida valorização, não reconhecem todo o empenho e a qualidade técnica profissional, o tempo que a pessoa se dedicou, que ela estudou... eles não reconhecem. Como não reconhecem, eles só consideram como um trabalhador comum, que não tem o devido curso técnico. Eles acabam remunerando por baixo, fazendo a média por baixo (...). Eles pagam o que eles pagariam a qualquer

---

<sup>121</sup> Denominamos essas situações de “formalidade simulada” na medida em que as relações de trabalho assinaladas na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) do trabalhador não condiz com a realidade dos fatos, seja quanto ao exercício das atribuições decorrentes da contratação, seja da remuneração paga em razão desta.

outra pessoa, resumindo. (...) se você tiver sorte, eles pagam um salário mínimo. Um salário mínimo, sem o devido reconhecimento de um técnico na área (E3).

Eu não conheço ninguém que trabalha como técnico em administração. Você faz o curso, e pra entrar numa empresa, ela vai lhe contratar como vendedor, mas vai receber um salário mínimo. Não tem um reconhecimento da profissão, e remuneração muito menos. Nunca [contratado] como técnico em administração (E6).

Depende muito de empresa pra empresa. Porque tem empresa que, a gente sabe, paga tudo certo, questão de salário, carteira, todos os direitos, né? Mas tem também empresa que assina a carteira e não paga o salário e a pessoa aceita. Porque não tem emprego, ela vai aceitar. Ruim. É péssimo. Muito triste. (E9).

Eu trabalhei 5 anos em uma empresa e era “Bombril” eu fazia tudo: modelava, cortava tinha que supervisionar produção, passar roupa pra costureira e tudo isso tudo ganhando um salário de uma funcionária só tá entendendo? Aí eu trabalhei 5 anos aí quando saiu o curso lá no IFPI aí eu me interessei em fazer e ela [empregadora] não queria me dá um turno e aí também eu já estava muito sobrecarregada saia todo dia 22:00, 21:00 horas da noite e não tinha tempo pra mim, não tinha vida era de segunda a sábado eu só tinha o domingo disponível. Eu nesses 5 anos eu tive 15 dias de férias por que não tinha como eu me afastar por que se eu me afastasse não tinha quem fizesse o que eu fazia.. Aí eu passei 15 dias assim 15 dias mais aí 1 ou 2 dias ela me chamava pra mim fazer alguma coisa, pra mim dizer como pra alguém fazer, tá entendendo? Aí era assim (E10).

Mais uma vez é oportuno reiterar que os dados em discussão evidenciam que a dificuldade de inserção dos egressos ou a não inserção destes no MTL, ocorre não devido à falta de qualificação para o exercício da profissão, como é veiculado por alguns teóricos, empresários e setores da mídia. Trata-se de uma questão inerente ao próprio mercado, cuja mera capacitação e qualificação da força de trabalho não é capaz de responder por si só. O mercado em questão, embora não seja industrializado, apresentando em razão disso as suas especificidades, alicerça-se, conforme a narrativa dos egressos, nas bases do regime de acumulação flexível, bebendo da mesma fonte que as empresas capitalistas em geral: os dispositivos ideológicos organizacionais do toyotismo (ALVES, G., 2007; ANTUNES, 2005; 2015). A fala de E3 corrobora o argumento de que o problema não é da qualificação da mão de obra, vejamos o que ele afirmou nesse sentido:

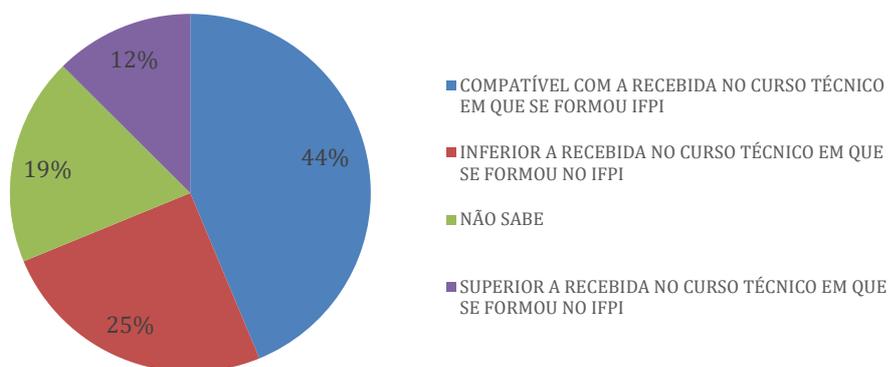
ao meu ver, são bem capacitados [os técnicos do IFPI]. O curso capacita muito bem a pessoa pra tá desempenhando qualquer função técnica na empresa; eu, quando saí do curso, me senti capacitado, por conta da minha rotina de preparação, de que sempre você tem que estudar à parte, né? Você tem que (...) pesquisar como estar no mercado... E isso me fez me sentir mais capacitado e ver que pra demanda, tanto de Piripiri, como da capital, o curso técnico de Administração sabe muito bem preparar.

E6 corrobora a questão do bom nível de qualificação do técnico em administração informado por E3, ilustrando algumas das possibilidades de atuação desse profissional no aludido mercado segundo a formação técnica recebida no IFPI:

pode ajudar na organização, tanto da parte interna da loja quanto ajudar na parte de contabilidade, pode ajudar na parte de gerência. Tudo isso o técnico em administração tem capacidade para estar atuando. No decorrer do curso, ele oferta disciplinas que preparam o técnico em administração para trabalhar nessas áreas. Ajudar na parte de estoque, na gerência, na parte de vendas, no layout da empresa.

Os dados apresentados no gráfico 8 ilustram a relação entre a formação profissional recebida no IFPI e as exigências de capacitação técnico-profissional na área: 44% (14) dos egressos que estão trabalhando (32) avaliaram as exigências atuais de capacitação profissional em suas respectivas áreas técnicas de atuação compatíveis com a formação profissional recebida no IFPI. Somando os 44% (14) aos 25% (8) que avaliaram as exigências atuais de capacitação profissional em suas respectivas áreas técnicas como inferiores à formação profissional recebida no IFPI chega-se ao percentual de 69% (22) do total de egressos participantes desta pesquisa que estão trabalhando (32) e que consideram não existir problemas com a qualificação técnica adquirida, fazendo cair por terra, ao menos no âmbito do estudo realizado, o discurso falacioso e generalizado de que falta mão de obra qualificada para ocupar postos de trabalho, corroborando o que temos afirmado a respeito da funcionalidade do conceito de empregabilidade (*vide* capítulo II).

Gráfico 8 - Relação entre exigências de capacitação e a formação profissional recebida no IFPI

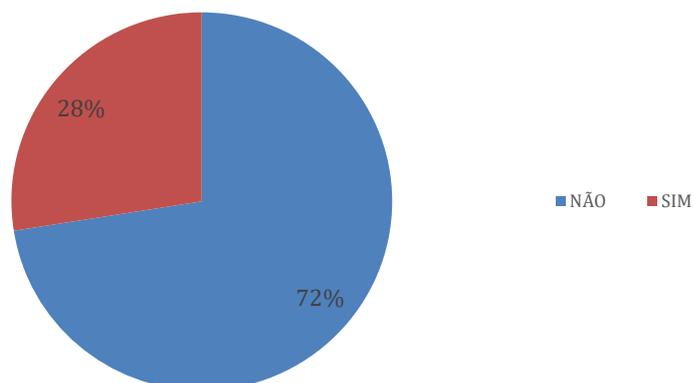


Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Em sintonia com o que se argumenta, o gráfico 9 (abaixo), indica que a maioria (72,0%, 29) dos egressos, incluindo-se aqui também os que não estão trabalhando, não tiveram dificuldades em acompanhar as transformações e/ou inovações tecnológicas da área técnica de formação, colocando em evidência que o desemprego e a não inserção dos egressos no MTL

não resulta da falta de qualificação ou despreparo dos profissionais nele situados, incluindo-se os egressos do IFPI.

Gráfico 9 - Egressos que afirmaram não ter tido dificuldades em acompanhar as transformações/ inovações tecnológicas na área da formação técnica realizada no IFPI



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

A respeito do desempenho de outras funções não contratadas, para além dos aspectos comuns a ambos os campos de atuação profissional, como o não pagamento da contraprestação devida pelo referido desempenho, existe uma particularidade que chama atenção em cada setor de atuação. No caso dos egressos de administração, restou evidenciado que o técnico em administração quando é contratado o é sempre como vendedor ou atendente - “Eu não conheço ninguém que trabalha como técnico em administração. Você faz o curso, e pra entrar numa empresa, ela vai lhe contratar como vendedor, mas vai receber um salário mínimo. Não tem um reconhecimento da profissão, e remuneração muito menos” (E6).

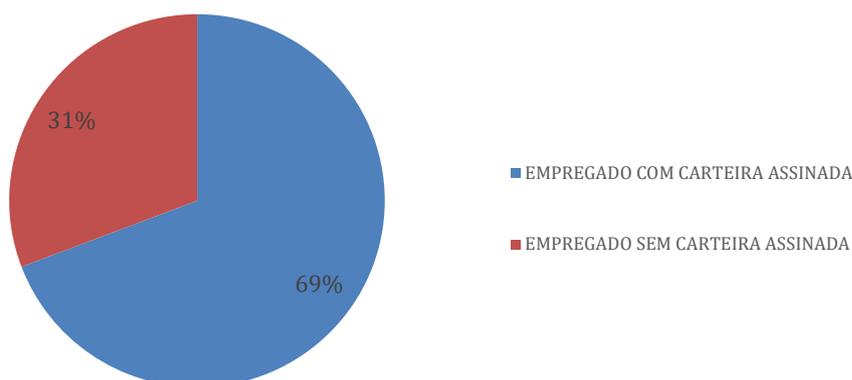
Ocorre que muitas vezes contratado como vendedor ou atendente, além de exercer tais atribuições, o técnico em administração (ou mesmo o administrador) acaba exercendo atividades inerentes a este perfil profissional, ou seja, como Técnico em Administração, ocorrendo, nesses termos, uma “polivalência não declarada”, assim a denominamos porque é ocultada do registro formal na carteira de trabalho do contratado. É o que se infere da fala de E5: “o funcionário trabalha como administrador dentro da empresa, se for empresa pequena, né? Mas lá tá [na carteira] como se ele fosse vendedor, alguma coisa assim” (...). Tal situação reforça o que já foi dito pelos egressos quanto à existência de oferta de vagas (demanda) no MTL, pois de fato o profissional da área de administração acaba exercendo funções inerentes a esse perfil.

No caso do campo de atuação do Técnico em Vestuário predomina a “polivalência forçada” como estratégia de contenção de gastos e despesas com reflexos diretos na remuneração, em que o empregador “aproveita o estilista pra ser modelista, e o modelista pra ser estilista, o modelista pra ser cortador, o modelista pra ser costureiro” (E11) o que mantém relação direta com o dispositivo toyotista da “empresa enxuta” destacado por E2 - “Eles [empresários] não estão pensando em melhorar a empresa. Eles estão preocupados em enxugar a empresa” - e E10 que destacou experiência própria a esse respeito junto a uma empresa local onde trabalhou como funcionária.

A empresa em que eu trabalhava produzia muito, e vendia muito. Só não vendia mais pela questão do compromisso, que acaba perdendo muito cliente, a questão do prazo de entrega. Isso, porque(...) quer receber muito, sabendo que não tem condição de...[entregar] porque se empregasse mais funcionários daria, mas quer atingir um número enorme de encomendas, e lucratividade, mas quer pagar uma mão de obra pequena. "Se eu posso fazer isso com quatro funcionário, por que eu vou ter 8?"

Quanto à formalidade/informalidade, considerando-se a base de dados (32) relativa aos egressos que estão trabalhando e excluindo-se desta as demais categorias<sup>122</sup>, restam 13 egressos. Destes, 69% (9) informaram trabalhar com carteira assinada e 31% (4) disseram trabalhar sem carteira assinada, ou seja, na informalidade (*vide* gráfico 10, abaixo).

Gráfico 10 - Egressos empregados com e sem carteira assinada



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

<sup>122</sup> os egressos empreendedores (9) que não mantém vínculo empregatício nos moldes da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), egressos sobre o regime de contrato temporário (2), os servidores públicos (8).

Esses dados, a princípio, parecem contrastar com o que afirmaram os egressos nas entrevistas, no entanto, fazendo-se uma análise contextualizada com o que disseram os egressos - “formalidade simulada” - é provável que esteja presente aí a figura da precarização evidenciada a partir do que ressaltou E9: “tem também empresa que assina a carteira e não paga o salário e a pessoa aceita”; e E2, ao narrar a experiência da própria mãe empregada em uma loja do município. Eis o que foi dito pela egressa: “um caso prático que eu tenho da minha mãe, é na informalidade. Porque ela trabalha numa loja, mas ela ganha um salário...é dividido, mas é um salário...não é carteira assinada, não é nada. Reconhecemos, portanto, que precarização, nesse caso, é uma possibilidade real.

### 5.1.3 A concepção de empregabilidade internalizada pelos egressos do IFPI

Quanto à empregabilidade, os egressos a concebem como sinônimo de preparação do indivíduo para ingressar e manter-se no mercado de trabalho na perspectiva do desenvolvimento da carreira. Na visão deles, referida preparação é conquistada mediante esforço individual em busca da qualificação necessária para conseguir emprego ou trabalho. Ou seja, cada indivíduo em particular deve responsabilizar-se pelo desenvolvimento da sua empregabilidade, para assim, conseguir uma oportunidade de inserção no mundo do trabalho. É o que se infere da fala de E2: “Acho que é a oportunidade. Por exemplo, você se qualificando, e aí tem a oportunidade no mercado para aquela pessoa que fez alguma qualificação” (E2). No mesmo sentido, as falas de E1, E3 e E9, que polarizam as falas dos demais egressos entrevistados:

empregabilidade, pra mim é aquela habilidade que você tem tanto de entrar no mercado de trabalho, como se manter no mercado de trabalho. Então é aquele conjunto de características, que você desenvolve ali no mercado de trabalho pra manter a sua carreira (E1);

É o potencial de tá empregado numa determinada área, num determinado período de tempo. Tipo... Tá me capacitando, me tornando apto pro mercado de trabalho, e como esse mercado estaria disponibilizando as vagas, em que situações, que faixas remuneratórias e que potencial de ascensão eu poderia ter (...) qualidade de se manter ativo no mercado de trabalho(E3).

Essa questão de a gente estar preparado para o mercado (...) a gente sempre entendeu que o curso de Vestuário veio pra cidade de Piripiri por conta do polo industrial que tinha aqui na cidade, né? Eu, particularmente, não tinha interesse. Eu fiz mesmo porque tinha terminado o Ensino Médio, tava sem trabalhar e tudo, então eu vi que era uma oportunidade. Até também por conhecer que era uma instituição federal e aí, um curso de vestuário, que a cidade é (...)? Não, uma oportunidade, vamos lá fazer. Aí, durante o curso, a gente vê essa questão do polo industrial que existe aqui na cidade, né? Mas, infelizmente, não o curso, o mercado de trabalho na cidade decepciona muito a gente (E9).

A concepção de empregabilidade incorporada pelos egressos reproduz a visão de Minarelli (2010) para quem empregabilidade é a condição de entrar, permanecer e progredir no mercado de trabalho. Do mesmo modo, resta evidenciado que os egressos compreendem a empregabilidade numa perspectiva individual que “obriga o profissional a cuidar de sua formação e de seu aperfeiçoamento, a estar em dia com as novidades do mercado e da profissão” (MINARELLI, 2010, p. 25). Trata-se da denominada empregabilidade de iniciativa (ALVES, N., 2007) predominante aqui no Brasil e que responsabiliza o trabalhador pela sua inserção (ou não) no mercado de trabalho, inculcando entre os trabalhadores a ideia de que a causa do desemprego é a inadequação dos trabalhadores face às exigências de qualificação instituídas no novo paradigma da acumulação flexível, objetivando com essa operação ideológica, ocultar que “seu substrato estrutural-organizacional, o *toyotismo*, possui como lógica interna a ‘produção enxuta’ e uma dinâmica social de exclusão que perpassa o mundo do trabalho” (ALVES, G., p. 245, grifos e aspas do autor), legitimando falaciosamente o discurso empresarial de que os trabalhadores estão desempregados porque não são qualificados (ANTUNES, 1999) e, naturalizando esta visão, conduz os trabalhadores a busca da qualificação sem precedentes conforme sistemática ilustrada por Antunes (1999, p. 58, aspas do autor) quando este aduz o seguinte: os empresários dizem: “os trabalhadores estão desempregados porque não são “qualificados”. Aí o trabalhador ou a trabalhadora, que nem louco, se qualificam para depois permanecerem desempregados ou, na melhor das hipóteses, desempregar os que eram anteriormente qualificados”.

Nota-se, ainda, por meio de determinados termos e expressões presentes na fala dos egressos - “habilidade”, “conjunto de características” (E1), “oportunidade”, “qualificação” (E2), “potencial”, “me capacitando”, “apto para o mercado de trabalho” (E3), - que estes concebem a empregabilidade como o desenvolvimento de atributos individuais, que uma vez desenvolvidos, conduzirão ao êxito, no caso, à inserção no mercado de trabalho. Os termos em questão permitem inferir ainda que os egressos concebem a empregabilidade como adequação do perfil profissional às exigências do mercado de trabalho, o que evidencia também que os egressos incorporam o discurso atual (e acentuado), que traduz a “exigência de novas qualificações para o mundo do trabalho” (ALVES, G., 2007, p. 245), disseminado no bojo do paradigma de acumulação flexível, ancorado no padrão toyotista de produção, e que é responsável por vender a promessa de que se o trabalhador for qualificado o bastante não lhe faltará trabalho. Ou seja, os egressos encaram o conceito de empregabilidade de maneira naturalizada, como via de mão única que conduz a um destino certo e sem desvios (trabalho), não esboçando qualquer tipo de dúvida ou questionamento quanto ao discurso veiculado pela

empregabilidade. Isto se torna ainda mais cristalino, quando ilustrado pela fala de E1 que, ao ser questionada sobre a possibilidade de o trabalhador encontrar-se desempregado, mesmo possuindo o perfil empregável, aduziu ser esta situação praticamente impossível de ocorrer no plano fático. Eis a fala de E1 a esse respeito:

(...) agora você me fez uma pergunta difícil, porque eu acho que uma pessoa que tenha tudo isso não está desempregada, é uma questão polêmica... muitas vezes a gente vê muita gente bem formada e tudo, mas eu acho que se ela tiver todas as características que eu citei, que eu considero importante, eu acho, acho que ela não fica desempregada...de alguma maneira ela vai participar no mercado de trabalho...não tem como um profissional que tenha esse tipo de característica tá a margem do mercado de trabalho, porque é questão de não esperar, é você fazer acontecer. Então várias características... isso vai estar presente em você... resiliência, é uma característica que é importantíssima pro mercado de trabalho hoje em dia, você ser resiliente, ser adaptável ali as mudanças, né?! Então se você é uma pessoa que busca todas essas características, não tem como você ficar parado.

Indo mais além no procedimento inferencial ora realizado, pode-se afirmar, com base na concepção de empregabilidade incorporada e externada pelos egressos nos termos expostos, que muito embora estes não vivam de perto a experiência concreta do “chão de fábrica toyotista” em seus locais de trabalho, a ideologia toyotista, materializada no conceito de empregabilidade, permeia o ideário formativo dos egressos, seja em razão da formação profissional recebida nos bancos escolares e no próprio ambiente de trabalho, seja em razão do discurso midiático que é veiculado com frequência na atualidade, levando estes a buscar o desenvolvimento de competências, habilidades, comportamentos e atitudes que ensejem a construção de um perfil flexível desejado (adequado ou adaptado) pelo mercado de trabalho, muito bem expressado no termo “resiliente”, na adaptabilidade e responsabilidade individual pela própria formação - “porque é questão de não esperar, é você fazer acontecer”. - informadas por E1 e corroboradas por E2 quando esta consignou que

(...) ele [trabalhador] tem que acompanhar a atualidade. Porque se ele ficar só com aquela mentalidade de "só vou fazer meu trabalho desse jeito" e sendo que as coisas mudam. Então acho que é a questão da criatividade e da proatividade, que ele vai ter que se adequar às mudanças. Também porque a cada dia o mercado está mais exigente, ele exige que você tenha uma boa qualificação e experiência. Principalmente em caso de empresa privada, que a primeira coisa quando ele vai perguntar "Você teve experiência? Você já trabalhou quanto tempo nessa área?" E essas coisas. Então quanto mais a pessoa se qualificar, quanto mais a pessoa buscar novos cursos e se aperfeiçoar...mais chances ele vai ter (...) Ficar sempre buscando novas oportunidades, mesmo que esteja parado, mas não tem que ficar esperando. Tem que buscar. Quanto mais ele tiver curso, mais conhecimento, mais fácil vai ser. Como hoje tá bastante competitivo o mercado, tem muitos bons profissionais que estão desempregados.

Embora na parte final de sua fala, E2 reconheça a possibilidade de pessoas qualificadas estarem desempregadas, esta impressão não se distancia de E1 (que tem perspectiva positiva da

empregabilidade), pois permite inferir, segundo expressões que marcam o seu discurso - “tem que acompanhar a atualidade”, as coisas mudam”, “não tem que ficar esperando”, “tem que buscar” - que na sua percepção o desemprego é consequência de uma má qualificação alcançada pelo indivíduo, isto é, uma qualificação que não lhe assegurou a necessária adaptabilidade e competitividade no mercado de trabalho de hoje, nesses termos, corroborando a impressão de E1, inclusive quanto a responsabilidade pela própria formação, reforçando a concepção de empregabilidade de iniciativa (ALVES, N., 2007) e o caráter falacioso que lhe é subjacente (ANTUNES, 1999; ALVES, G., 2007).

Ainda a respeito do desenvolvimento da empregabilidade, isto é, do perfil empregável supostamente requerido pelo mercado de trabalho, os egressos foram questionados sobre quais competências consideram essenciais para o desenvolvimento desse perfil na atualidade. Foram citadas inúmeras características, todas elas ancoradas na flexibilidade/adaptabilidade exigida pelo novo padrão de produção toyotista, destacando-se, entre outras: formação inicial aliada à formação continuada, esta compreendida como a constante atualização e aperfeiçoamento profissional na área e fora dela, desenvolvendo um perfil especialista e generalista ao mesmo tempo; atitude e criatividade para transpor as barreiras do dia a dia no trabalho, independente da origem destas; ética como diferencial; visão empreendedora no sentido de fazer as coisas acontecerem, bem como, de aproveitar as oportunidades em determinada área, mesmo que distinta da área de formação; responsabilidade e pontualidade no trabalho; proatividade; bom relacionamento interpessoal; conhecimento; competitividade; relacionamento em rede para subsidiar a prática do *networking*; perspectiva de sempre está evoluindo positivamente; disposição para aprender e rápido, sob pena de perder espaço; qualidade naquilo que faz; planejamento e foco; saber fazer; ser polivalente. As falas de E1, E3, E7, E8, E9 e E11, que em conjunto representam as impressões dos demais entrevistados quanto à questão, ilustram esse conjunto de atributos individuais citados.

Bom, hoje em dia são muitas características, porque o mercado exige muito da gente, todo mundo tá muito preparado (...). Mas eu acho que é ainda a formação um ponto bem importante, uma formação na área que a pessoa vai trabalhar. Tanto uma formação na área, quanto ela ter um nível de conhecimento geral (...), por exemplo minha área é administrativa e eu sempre procurei fazer cursos ou outras coisas, que se aliassem com a minha área. Mas eu também procuro fazer outras coisas pra abrir horizontes, e também pra poder utilizar outras ferramentas no nosso trabalho...então você ser especialista e também generalista é uma das coisas que não pode faltar no mercado de trabalho. (...) tem que ter tanto a questão do especialista quanto ter uma visão ampla. Outra coisa que não pode faltar é proatividade. Porque muitas vezes, a gente tem profissionais competentes, mas que não tem atitude pro trabalho. Então às vezes o profissional que alguma coisa não tá legal, ele tem até a formação pra fazer acontecer, pra fazer o diferencial, mas pela falta de proatividade ele tende a achar que aquilo não é problema dele. Outra característica que eu posso destacar é a criatividade,

por quê eu acho que é a criatividade? Eu trabalho no setor público então pode até parecer estranho (...), mas eu acho que a criatividade é uma habilidade que permite que o ser humano veja o problema e seja capaz de resolver, então você ser criativo é usar aquilo que você tem (...), usar alguma coisa que você tem pra desempenhar o trabalho. Por exemplo aqui no setor público, onde eu trabalho é muito comum faltar muita coisa, então se eu não tiver criatividade pra transpor as barreiras do dia-a-dia eu não vou fazer meu trabalho, eu vou sempre ficar dizendo "eu não tenho isso, então não vou poder trabalhar". Então o profissional criativo, é aquele que apesar dos problemas ele não para, ele tenta resolver pra poder desempenhar o seu trabalho. (...) e uma coisa que influencia tanto na vida quanto no mercado de trabalho é você ter ética, é uma característica importante no mercado de trabalho hoje, eu acho que é até um diferencial hoje em dia, (...) a gente vê a questão da ética muito relativizada, então você ser uma pessoa ética, uma boa pessoa, no seu trabalho e na sua vida traz um diferencial pras suas atividades. Porque se você tem essa concepção de que você precisa ser uma pessoa boa, e que no seu trabalho você precisa servir, você com certeza vai ser um bom profissional, um profissional empregável (E1).

Capacitação constante, uma boa rede de relacionamentos pessoais, uma observação ampla sobre o mercado próximo e mais longe, porque nunca se sabe de onde pode vir uma boa oportunidade e... Você tá se qualificando sempre, estudando, observando notícias, ver como é a perspectiva pro futuro da carreira que você tá desempenhando. Acho que são alguns fatores para você se manter compatível com as mudanças do mercado (...). Eu acho que a vontade de crescer sempre. Eu acho que o essencial é você nunca tá conformado. O "inconformado" que eu digo é não estar numa situação ruim e permanecer nela. É você sempre procurar de algum modo (E3).

Acho que o primeiro é você ter vontade, não importa a área que você tenha, sempre tem que tá disposto a aprender, sempre tem que tá procurando informações, não só na sua área específica, mas pode ser que dentro da sua área surja alguém querendo que você faça outro serviço e você tem que tá preparado não pra fazer, mas pra aprender, disposto a abraçar alguma outra área que venha (E7).

Eu acho que responsabilidade, qualidade, não só qualidade no que ele faz, mas qualidade quanto a pessoa. Ser pontual, respeitar os colegas, ter ética profissional e buscar conhecimento pra estar sempre evoluindo, e não ficar parado no tempo. Tá sempre em busca de conhecimentos pra se destacar (E8)

Bom, primeiro é a questão do conhecimento e da prática. Eu vejo que aqui no nosso mercado, eles veem muito essa questão da prática, a habilidade. (...) Eles queriam mais, no mercado de confecção aqui da área, eles queriam mais da prática, agilidade...Chegou lá, se souber fazer (...) (E9).

Eu considero assim...você tem que...dentro da área de vestuário mesmo você tem que saber fazer tudo. Não adianta sair daqui fazendo só modelagem. Porque pra fazer modelagem você tem que saber costura, e pra saber costurar você tem que saber modelagem. Então o importante é sair do curso sabendo todas as disciplinas práticas. Na prática mesmo (E11).

Em relação à riqueza de detalhes com que descreve a importância da rede de relacionamentos no desenvolvimento da empregabilidade, destacamos a fala de E1 que sustenta ser praticante de *networking* no exercício da profissão, descrevendo a "boa rede de relacionamentos pessoais" apontada por E3, conduta esta que, segundo E1, vem sendo realizada por ela desde o ingresso no curso técnico no IFPI. Aduz E1:

eu sempre tive essa visão de que eu não estava lá [no IFPI] atoa. Então eu tinha um bom relacionamento, com meus colegas dentro de sala de aula, tinha um bom relacionamento com os servidores do instituto, com os professores... são pessoas que você vai formando a sua rede ao longo do tempo. (...) sempre que eu vou dar uma palestra, principalmente em escola pública, eu sempre falo da importância da rede de contatos. Porque as pessoas olham pro lado, e veem só aquele coleguinha que nunca vai ser nada na vida... e de repente é daquele colega que ele vai precisar um dia pra exercer um projeto (...) e aí é muito mais fácil você obter ajuda de um profissional que você já conhece (...), então muitas vezes as pessoas não sabem aproveitar esse tipo de coisa. Porque tem profissional que não trabalha só por dinheiro, tem profissional que trabalha com consonância com o objetivo e projeto futuro dele. Mas às vezes a gente faz algumas coisas só por dinheiro, como aplicar vestibular no final de semana (risos), é uma coisa que eu faço só por dinheiro (...), mas tem gente que já não faz porque está dedicando aquele tempo em alguma outra coisa que quer mais. Então por exemplo se eu tenho um projeto na área de empreendedorismo eu vou precisar de "n" pessoas, e essas pessoas eu vou tirar de onde? Eu tenho ali no meu caderninho de network (...) e vejo quem é que eu conheço que já é formado na área, que eu já posso puxar assunto pra ele vir pro meu projeto, pros custos serem menores. Pra ser um projeto um projeto melhor, porque se eu conheço o profissional, eu sei da qualidade do trabalho dele, então já tem um outro pró no sentido de trazer pra perto de mim pessoas que eu já conheço. (...) e às vezes as pessoas não dão muita importância pra rede de relacionamentos...a minha vida toda eu conheço gente. Às vezes você quer conhecer gente novas, mas por que você não reaproveita as pessoas que você já conheceu? (...) então eu acho que tudo na nossa vida está interligado, e as vezes a gente acha que está quebrado, mas não tá é um ciclo geral que a gente comanda. Claro acredito em Deus, mas eu acho que muita coisa na nossa vida não dá certo porque a gente não sabe usar o que tem ali, naquele momento...

As características que engendram o perfil empregável segundo os egressos, remetem aos pilares da empregabilidade - adequação profissional, competência profissional, relacionamentos, idoneidade, saúde física, mental e espiritual (este último manifesto na visão otimista revelada pelos egressos) - preconizados por Minarelli (2010). Remetem ainda ao novo perfil de trabalhador erigido no seio do regime de acumulação flexível de base toyotista, compreendido como aquele que seja capaz de “julgar, discernir, intervir, resolver problemas, propor soluções a problemas concretos que surgem no interior do processo de trabalho” (HIRATA, 1994, p. 130), ancorado no modelo da competência. Ao mesmo tempo, traduzem a maneira pela qual é capturada a subjetividade do trabalhador que passa a se integrar organicamente à empresa e à lógica do capital, onde o trabalhador é encorajado a pensar e agir em um ambiente de desafio e concorrência contínuo (ALVES, G., 2007), reforçando a presença da ideologia toyotista no percurso formativo dos egressos.

Os egressos também foram convidados a realizar uma autoavaliação da condição de empregável, ou seja, se eles se consideram empregáveis segundo a formação técnica recebida no IFPI. Nesse ponto, a maioria, exceto E4 que não se identificou com o curso técnico realizado - “percebi que não me identifiquei muito bem com a profissão” -, revela que se considera empregável porque adquiriu a qualificação necessária para o desempenho da profissão técnica certificada pelo IFPI, tendo este, em termos de aprendizagem e de visão de mundo,

desempenhado papel relevante nesse processo. Entre outros aspectos inerentes a formação no IFPI, foram destacados pelos egressos, a qualidade da formação oferecida pela instituição e a visão sobre o mercado de trabalho, inclusive no setor público.

A esse respeito, E2, hoje servidora pública estadual efetiva, ocupando cargo na área da formação técnica recebida no IFPI, afirma ter se interessado pelo serviço público após ingressar no curso técnico no IFPI. Diz ela, ao ser questionada se tinha perspectiva de ingressar no serviço público:

não. Assim eu fazia...eu tentava alguns concursos, mas pra falar a verdade, não. (...) quando eu comecei a fazer [o curso técnico no IFPI] eu gostei muito da parte de administração, aí eu senti que era aquilo mesmo que eu queria pra mim. Mesmo que não fosse no serviço público eu ia procurar alguma coisa relacionada a administração, porque eu gostei muito.

E ressalta a importância do curso técnico para o desempenho das atribuições do cargo público ocupado na instituição “X”, especialmente no desempenho da atual função de secretária. Eis os termos em que se expressou E2:

com certeza, é muito importante [o curso]. Porque como eu já falei, é o que... aqui na secretária a gente mexe muito com documentação, a gente lida muito com diretor. E a gente coloca em prática, algumas coisas que foram ensinadas no curso, inclusive a questão das pessoas, como lidar com o público.

As impressões de E2 são reiteradas na fala de E3, hoje também servidor público federal efetivo na área do curso técnico realizado no IFPI. Ao ser questionado se considera-se uma pessoa empregável, afirmou que sim, justificando a referida qualidade (empregável) da seguinte maneira:

sim. Porque eu sempre procurei ter, não só conhecimento, como habilidades técnicas, também de relacionamentos, habilidade de poder aproveitar oportunidades de crescimento no trabalho, e de exposição também; sempre fui uma pessoa muito proativa, aproveito sempre as oportunidades e nunca fui uma pessoa... é, como é que eu posso dizer? Uma pessoa conformada com a situação. Sempre procurei melhorar a situação, nunca procurei um *status quo*. Sempre procurei tá mudando, de preferência, evoluindo bem rápido.

Questionado sobre a parcela de contribuição do curso técnico realizado no IFPI para o desenvolvimento do seu perfil empregável, E3, ratificando a qualidade da formação oferecida pela instituição, destacou ainda o papel do corpo docente no desenvolvimento da sua empregabilidade, nos seguintes termos:

com certeza. A matriz curricular dele [curso] foi bem completa, achei o papel dos professores muito importante na minha vida profissional, na minha forma de estudar, na minha forma de procurar trabalho... tive muitos professores motivadores, que me explicaram a realidade como ela é, que me explicaram as objetividades que eu poderia ter, todos os empecilhos, me explicaram... foi muito esclarecedor a experiência dos professores e o porte e informação que eles tinham.

No mesmo sentido E1 - hoje também servidora pública estadual efetiva, ocupando cargo na área da formação técnica recebida no IFPI - tanto no que se refere à condição de empregável quanto à participação do IFPI nesse processo,

ah eu me considero [risos]... Porque eu trabalho, eu me trabalhei pra isso desde o instituto. Desde quando eu tive essa ideia, de que estar no mercado de trabalho não era uma coisa fácil, mas também não impossível...e por ter essa vontade sempre de trabalhar...então eu já tinha essa preocupação de trabalhar em coisas que pro mercado de trabalho fossem indispensáveis. Então algumas características que eu via que eu já tinha, ou que eu poderia melhorar, eu ia trabalhando justamente pra me tornar essa pessoa empregável (...) Com certeza, foi na época do curso técnico que eu comecei a pesquisar sobre concursos, porque a gente tem a questão dos dois lados: o emprego voltado pro ramo do empreendedorismo, eu com meu próprio negócio, eu como funcionário com sentimento de dono, ou enveredo pro lado dos concursos. Pra mim essa questão dos concursos, pela questão do estudo, d'eu estudar, foi bem importante então eu comecei a pesquisar vários concursos e caí no concurso da "X", e foi justamente em 2011 que eu fiz a prova, e eu ainda fazia o curso técnico em administração, que é o meu atual emprego. Minha principal ocupação hoje em dia, meu serviço público aqui na "X".

E8, na mesma sistemática, afirmou que se considera empregável por ter adquirido as habilidades exigidas pelo mercado, destacando a importância do conhecimento teórico adquirido no curso técnico no IFPI para a construção desse perfil, evidenciando que a formação encontra-se ancorada em bases conceituais que vão além do mero fazer e seu caráter instrumental, tipo de educação profissional que marcou o embrião dos IFs, as Escolas de Aprendizes Artífices, conforme visto no capítulo precedente. Eis os termos em que se manifestou a respeito:

me considero [empregável]. Porque eu acho que eu tenho habilidades pra trabalhar no mercado. Foi...ele [curso]...me deu muitas [habilidades]...eu conheci melhor o campo da costura, da construção do vestuário, da fabricação de roupa. Então eu sei de detalhes que muitas pessoas, que não tem o curso não sabem. Muitas vezes sendo costureira já de longa data, elas não têm o mesmo conhecimento específico que uma pessoa que faz o curso técnico.

A fala dos egressos aliada ao conjunto de dados quantitativos (tabelas e gráficos) apresentados até aqui permite inferir que o processo de expansão da RFEPCT, materializado na chegada dos IFs no interior do Piauí, no caso investigado em Piripiri, contribui para a qualificação de cidadãos com vistas à atuação profissional técnica nas área de administração e

vestuário, sendo incapaz, por si só, de fazer frente à precarização das relações de trabalho que permeia a inserção dos seus egressos nos respectivos campos de atuação profissional que integram o MTL.

Revelam em particular, que o IFPI/*Campus* Piripiri, ancorado nas concepções e diretrizes que permeiam a atuação dos IFs e, em particular, nos princípios que norteiam a sua ação educativa, vem ofertando Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas modalidades concomitante/subsequente, comprometendo-se com a inclusão socioeducativa e profissional de estudantes, jovens e adultos, das redes estaduais de ensino, que sem terem tido acesso a uma Educação Básica de qualidade tendem a não ingressar no Ensino Superior e, por falta de condições, tendem igualmente a não inserção em atividades complexas, dentre as ocupações de nível médio (MOURA, 2012; 2015), o que é ilustrado na fala de E3 ao relatar o papel do IFPI na sua formação em contraposição à formação da escola pública das redes municipal e estadual onde, respectivamente, estudou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio:

(...) no ensino regular que eu frequentei eu vi que o aluno é praticamente treinado para tirar notas, não para adquirir conhecimento. Fiz no município [Ensino Fundamental] e o ensino médio, fiz na rede estadual. Eu aprendi a importância do conhecimento e da visão de tanto onde você está quanto aonde você pretende ir no Instituto. Eu tive professores que tinham uma carreira exemplar, eu tive professores que tiveram uma carreira invejável e uma inspiração. Professor é a mente de tudo e, além de um instrutor, uma pessoa em quem o aluno possa se espelhar. E quando eu entrei no Instituto eu fui, já com dezoito anos, eu fui realmente me preocupar com a minha formação, com o futuro que eu queria ter, com meu futuro acadêmico.

Nessa ordem de ideias, indagado se “a escola estadual e municipal nunca desenvolveu essa perspectiva [de investimento na formação] em você...?”, E3, destacando a importância de uma Educação Básica de qualidade para o cidadão, foi categórico em indicar a deficiência da Educação Básica brasileira na atualidade, destacando ainda o “norte” que o IFPI é capaz de oportunizar aos estudantes em termos de identidade com um determinado perfil profissional a ser desenvolvido segundo as potencialidades de cada um, aproximando-se aqui, mesmo no âmbito da modalidade concomitante/subsequente, da educação politécnica no que diz respeito à perspectiva de liberdade ao escolher um determinado ofício que não esteja meramente atrelado às exigências do mercado (MOURA, 2012). Eis o que assinalou o egresso:

ela [escola municipal e estadual] até restringiu, porque o aluno só tem que tirar nota, e muitas vezes nem isso faz, e a escola do mesmo jeito lança o aluno para as séries subsequentes e depois ele tá diplomado, sendo que é vital que o ensino fundamental e médio é vital para qualquer membro da sociedade é o mínimo que você tem que ter de conhecimento. Se você não atinge...eu fui aprender a estudar depois que entrei no instituto. Os professores me ensinaram depois que eu entrei no instituto e via

necessidade do estudo, depois disso eu vi que eu tava tentando uma carreira, que não era de acordo com o meu perfil... que era a questão de eu ter começado a licenciatura enquanto eu tava fazendo o curso técnico, licenciatura em matemática. Apesar de gostar muito de exatas e me identificar com essa matéria, com essa área, a função em si...o desempenho das atividades de professor em matemática é muito pedagógico o que não condiz com o meu perfil que é mais técnico. Eu sou uma pessoa eminentemente técnica...

## 5.2 O “espírito empreendedor” dos egressos do IFPI

Os egressos concebem o empreendedorismo como uma postura de vida alicerçada na disposição para correr riscos, na criatividade, no espírito de inovação (capacidade de transformar o velho ou criar o novo), em conhecimento e planejamento como ferramentas indispensáveis ao aproveitamento de oportunidades não exploradas no MTL em termos de negócio (de obtenção de renda) ou a realização de um trabalho diferenciado independente do setor de atuação (privado, público ou terceiro setor), agregando-se a este aproveitamento à possibilidade de ganhos sociais no âmbito da população local. É o que se infere das impressões de E1, E2, E3, E6 e E9, incorporadas pelos demais entrevistados.

A minha visão de empreendedor, é aquela pessoa que consegue fazer a diferença. Não importa se ela está numa empresa privada, numa empresa pública...se ela tá exercendo uma atividade social ou o que é que ela tá fazendo. (...) então pra mim empreendedorismo é uma postura, uma escolha de vida. Você pode escolher ser empreendedor, ou não ser. E quem escolhe ser empreendedor se dá bem no que faz, que é a questão do fazer acontecer. Quem escolhe não ser, essa é uma questão de cair a ficha, um a dia pessoa vai cair a ficha de que ela deveria ter sido empreendedora na vida dela. Então empreendedorismo é uma coisa que os jovens cada vez mais têm que aprender. Que é uma postura de vida (E1).

(...) questão de criatividade. Teve umas atividades que a gente teve que fazer umas invenções. Inventar um produto, isso eu nunca esqueci, um produto que não existia no mercado...uma inovação. Eu acho que empreendedorismo é isso. A questão de você inovar, ou alguma coisa que já existe...ou inventar mesmo, alguma coisa. Eu acredito que seja isso (E2).

(...) é a capacidade de você aproveitar as boas oportunidades. É a capacidade de você ver um potencial de vendas, de negócio, onde ninguém mais vê; ou, quando a maioria tá vendo sob uma outra óptica, de uma outra forma. Isso lhe dá o poder de começar um negócio, ou o mesmo negócio de uma forma que acabe por atrair mais clientes justamente por ser um negócio diferenciado (E3).

É você ver uma oportunidade de negócio e procurar de uma maneira mais simples e correta, se adequar e montar um negócio pra tentar solucionar os problemas da população local...você conseguir sua renda e a mesmo tempo procurando... [fazer isso] (E6).

O empreendedorismo não é apenas você ir lá e colocar uma empresa, não, você tem que ter vontade. Pra estar lá, lutar todos dias, ter uma visão de futuro, como eu já falei a questão do planejamento, saber que vai dar certo, que pode dar errado. Que vão haver altos e baixos, e você tem que saber qual o ponto de equilíbrio, para você

simplesmente não fechar as portas, como a gente vê muitas empresas por aí. Muitos negócios, né? (E9).

O empreendedorismo na visão dos egressos, conforme termos que marcam o discurso destes - “postura, uma escolha de vida”, “fazer acontecer” (E1), “criatividade”, “inovação” (E2), “aproveitar boas oportunidades” (E3), “tentar solucionar os problemas da população local” (E6), “saber que vai dar certo, que pode dar errado” (E9), identifica-se com os elementos que, segundo Dornelas (2007, p. 08) integram qualquer definição de empreendedorismo: “1) iniciativa para criar um novo negócio e paixão pelo que faz; 2) utiliza os recursos disponíveis de forma criativa, transformando o ambiente social e econômico onde vive; 3) aceita assumir os riscos e a possibilidade de fracassar”, reiterados de maneira sintética por Chiavenato (2007), em três aspectos: a necessidade de realização, disposição para assumir riscos e autoconfiança.

Indagados se durante a formação profissional recebida no IFPI a instituição tratou do tema empreendedorismo, todos os egressos que integram a base de dados pesquisada (40) afirmaram que “sim”. Com a pretensão de sabermos se a discussão realizada pelo IFPI foi suficiente para o esclarecimento do assunto, indagou-se ainda aos egressos como o tema foi abordado: com o mero incentivo à prática empreendedora sem a devida problematização do tema em suas especificidades ou o incentivo à prática empreendedora de maneira consciente, ou seja, com a devida problematização do tema em suas especificidades. A esse respeito, a maioria dos egressos (65%) afirmou que a abordagem se deu no segundo sentido, ou seja, sob o pálio do incentivo consciente enquanto maneira de abordagem. No âmbito das entrevistas, todos os entrevistados ratificaram que a abordagem do tema foi realizada no sentido apontado, ou seja, suficiente para a compreensão do assunto, conforme evidenciado nas falas que seguem:

sim, tanto a gente tinha a própria disciplina de empreendedorismo, como em todas as disciplinas, que era pra destacar a importância do empreendedorismo. Então sempre eles focavam na questão do próprio negócio, porque as questões de empreendedorismo são mais voltadas pra você abrir o próprio negócio, mas tinha também as questões do microempreendedor, as do empreendedor que trabalha dentro de uma empresa, e consegue desenvolver seu setor, consegue desenvolver uma postura diferenciada. E automaticamente os padrões conseguem ver essa postura diferenciada. Mas a gente tinha mesmo essas provocações sobre empreendedorismo. (E1).

Foi, sim. Porquê...depende muito da professora, porque ela realmente se esforçava bastante. Ela procurava várias formas pra gente entender e compreender. Todo dia tinha uma novidade. Acabava fazendo a gente participar mesmo, e compreender e entender de verdade os assuntos (E2).

O curso tem muitas disciplinas voltadas pra isso, né? Por exemplo, tem disciplina de empreendedor, de Marketing, de Cálculo de custo.... Então são disciplinas que lhe encaminham, se você quiser montar seu ateliê próprio, você tem condições, você vai ter noções básicas pra gerir esse negócio (E8).

A suficiência na abordagem do tema pode ainda ser inferida em E3 quando este, com base em pesquisas que realizou, emite críticas aos empreendedores do MTL, sendo a principal delas a falta de conhecimento do tema para o êxito do empreendimento, agregando-se a isto a correta falta de gerenciamento do empreendimento e o conformismo em desenvolver um empreendedorismo que chamaremos aqui de “empreendedorismo de subsistência não planejado (ESNP)”, isto é, aquele realizado sem o conhecimento e o planejamento prévios necessários do ambiente, voltado apenas para o “ganha-pão” (E3), do tipo “deu para comer tá bom”(E3) sem perspectiva de crescimento, conformando-se o empreendedor subsistente não planejado com o pouco alcançado, o que nos leva a depreender que a referida prática empreendedora no MTL equipara-se ao empreendedorismo por necessidade em que o ato de empreender obedece à lógica da necessidade, da sobrevivência e da reprodução social (SERAINÉ, 2008), desempenhando, nesses termos, a exemplo da empregabilidade, uma funcionalidade que conduz à sensação de falsa integração social, conforme sustentamos no capítulo II desta dissertação. Vejamos o que E3 assinalou a esse respeito:

eu só tenho uma ressalva quanto ao tema empreendedorismo, porque, apesar de nós termos muita loja em Piripiri, é simplesmente mais do mesmo. Você não tem diversidade de negócio, você não tem diversidade de serviço e eu já morei na Capital, moro aqui em Piripiri e já passei em algumas outras cidades, e o que eu vejo é que o pessoal simplesmente desconhece, no mais profundo sentido, a palavra empreendedorismo. Pessoal acha que é só você montar uma loja e você tá empreendendo, você botar o mesmo serviço só que com outro nome e já tem um diferencial, e não é. Infelizmente, a amplitude, o leque de serviços oferecidos no nosso Estado é muito pequeno. Em Teresina é muito pequeno, em Piripiri... percebo o potencial de ofertas do mesmo produto, do mesmo tipo de negócio, mas as pessoas são relutantes, porque eu acredito que, como eles não têm conhecimento, nem procuram pessoas que conhecem, vai muito do empirismo. Eles ficam olhando, observam quem – mais ou menos – se deu bem e simplesmente copiam. E muitas vezes copiam a maioria das práticas erradas. Eles começam a misturar o capital da empresa com o capital particular, eles esquecem que o mais difícil não é conseguir cliente, é você manter o cliente, é você fidelizar. Eles não aproveitam as oportunidades, eles não escutam o cliente. Porque quando eles começam a ter uma certa venda, eles estagnam e se conformam com aquilo. Eles não têm uma ambição, não tem uma ânsia, não tem visão de planejamento, porque aqui a maioria das pessoas pensa apenas em ter o seu famoso “ganha-pão”, no mais baixo sentido da palavra, da frase “Deu pra comer, tá bem”. E eles não pensam em crescer, em fazer parcerias (...) Eles não entendem o ecossistema que é o serviço de vendas, a possibilidade de parcerias, a possibilidade de economias, a possibilidade de crescimento de mercado como um todo.

Na seção anterior, adiantamos que 28% (9) (*vide* gráfico 4) dos egressos que participaram do presente estudo estão trabalhando como empreendedores no MTL. Desse total, 89% (8) afirmaram que a motivação para empreender decorreu de oportunidades enxergadas no MTL e apenas 11% (1) afirmaram que a motivação para empreender resultou de necessidade,

ou seja, de dificuldades de inserção no MTL e a percepção do empreendedorismo como única opção de renda (*vide* tabela 9, abaixo).

Tabela 9 - Egressos empreendedores por curso e motivação para empreender

<b>CURSO TÉCNICO</b>	<b>NECESSIDADE</b>	<b>OPORTUNIDADE</b>	<b>TOTAL</b>
Administração		3	3
Vestuário	1	5	6
Total categoria/geral	1	8	9
Total (%)	11%	89%	100%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2018.

Cabe ressaltar que, no questionário que coletou tais informações, a pergunta realizada foi “o que o levou a tornar-se um empreendedor?” e inserimos como opção de resposta apenas duas alternativas: uma mais descritiva - necessidade (não inserção no mercado de trabalho, única alternativa de obtenção de renda etc. - e outra mais sintética - “oportunidade” para mesmo diante da objetividade do instrumento de coleta de informação, aferir a compreensão dos egressos a acerca dos conceitos de “empreendedorismo por necessidade” e “empreendedorismo por oportunidade”. Nesse ponto, diante da objetividade da alternativa “oportunidade” e dos dados em questão, depreende-se que os egressos do IFPI dominam os conceitos aludidos, o que os afasta do conjunto de empreendedores “sem conhecimento” informado por E3 e reforça a consistência da formação profissional recebida.

Do total de egressos empreendedores, 33% (3) são alunos do curso Técnico em Administração e 67% (6) são alunos do curso Técnico em Vestuário (*vide* tabela 10, abaixo), o que é compreensível quando se contextualiza os dados em questão com o fato de Piri-piri constituir-se em polo de produção têxtil no estado.

Tabela 10 - Egressos empreendedores antes da conclusão do curso técnico no IFPI

<b>ASPECTO INVESTIGADO</b>	<b>NÃO</b>	<b>SIM</b>	<b>TOTAL</b>
Já exercia atividade empreendedora antes de concluir o curso técnico no IFPI?	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
Administração	2	1	3
Vestuário	4	2	6
Total (%)	67%	33%	100%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2018.

Procurou-se averiguar ainda se os egressos já desenvolviam atividade empreendedora antes da conclusão do curso técnico: 33% (3) afirmaram que “sim” e 67% (6) que “não”. Em relação aos primeiros, 67% (2) afirmaram que a formação técnica adquirida no IFPI trouxe algum benefício ao empreendimento e 33% (1) afirmaram que não fez diferença. Quanto aqueles que afirmaram não ter desenvolvido atividade empreendedora antes da conclusão do curso técnico no IFPI, 83% (5) afirmaram que a formação técnica adquirida no IFPI foi decisiva para tornarem-se empreendedores e apenas 17% (1) afirmaram que a formação técnica “não” foi decisiva (tabela 11, abaixo), o que evidencia que o estímulo ao empreendedorismo de fato integra a ação pedagógica do IFPI não apenas no âmbito da legalidade.

Tabela 11 - Egressos que indicaram a formação como fator decisivo para tornarem-se empreendedores

ASPECTO INVESTIGADO	NÃO	SIM	TOTAL
A formação técnica no IFPI foi decisiva para tornar-se um empreendedor(a)?	1	5	6
Administração		2	2
Vestuário	1	3	4
Total Geral	17%	83%	100%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2018.

Em consonância com esses dados encontra-se o que foi relatado pelos egressos no âmbito das entrevistas realizadas seja com os egressos empreendedores<sup>123</sup> seja com os demais egressos entrevistados que não desenvolvem atividade empreendedora no momento. No primeiro caso, destaca-se o que disse E6, egresso do curso Técnico em Administração, quando indagado a acerca da importância da formação técnica realizada no IFPI para o desempenho da atividade empreendedora atualmente desenvolvida: “Sim, muito importante. Porque me ajudou a ter uma visão melhor do mercado que eu ia adentrar”. No mesmo sentido, as egressas do curso Técnico em Vestuário: “quando eu saí daqui [IFPI] eu já saí com essa base do que era [empreender], do que você precisava ter pra ser empreendedor... Isso tudo, eles [docentes] deram uma base boa pra gente” (E7).

Demais [contribuiu]. Tem muitas disciplinas que a gente viu no curso, que ajudam também pra outras áreas, como o empreendedorismo, a questão do marketing, a contabilidade, que a gente viu também. Eu acho que, assim, o curso em si não lhe direciona apenas para o vestuário, para a confecção, para essa área, como foi no meu caso. Eu vi uma oportunidade também e comecei a buscar essa questão do empreendedorismo e manter meu próprio negócio, vai fazer cinco anos já (E9).

<sup>123</sup> Entrevistados em número de 6(seis): 5 (cinco) do curso de Vestuário e um do curso de Administração.

No segundo grupo de entrevistados constituído por egressos que não exercem atividade empreendedora no momento perguntou-se a respeito da suficiência da formação do IFPI caso futuramente estes egressos pretendam enveredar pelo empreendedorismo como forma de inserção no mundo do trabalho. Ou seja, procurou-se extrair dos egressos o nível de segurança assegurado pela formação técnica recebida no IFPI para a atuação no ramo do empreendedorismo. Nesse sentido, o discurso dos egressos, epigrafado na sequência, permite inferir que existe um arcabouço teórico-prático que coloca os mesmos em uma situação de segurança e confiabilidade para empreender conscientes do que este ato de fato pode representar em termos de sucesso ou fracasso e, portanto, à frente dos “empreendedores de subsistência” e sem conhecimento a respeito do assunto, podendo-se cogitar, a médio e longo prazo, que a atuação do IFPI (ainda recente em Piripiri, apenas 8 anos de implantação local), com a formação desse espírito empreendedor em seus estudantes, poderá conduzir a uma evolução positiva do MTL nesse segmento, o que certamente demandará pesquisas nesse sentido. No grupo em questão, corroborando o que se afirma (segurança para empreender), destaca-se o que disseram E1 e E3:

eu já ia destacar, principalmente pela questão dos riscos, porque lá sempre falavam que a gente não poderia se bloquear pelos riscos. Porque riscos tem muitos, mas todo empreendedor corre riscos. Eu até hoje não montei nada ainda, mas não foi por medo de arriscar ou qualquer coisa, eu conheci muito bem os mecanismos que eu tenho disponível pra fazer as coisas acontecerem no mercado de trabalho. Acho que é mais porque eu não coloquei como prioridade mesmo, mas o IFPI foi decisivo com certeza, e é até hoje em muitas decisões que eu vou fazer na vida. Muitas vezes eu lembro (...) e você só consegue visualizar, e lembrar de uma coisa se aquilo realmente foi marcante. (...) e isso demonstra como isso foi decisivo na minha vida (E1).

Com certeza. Eu me sinto capaz de gerir um negócio. Ou, pelo menos, eu me sinto capacitado para resolver os problemas que aparecem, porque, lógico que um técnico não tem o conhecimento de um administrador formado com quatro anos de graduação, mas, pelo menos, eu tenho um norte, a sensibilidade e a capacidade de encontrar meios pra solucionar meus problemas (E3).

No diálogo com os egressos empreendedores investigou-se ainda se a atividade empreendedora desenvolvida por eles gerou oportunidade de emprego/trabalho para outras pessoas. Nesse ponto, restou caracterizado que as atividades empreendedoras desenvolvidas pelos egressos constituem empreendimentos modestos<sup>124</sup>, em alguns casos sendo desenvolvida

<sup>124</sup> São atividades voltadas para a comercialização de produtos e prestação de serviços. No caso do egresso de administração entrevistado, este atua no ramo de lanches, administrando uma lanchonete em uma determinada escola de Piripiri-PI. Já no caso das egressas do vestuário a atuação ocorre no ramo de decoração de festas (1), fabricação de bonecas tipo artesanal (1) e produção de confecções em ateliês próprios no caso das demais egressas (3), nesse caso, com produção das confecções voltadas para a venda sob encomenda. Em que pese a venda ocorrer sob encomenda, as egressas destacaram que a demanda é constante, em alguns momentos, até

pelo próprio empreendedor sem auxílio de terceiros – é [trabalho] individualmente (E8) - caracterizando a figura do microempreendedor individual (MEI)<sup>125</sup> considerado como aquele que desenvolve atividade empreendedora individualmente (por conta própria) com faturamento anual<sup>126</sup> de até 81 (oitenta e um) mil reais e, em outros, sem descaracterizar a condição de MEI, pelo egresso(a) empreendedor(a) auxiliado(a) por até duas pessoas – “Sim, tem duas pessoas trabalhando comigo. Por enquanto é um trabalho informal. Colaboradores” [são] (E6) -, geralmente do seio familiar ou terceiros pagos a título de colaboradores, diaristas ou terceirizados – “Só nós dois [egressa e o esposo dela], mas quando o evento é maior a gente chama minha irmã ou uma colega pra nos ajudar. E a gente paga a diária” (E9) -, não existindo relações de trabalho formalizadas nos moldes do trabalho por tempo indeterminado ou *full time*, isto é, regulamentado pela legislação trabalhista, mas flexibilizadas como os próprios termos mencionados - colaboradores/diaristas/terceirizados - indicam.

Só [gerou renda] pra uma pessoa que me ajuda na parte de costura. É um terceiro. E meu pai me ajuda na parte de Administração com dinheiro, mas não é nada certo, formal. Não [é contratado], eu faço... A gente chama de terceirizados, de facção. A gente passa a peça pra pessoa, eu passo ela já modelada, cortada e ela só faz a parte de produção, não tem carteira assinada, não tem nada formal (E7).

Ainda não porque tá aqui, mas meu plano é de quando eu levar pra ali, é de arrumar alguém pra poder me ajudar. Porque eu sei, que eu não fui mais além, porque só sou eu...eu modelo, eu corto, eu costuro, eu faço tudo. E acaba eu conseguindo pegar menos encomendas. Eu deixo de pegar muitas encomendas por conta de eu não conseguir dar conta. E eu também trabalho com fardamento. E como eu só tenho as manhãs, e as vezes eu também trabalho a noite...depois que eu fique grávida foi que eu diminuí por conta do cansaço. Ai eu agora tenho que resumir meu número de encomendas por conta disso, e se eu tivesse alguém me ajudando, eu poderia pegar mais encomendas. Mas como meu professor falou, eu sempre vou estar aqui, mas quando eu conseguir uma ou duas pessoas pra me ajudar, eu vou aumentar o número de encomendas, vou aumentar...e tudo vai ser crescente. Mas tá no meu plano sim, quando eu terminar de montar o ateliê ali na frente, arrumar uma ou duas pessoas pra me ajudar (E10).

Sim, hoje tem uma pessoa que trabalha comigo e também, é porque eu ainda não dei início, mas eu já fiz isso anteriormente, onde eu produzia as peças e dava pra alguém vender. Era outro que gerava renda, né? Renda pra uma segunda pessoa, né? Mas, atualmente, eu vendo só sob medida, tô fazendo só por encomenda e só uma costureira mesmo. Ela é diarista, mas do tempo que a gente começou, que foi em outubro [2017], todos os dias ela vai (E11).

---

impossível de atender em razão do trabalho individual realizado: “Eu deixo de pegar muitas encomendas por conta de eu não conseguir dar conta” (E10).

<sup>125</sup> Criado pela Lei Complementar nº 128/2008 e regulamentado pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2009, do Comitê para Gestão da Rede Nacional para a Simplificação do Registro e da Legalização de Empresas e Negócios - CGSIM que estabelece as normas para registrar e legalizar o Microempreendedor Individual - MEI.

<sup>126</sup> Fonte: <<http://www.portaldoempreendedor.gov.br/temas/quero-ser/formalize-se/O-que-e-ser-um-mei>>. Acesso em: 06 de abril de 2018.

Conforme a narrativa em evidência, infere-se que os egressos na condução dos empreendimentos em comento acabam reproduzindo a precarização do trabalho no contexto da relação que os egressos empreendedores mantêm com os “colaboradores”/“diaristas”, algo que decorre, a nosso ver, não só da “modéstia” dos empreendimentos, mas de uma lógica universal que serve de parâmetro para a organização e gestão do processo de trabalho como todo, seja nos países capitalistas avançados seja na periferia do capital - a flexibilidade instituída no novo regime de acumulação do capital (ALVES, 2007; ANTUNES, 2005; 2015) e que incide no processo de trabalho em todos os sentidos que se possa imaginar desde a produção até a organização e formação da força de trabalho, manifesta no presente caso na subcontratação realizada da força de trabalho que auxilia em atividades empreendedoras desenvolvidas pelos egresso(a)s do IFPI.

A reprodução da precarização das relações de trabalho no âmbito dos empreendimentos dos egresso(a)s é perfeitamente compreensível quando se analisa que atrelada à lógica universal da flexibilidade encontra-se o fato de que os empreendimentos ora analisados são recentes e foram projetados não por “grandes investidores”, mas por jovens oriundos de classes desfavorecidas da população local que a menos de dez anos concluíram a formação técnica que os têm respaldado no desenvolvimento destes projetos, formação cuja qualidade deve ser reverenciada tendo em vista o que destacaram E7 - “Eu faço toda a parte de produção. Sou eu que faço a parte de criação, a parte de pesquisa, a modelagem e a própria produção da peça. Eu faço todo esse processo produtivo” - e E10 - “porque só sou eu...eu modelo, eu corto, eu costuro, eu faço tudo” - evidenciando que as egressas detêm a compreensão de todo o processo produtivo relativo ao ofício a ser desempenhado e não apenas o mero caráter instrumental, parcializado, em torno do qual a educação profissional tende a se estruturar em tempos de acumulação flexível do capital, onde a produção do conhecimento, para uma expressiva parcela de trabalhadores significa formar trabalhadores para a mera flexibilidade, o que significa adaptá-los ao movimento de um mercado que inclui/exclui, segundo as necessidades do regime de acumulação (GRABOWSK; KUENZER; 2016), o que não é o caso da formação profissional no presente estudo.

Outro aspecto a ser trazido à baila de discussão que resultou do diálogo com as egressas empreendedoras do Vestuário e mantém relação direta com a lógica da acumulação flexível é que se verificou no âmbito de alguns dos empreendimentos a figura da terceirização consistente no fato de que algumas das egressas empreendedoras no âmbito do processo de trabalho realizado nos ateliês, embora dominem todo o processo de confecção do produto que resulta do trabalho delas delegam a um terceiro a realização de parte (etapas) do processo de produção, o

que deixa clara a presença do dispositivo ideológico-organizativo do processo de trabalho toyotista ancorado na figura da empresa “enxuta”, reforçando o argumento de que não se precisa viver de perto a experiência do “chão de fábrica toyotista” para incorporar os seus dispositivos, encontrando-se estes presentes e difundidos (reproduzidos) no cotidiano de homens e mulheres nas mais distintas formas de sociabilidade estabelecendo-se, desse modo, uma relação intrínseca entre as instâncias da produção e reprodução social, pois embora a ideologia toyotista tenha origem no chão de fábrica da empresa japonesa Toyota “nascer da fábrica não quer dizer se restringir a ela” (ALVES, G., 2007, p. 203). Nessa perspectiva, destaca-se o que relatou E7: “Não, eu faço... [o seguinte] A gente chama de terceirizados, de facção<sup>127</sup>. A gente passa a peça pra pessoa, eu passo ela já modelada, cortada e ela só faz a parte de produção, não tem carteira assinada, não tem nada formal”.

Ainda nessa perspectiva da terceirização algumas egressas são convidadas a realizar trabalhos para as grandes empresas do setor têxtil do MTL, conforme relatado por E11, corroborando a presença da terceirização no MTL como elemento marcante do processo de reestruturação produtiva em curso e sua relação com o empreendedorismo na perspectiva apontada por Seraine (2008), qual seja, a de que as micro e pequenas empresas, são constituídas por empreendedores “expulsos” do mercado de trabalho que, por necessidade de caráter pessoal, notadamente a de garantir uma fonte de renda, são levados a abrirem os empreendimentos em questão, colocando em xeque o discurso do empreendedorismo como ferramenta de criação de emprego e renda capaz de alavancar o desenvolvimento do país, resolvendo a crise dos empregos, sendo, nesses termos, funcional ao sistema, argumento que é defendido nesta dissertação. Eis o que afirmou E10 e E11 nesse sentido:

pois é ela [E7] trabalha assim ela também faz modelagem ela faz criação ela trabalha super bem é uma modelista também e ela acho eu da preferência trabalhar assim ela faz modelagem pra uma empresa, pra outra, pra outra do que ela ficar presa só em uma. Ela é que nem eu, ela costura em casa ela trabalha em casa e ela faz cria e modela para algumas empresas aqui de Piripiri (E10).

Como eu sou modelista, eu recebo um serviço e faço em casa, terceirizo algumas modelagens. Poucas empresas. Eu já modelei pra uma empresa de Parnaíba, uma de Piracuruca, eu sempre faço um serviço assim. Tanto as grandes [empresas daqui] como as pequenas. Inclusive eu desenvolvi...era um grupo de coral que ia se apresentar no Teresina Shopping...Todos de sainha... Foi muito difícil, até falei pra uma professora. Passei o final de semana todo quebrando cabeça. Porque a pessoa que encomendou as peças, queria uma peça desenvolvida pra cada criança. Porque eram crianças de sete a treze anos. Crianças altas e baixas, um número bem grande. E foram muitas peças. E foi bastante trabalhoso, mas eu tinha que entregar perfeito (E11).

---

<sup>127</sup> Também sinônimo de oficina segundo E11

As práticas empreendedoras dos egressos ora analisadas no que diz respeito à obtenção de renda aproximam-se do ESNP a que fizemos referência antes nesta mesma seção. Contudo, em que pese manter, nesse aspecto, uma aproximação com essa forma de empreender, a narrativa dos egressos, ao aludir a suficiência e a qualidade da formação técnica recebida no IFPI, inclusive acerca do assunto, nos permite assinalar que tais práticas distanciam-se do ESNP realizado pelos demais empreendedores locais, conforme indicado por E3, ou seja, do empreendedorismo com base no erro e acerto que predomina no MTL. A experiência empreendedora de E7 que produz o que ela chama de “moda casual”, desenvolvida a partir de uma pesquisa prévia de aceitação do produto, indica o distanciamento apontado. Afirma ela:

eu produzo moda casual. São peças básicas do dia a dia, ou de festa. Então produzo saias, blusas, calças...vestido sob encomenda(...) faço uma pesquisa. O ateliê tem um perfil de identidade, a partir desse perfil é que eu consigo produzir toda a produção do ateliê. Quem se identifica com o ateliê são mulheres de uma certa idade...tem todo um perfil que é montado. Então é a partir desse perfil que as peças são montadas, e as clientes buscam já se vendo naquela peça de acordo com aquele perfil (E7).

Outro aspecto a ser destacado nessa relação de aproximação/distanciamento é a perspectiva de crescimento que o(a)s egresso(a)s externaram quanto aos projetos empreendedores em desenvolvimento quando questionados se, no momento, estavam satisfeitos com a condição de empreendedores. Nesse sentido, o conhecimento sobre o tema (ao menos naquilo que uma formação técnico-profissional em nível médio pode conferir aos egressos) para atuar com razoável segurança como empreendedor e a perspectiva de crescimento do projeto de empreendimento ora desenvolvido pelos egresso(a)s são aspectos que afastam as práticas empreendedoras do(a)s egresso(a)s das que predominam no MTL, as quais podemos caracterizar como sendo um “empreendedorismo de subsistência planejado (ESP). Eis o que pode-se destacar na perspectiva do planejamento/crescimento, conforme E7 e E9:

tô [satisfeita], mas eu sempre quero crescer mais, né? Hoje eu ganho bem, razoável, com minha produção, minhas vendas, só que sempre quando você tá ali satisfeito, que você vê que pode crescer, aí, você vai querer dar um passinho à frente ... pro ateliê, eu penso em aumentar, tenho novos planos pra esse ano de conseguir aumentar minha produção. De conseguir montar uma outra parte, a parte de biquínis. Então eu quero crescer no meu ateliê e quero continuar estudando pra poder voltar [como professora do IFPI] (E7)<sup>128</sup>.

<sup>128</sup> E7 informou que recentemente ficou classificada em seleção para a contratação de professor substituto realizada pelo IFPI/Campus Piripiri para o Eixo de Produção Industrial que contempla os cursos Técnicos em Vestuário nas modalidades integrada e concomitante/subsequente e o curso de Tecnologia em Design de Moda (1ª turma iniciada este ano em Piripiri) tendo obtido o melhor desempenho na prova didática perdendo a vaga em disputa para as demais candidatas apenas em razão da prova de títulos.

Eu gosto de fazer, então eu vejo que eu me sinto realizada como empreendedora, e eu estou sempre querendo mais. Planejando montar nossa loja física...eu ainda não montei, porque eu já penso nas coisas...eu já tenho uma visão, então eu tenho que me organizar primeiro...porque eu já tenho visto colegas que fazem isso: saem de dentro de casa, alugam um ponto, mas não dá certo, porque a pessoa não planejou (E9).

Ainda quanto a satisfação com a atividade empreendedora desenvolvida, os egressos sinalizaram que no momento encontra-se satisfeitos, destacando que a renda decorrente do empreendimento uma vez comparada à que costuma ser paga no MTL no setor privado, que em regra não ultrapassa um salário mínimo, é bem melhor<sup>129</sup>, inclusive, porque, segundo eles, na condição de trabalhadores não subordinados, podem organizar melhor o tempo, destinando este a outras atividades familiares e sociais, dentre estas, o estudo, algo prioritário para os egresso(a)s, pois, segundo o(a)s mesmo(a)s, é importante está atualizando-se quanto às transformações e inovações tecnológicas da área de atuação profissional. Além da obtenção de uma melhor renda em relação a que é paga no MTL no setor privado e da comodidade quanto a organização da vida social, retomaram, neste aspecto em análise, a questão da falta de reconhecimento e valorização do profissional qualificado. Vejamos:

sim, no momento sim. Porque é da onde eu tô conseguindo aumentar um pouco a renda familiar. Aqui no nosso município tá melhor [que a renda paga no MTL]. Os patrão daqui não reconhecem os funcionários. Não dão valor... Não tem um reconhecimento da profissão (E6).

Hoje eu ganho bem, razoável, com minha produção, minhas vendas (...) Eu acho que não é nem a questão do dinheiro, é a questão do tempo. Porque hoje eu consigo cuidar do meu pai, mas ao mesmo tempo, eu consigo trabalhar e ganhar um salário bom, digamos. Tenho tempo de estudar, porque se eu trabalhasse de carteira assinada, eu teria que trabalhar manhã e tarde e teria só a noite, chegaria cansada e tudo. Não que esse [trabalho como empreendedora] não me canse, mas eu consigo ajustar meu horário (E7).

Com certeza, pelo menos a questão da valorização, eu sou mais ficar em casa. Eu acho que compensa [a renda] muito mais. Eu posso tá fazendo meu curso que é no horário da tarde. Se eu tivesse trabalhando em alguma empresa, a empresa não abria mão(...) antes de fazer o curso eu trabalhava em uma empresa. Aí quando eu comecei o curso, eu tive que sair, porque era a tarde também o curso. E foi quando eu comecei a trabalhar em casa, e vi que era bem melhor. E hoje eu prefiro (E10).

Ante a falta de reconhecimento e valorização dos profissionais qualificados pelo MTL, aspecto que esteve presente em todos dos diálogos com o(a)s egresso(a)s, o que fica evidente no contexto geral ora analisado e, em particular, no caso do(a)s egresso(a)s empreendedore(a)s é a presença de um sentimento de frustração e decepção com o MTL. No caso particular dos

<sup>129</sup> Os egressos informaram que a renda obtida por meio da atividade empreendedora ultrapassa o salário mínimo o que nem sempre é a regra no MTL. Em termos de valores, a renda dos egressos empreendedores situa-se entre um salário mínimo e seis salários mínimos.

egresso(a)s empreendedore(a)s, em que pese este(a)s demonstrarem satisfação com a atual condição de empreendedore(a)s, o empreendedorismo aparece como uma resposta à postura do MTL em que os egressos, mesmo possuindo a condição de “empregáveis”, optam em razão das especificidades do MTL (poucas ofertas profissionais em razão da desvalorização do profissional qualificado), pela via da atividade empreendedora como mecanismo de obtenção de renda, uma espécie de “fuga” do desemprego, o que resta evidenciado na fala de E9, senão vejamos:

essa questão de mercado de trabalho, a gente sempre entendeu que o curso de Vestuário veio pra cidade de Piripiri por conta do polo industrial [na área têxtil] que tinha aqui na cidade, né? Eu, particularmente, não tinha interesse. Eu fiz mesmo porque tinha terminado o Ensino Médio, tava sem trabalhar e tudo, então eu vi que era uma oportunidade. Até também por conhecer que era uma instituição federal e aí, um curso de vestuário, que a cidade é... [polo de confecção] Não, uma oportunidade, vamos lá fazer. Aí, durante o curso, a gente vê essa questão do polo industrial que existe aqui na cidade, né? Mas, infelizmente, não o curso, o mercado de trabalho na cidade decepciona muito a gente. A fulana<sup>130</sup>, hoje em dia ela tem o ateliê dela. Eu vejo muitas que fizeram aqui [IFPI] e colocaram. Então, as pessoas talvez possam ter ido atrás do mercado e o mercado não supriu as expectativas, talvez tenham se decepcionado. Assim como eu me decepcionei, talvez por causa de uma empresa que eu fui, né?

Nessa ordem de ideias, reafirma-se o que defendemos no capítulo II desta dissertação, que empregabilidade e empreendedorismo são ideias funcionais ao regime de acumulação flexível que, ancorado no dispositivo organizacional da empresa “enxuta”, é o responsável pela escassez de emprego e pela precarização das relações de trabalho, ambas incidindo fortemente no MTL na medida em que estão presentes neste, entre outros dispositivos, as figuras da “polivalência forçada” e da “formalidade simulada”, já explicitadas alhures.

Nesse contexto de “fuga” do desemprego que implica na adoção de estratégias para a obtenção de renda, a educação (e por extensão a educação profissional), especialmente nos países em desenvolvimento ou de capitalismo dependente (RAMOS, 2012) como o Brasil, fortemente influenciada pelos organismos multilaterais como Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT (FRIGOTTO, 2010), introduz no percurso formativo dos estudantes (e no caso do IFPI não é diferente, aliás trata-se de uma determinação legal, inclusive) esse “espírito empreendedor”, cuja funcionalidade surge atrelada à figura da empregabilidade, ou seja, a partir do momento em que a condição de “empregável” (ou qualificado) não for o suficiente para superar as adversidades do mundo do trabalho na atualidade, mormente a figura do desemprego estrutural

---

<sup>130</sup> Outra egressa do curso de Vestuário não selecionada para a presente pesquisa que também concluiu o curso no IFPI juntamente com E9 e que atualmente é empreendedora na área.

que assola com maior intensidade os países de Terceiro Mundo, o empreendedorismo será a via eleita. Por essa razão, é difundida ideologicamente a concepção de que “em um país como o Brasil, formar os jovens com espírito empreendedor, ou em outras palavras, ajudá-los a conceber suas próprias empresas, é fundamental” (UNESCO/BRASIL, 2012, p. 66).

Esse discurso está presente no imaginário socioeducativo e profissional dos egressos do IFPI. É o que se infere a partir da narrativa dos egressos, quando estes, indagados a respeito da possibilidade do empreendedorismo constituir (em termos de obtenção de renda) uma alternativa viável para a superação do desemprego, foram categóricos em afirmar que sim. Eis o que disseram E1 e E3, que não são empreendedores, e E7, E9 e E11, empreendedoras, cujas impressões tomadas em conjunto, refletem o imaginário dos demais egressos ora em análise.

Sim, eu acredito que o empreendedorismo é a solução. Porque o que eu vejo é que as pessoas muitas vezes dizem que não tem emprego, mas as pessoas têm boas ideias, mas não querem assumir a responsabilidade daquelas boas ideias. Então o empreendedor é a pessoa que tem a ideia, e assume os riscos do que vai fazer. Ele pensa assim "eu tenho essa ideia, e essa ideia é boa", já uma pessoa que não é empreendedora pensa “ah, mas eu vou passar por isso, minha dificuldade vai ser essa, eu não quero me prestar a isso”. Enquanto o empreendedor pensa "eu vou passar por esses riscos e eu vou vencer esses riscos". Então o empreendedorismo é a salvação pro desemprego. *O empreendedorismo é uma característica que deve estar presente nas características de empregabilidade* (E1, grifos nossos).

No mesmo sentido E3, reiterando a importância da busca constante do conhecimento para o êxito no ato de empreender, reforça o que afirmamos com base em Minarelli (2010) no capítulo II, sobre a existência de uma estreita relação entre os conceitos de empregabilidade e empreendedorismo e os perfis que deles resultam. É o que se infere a partir de termos - “se formar”, “se capacitar” “visão macroscópica do mercado”, “rede de relacionamentos” - que marcam o discurso de E3, *in verbis*:

com certeza. Porque o importante é você criar meios de você passar essa crise, e quando você tem alguma dificuldade com essa crise, cê sente... você é desafiado a procurar meios. E esses meios, diante dessa dificuldade, você pode encontrar uma oportunidade muito boa que antes você não procurava por comodismo, o que, infelizmente, é um problema na nossa sociedade. *E você se sente constantemente pressionado a tá crescendo, fidelizando, mudando seu serviço pra que cê possa conquistar clientes e dessa situação, você acaba tendo que se formar, se capacitar, adquirir mais conhecimento sobre o mercado que você tá atuando, aumentar sua rede de relacionamento com pessoas, potenciais compradores, potenciais vendedores e o importante é que você teria uma visão macroscópica do mercado.* Porque as pessoas são muito voltadas a bairro, no máximo a cidade que elas estão e isso não é indicado, porque tem o turismo, tem a relação de cidade com cidade, as vias de fornecimento... Infelizmente, nosso estado é eminentemente... majoritariamente rodoviário e é muito importante você saber como está o mercado, em que situação tá a sua cidade ante as outras, que distância ela está da capital, que investidores você pode atrair e de uma ideia, o principal do empreendedorismo é a ideia, não o capital em si. Você tendo uma

boa ideia, você atrai investidores. Você consegue encorajar outras pessoas a investir (grifos nossos).

Reforçando que empregabilidade e empreendedorismo aparecem como conceitos imbricados e funcionalidades pró capital encontra-se o conjunto de características que engendram o perfil do empreendedor apontadas pelos egressos e que se aproximam do perfil empregável tratado antes. A esse respeito, E1 chegou afirmar literalmente que “o empreendedorismo é uma característica que deve estar presente nas características de empregabilidade”. Nessa perspectiva, o perfil empreendedor, segundo os egressos entrevistados, encontra-se engendrado em torno das seguintes características: atitude para pôr em execução uma oportunidade (fazer acontecer); determinação e perseverança para enfrentar as adversidades; visão estratégica e otimista do mercado, criatividade, inovação, atualização e capacitação constantes; conhecimento e percepção do mercado ancorados na realização de estudos que indiquem a possibilidade de sucesso e fracasso e disposição para assumir riscos calculados. As impressões epigrafadas abaixo permitem visualizar esse conjunto de características citadas, destacando-se a crítica esboçada por E9 - “isso é clichê, né?” - quanto à ideia frequentemente difundida de que basta empreender para ter sucesso.

O empreendedor é a pessoa que sonha, mas executa, mesmo com os riscos. Assumindo os riscos. E também essa questão do empreendedor ser otimista... o empreendedor é aquele que não espera as coisas acontecerem, ele vai e faz as coisas acontecerem...é aquela pessoa que consegue fazer a diferença (E1).

Primeira coisa é a percepção, pra você perceber a necessidade[oportunidade]. E também tem que ser uma pessoa criativa e inovadora...eu acho que é o principal... E também tem que partir da vontade, da força de vontade...da força de querer, da determinação (E5).

Tem que ter confiança nele mesmo, tem que estudar o mercado pra poder saber os riscos que ele vai correr, ver as oportunidades que tem. Tem que se manter sempre informado, e não pode ter medo de dar errado. Se aperfeiçoar no mercado. Tem que fazer um estudo detalhado do mercado. Não é só observar, não é porque alguém botou um empreendimento de um ramo que eu vou colocar do mesmo jeito. A maioria dos negócios aqui, que dá errado é por isso. Você coloca um negócio, tá dando certo aí um vem uma pessoa "ele botou, tá dando certo, vou botar um pra mim também". Sem ter nenhuma informação, chega e coloca, e não vai dar certo, se você não se planejar (E6).

Você tem que buscar mais conhecimento, você tem que buscar outras formas de inovar mesmo, de procurar oferecer aquela mesma coisa com algo diferenciado. Então, você tem que buscar, você tem que estudar, não é só “Ah, eu acho que isso vai dar certo”. Não, você tem que estudar, você tem que tá seguro de que aquilo vai realmente funcionar. Então, tem que ter planejamento, tem que ter estudo... criatividade... Mas a criatividade em cima de algo já fundamentado, algum estudo, algo que comprove que tu vais ter êxito com aquilo (E7).

Tem que ser paciente, porque não é da noite pro dia...isso é clichê, né? Mas não é de um ano pro outro que a sua empresa vai crescer, que eu me lembro ainda no curso.

Acho que era na aula de empreendedorismo, a professora era “X”... eu me lembro que ela falava que cerca de 70% das empresas fechavam em menos de 5 anos, e é justamente tudo isso que a gente vê. Porque as pessoas querem colocar um negócio porque o fulano tá dando certo, então pra mim vai dar certo. Então tem que ter essa questão de paciência...planejar seu negócio, ter compromisso consigo mesmo, com a sua empresa, e ser perseverante (E9).

Ainda na esteira da funcionalidade do empreendedorismo no atual regime de acumulação flexível, são representativas as falas de E7, E9 e E11:

acredito que sim. Porque, como eu já te disse, o empreendedorismo, na minha visão, acho que ele mexe mais com essa parte de tentar oferecer um produto que gere desejo, aquele mesmo produto que já existe no mercado, mas que se tu tiveres criatividade, se tu tiveres estudo em cima daquilo, tu vais conseguir driblar a crise e vai conseguir oferecer um produto diferenciado. Então, se tu tiveres vontade, tiver criatividade, tiver disposto a estudar, porque não adianta você só querer fazer alguma coisa, porque é árduo o caminho, mas, se a pessoa estiver disposta, eu acho que consegue driblar sim (E7).

Sim, eu sempre quando vejo alguém dizendo algo como "Ah o fulano...é porque é preguiçoso, não quer parar pra pensar numa oportunidade", sempre tem uma oportunidade...eu não sei fazer isso, mas eu sei fazer esse outro...e não é como a gente vê também "ah fulano botou uma barraquinha de cachorro quente, vou botar também", mas não dá dois meses fecha, porque não era o que você planejou, então você não se sente bem fazendo aquilo. Não é porque fulano tá fazendo, e aqui a gente vê muito isso, talvez em outras cidades seja assim também. Então muitas pessoas querem, pegar carona no bonde dos outros, "porque fulano tá dando certo, então pra mim também vai dar", deixando de lado que ele tem uma outra habilidade que vai dar certo, mas talvez porque não para pra pensar e planejar (E9).

Com certeza, porque, no caso, eu tô empreendendo. Na informalidade, mas tô empreendendo. Mas se eu não soubesse fazer isso [o ofício decorrente da profissão], eu estaria... Na verdade, se eu não tivesse entrado pra empreender, eu estaria desempregada, sem remuneração, sem renda nenhuma (E11).

No mesmo sentido, mas sob um ângulo de análise diverso (o do desemprego), E4, que atualmente está desempregada, pretende ingressar no ramo do empreendedorismo por não se considerar com potencial competitivo para disputar uma vaga no MTL, tendo em vista que a condição de desempregada já persiste por um bom tempo, podendo perdurar por mais tempo ainda, o que implica, segundo ela, na necessidade de uma requalificação profissional implementada por meio da realização de novos cursos com esta finalidade. Em outras palavras, em sintonia com que afirma Alves G., (2007, p. 205) “aos homens e mulheres desempregados, exige-se que se tornem empresários de si próprios”, E4, não inserida no mercado de trabalho vê no empreendedorismo a solução para a condição atual. Aduz E4:

tem um pouco entrelaçado tanto as dificuldades que eu encontro no mercado mesmo de trabalho, quanto pessoais, [razões para a condição de desempregada] que eu moro com a minha vó, aí no início eu sempre colocava currículos pra trabalhar fora, aí de uns tempos pra cá, minha vó adoeceu e eu deixei de mão. Pensei “Não, não posso ficar

“muito longe, trabalhando o dia inteiro”, por conta que eu cuido dela, aí eu optei por, nesse momento, não trabalhar pra fora. Eu tô tentando montar um negócio mesmo em casa, por conta dela. Ela já é de idade, ela tem câncer, aí eu optei por passar os últimos anos da vida dela pertinho. Em primeiro lugar [motivo para empreender], é a minha vó. Que é um terreno lá de casa, do lado. Em segundo lugar, é o que eu penso: o mercado de trabalho pra mim, como eu vou ficar um tempo fora, digamos assim, esse tempo que eu pretendo ficar, eu acredito que quando eu for voltar, não esteja do mesmo modo, eu vou ter que me inovar cada vez mais, aí vai ficar um pouco de dificuldade pra mim, poder entrar depois de ter ficado um tempo fora. Eu penso assim.

Do exposto nesta seção, é possível afirmar que o empreendedorismo praticado pelos egresso(a)s do IFPI é, em termos de obtenção de renda, marcado pela relação de aproximação/distanciamento com o ESNP, ou seja, aproxima-se deste porque é motivado pela necessidade de fazer frente aos aspectos do MTL que obstam as oportunidades profissionais em ambas as áreas de atuação do egressos e, ao mesmo tempo, dele se distancia porque ancora-se em planejamento e na perspectiva de crescimento, razão pela qual o denominamos aqui de ESP. Nesse sentido, é ainda um empreendedorismo tímido com efeitos positivos apenas no âmbito pessoal dos egressos e de seus familiares (o que não é pouco), pois, muito embora a maioria deles (empreendimentos) tenha ocorrido sob o manto da oportunidade, conforme afirmaram os próprios egressos, não chegam, no atual estágio ou momento, a implicar em um efetivo desenvolvimento econômico e social em âmbito local gerando novos postos de trabalho que promovam inclusão social, ao revés, as oportunidades criadas ocorrem reproduzindo a lógica da precarização das relações de trabalho que permeia o mundo do trabalho na contemporaneidade.

### **5.3 Os egressos do IFPI e a verticalização/continuidade dos estudos**

Conforme destacamos no Capítulo precedente, de acordo com o art. 6º, III, da Lei nº 11.892/2008, constitui finalidade dos IFs “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. Depreende-se da leitura do referido dispositivo legal que a otimização da infraestrutura física, dos quadros de pessoal e dos recursos de gestão deve ocorrer em favor da “integração” e a “verticalização” da educação básica à educação profissional e educação superior. Mas, o que se deve entender por integração e verticalização?

Integração significa, no contexto ora em análise, “unir” o que está separado a fim de que integrante e integrado formem um todo coeso. Verticalizar, por sua vez, adquire o sentido de ascensão, elevação a patamares superiores, segundo oportunidades e escolhas definidas. Nesse sentido, promover a integração e a verticalização da Educação Básica à Educação

Profissional e Educação Superior significa que os IFs, incumbidos desta missão, devem oportunizar aos seus educandos um itinerário formativo que privilegie a abordagem contextualizada dos conteúdos gerais da Educação Básica aos conteúdos específicos da Educação Profissional, com a possibilidade de ascensão a patamares cada vez mais elevados, materializados na oferta de Educação Superior, garantindo aos educandos um leque de alternativas de formação que melhor corresponda às suas expectativas. A integração e a verticalização são, portanto, diretrizes para o modelo pedagógico a ser construído por cada IF em conformidade com as necessidades locais.

Em certa medida, essa finalidade dos IFs, sobretudo, quando se busca a compreensão do que seja verticalização, mantém relação com a continuidade dos estudos que, por sua vez, aproxima-se do discurso da exigência de (re)qualificação como condição para atuação no mercado de trabalho. Em outras palavras, continuidade dos estudos no sentido mercadológico remete ao desenvolvimento da denominada empregabilidade. Nesse sentido, é importante precisar o sentido da expressão “verticalização dos estudos” que, embora também signifique continuidade de estudos, sua compreensão está associada ao caráter de escolha conferido ao educando, liberdade quanto a optar por esta ou aquela formação, dentro de um itinerário formativo colocado à sua disposição, não se restringindo, ao menos no campo de atuação dos IFs, à mera adesão às necessidades de formação do mercado, embora no plano individual do sujeito em formação, este possa direcionar suas ações e escolhas profissionais conforme tais interesses.

Feitas estas considerações introdutórias e conceituais e, considerando que o IFPI vem promovendo a verticalização dos estudos no sentido assinalado, a fim de contemplar as necessidades de formação dos seus egressos dos cursos técnicos em Administração e Vestuário, nas modalidades integrada e concomitante/subsequente, a presente seção passa a analisar a verticalização/continuidade dos estudos dos egressos participantes da presente pesquisa, destacando-se as razões que os motivaram a continuar os estudos após a conclusão do curso técnico no IFPI.

No que se refere à continuidade dos estudos, a maioria, 73% (29), concluiu ou está cursando um curso de nível superior, ficando evidente a preocupação dos egressos com a ascensão em termos de escolaridade (ver tabela 12). Cabe ressaltar que 20% (8) dos egressos fizeram um outro curso técnico, sendo 50% (4) destes em área fortemente relacionada com o curso técnico realizado no IFPI. 50% (4) dos egressos que fizeram ou estão fazendo um segundo curso técnico retornaram ao IFPI para a realização do segundo curso. É o caso de E1 que concluiu o curso técnico de Serviços Públicos na modalidade de Educação a Distância (EaD):

“eu não parei no curso Técnico de Administração, eu fiz o Técnico em Serviços Públicos” e E3 que atualmente é estudante do curso Técnico em Informática: “você tem que ver as capacidades de progressão na carreira e eu estou fazendo no IFPI o curso Técnico de Informática”.

Tabela 12 - Continuidade dos estudos na Educação Superior

<b>APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO NO IFPI CONCLUIU OU ESTÁ CURSANDO ALGUM CURSO SUPERIOR?</b>			
<b>CURSO TÉCNICO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>TOTAL</b>
Administração	20	6	26
Vestuário	9	5	14
Total Geral	29	11	40
Total (%)	73%	27%	100%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2018.

Dos egressos que ingressaram na Educação Superior, 20,7% já concluíram cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, 37,9% concluíram a graduação e 41,4% estão cursando a graduação, conforme tabela 13 abaixo.

Tabela 13 - Nível de escolaridade atual dos egressos que deram continuidade aos estudos na Educação Superior

<b>CURSO TÉCNICO</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>SUPERIOR COMPLETO</b>	<b>SUPERIOR INCOMPLETO</b>	<b>TOTAL</b>
Administração	5	7	8	20
Vestuário	1	4	4	9
Total	6	11	12	29
Total (%)	20,7%	37,9%	41,4%	100%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2018.

Dos egressos que deram continuidade aos estudos na Educação Superior, 48,3% optaram pelo bacharelado, 34,5% pelos cursos de licenciatura e apenas 17,2% por cursos de base tecnológica. Dentre os cursos de Bacharelado, destacam-se como pertencentes ao mesmo Eixo Tecnológico (Gestão e Negócios) do curso Técnico em Administração e, portanto, fortemente relacionados com este, os cursos superiores de Administração, Administração Pública e Ciências Contábeis. No mesmo Eixo Tecnológico (Produção Industrial) do curso Técnico em Vestuário e, portanto, fortemente relacionado com este, destaca-se o curso de Tecnologia em Design de Moda (ver tabela 14, a seguir).

Tabela 14 - Curso e tipo de graduação escolhido pelo egresso na Educação Superior

CURSO ESCOLHIDO	TIPO DE GRADUAÇÃO		
	BACHARELADO	LICENCIATURA	TECNOLOGIA
Administração*	4		
Administração Pública	3		
Ciências Biológicas		1	
Ciências Contábeis	2		
Ciência da Computação	1		
Design de Moda**			5
Farmácia	1		
Fisioterapia	1		
Geografia		1	
Letras Inglês		2	
Letras Português		2	
Matemática*		2	
Pedagogia		2	
Psicologia	1		
Serviço Social	1		
Total	14	10	5
Total (%)	48,3%	34,5%	17,2%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2018.

Nota(s):

\* Todos cursando no IFPI

\*\* 80% (4) cursando no IFPI. Os 20% (1) restantes iniciaram o curso em outra instituição logo após a conclusão do curso técnico realizado no IFPI, ou seja, quando o IFPI ainda não oferecia o curso em questão.

Ainda de acordo com a tabela 14, do total de egressos (73%; 29) que informaram ter concluído ou está cursando a Educação Superior, 34,5% (10) estão realizando o curso superior no IFPI. Deste total, 40% (4) cursam Bacharelado em Administração (todos egressos do curso Técnico em Administração), 40% (4) cursam Tecnologia em Design de Moda (todos egressos do curso Técnico em Vestuário) e 20% (2) Licenciatura em Matemática. Estes dados evidenciam os primeiros efeitos da verticalização dos estudos com a implantação dos cursos superiores de Administração e Design de Moda neste ano no IFPI.

Para investigarmos as razões que ensejaram ou motivaram os egressos a continuar os estudos no Ensino Superior, realizou-se, no âmbito do questionário aplicado, a seguinte pergunta aos egresso(a)s: “por que o sr.(a). optou por continuar os estudos? (assinalar mais de uma alternativa, caso julgue necessário). Conforme ilustra a tabela 15, os egressos responderam a esta questão, ora isoladamente, ora associando duas ou mais alternativas.

Tabela 15 - Razões indicadas pelos egressos para continuidade dos estudos no Ensino Superior

RAZÕES ISOLADAS E/OU EM ASSOCIAÇÃO	TOTAL DE EGRESSOS
Aprimorar os conhecimentos	5
Aprimorar os conhecimentos e exigência do mercado de trabalho	1

Tabela 15 – Razões indicadas pelos egressos para continuidade dos estudos no Ensino Superior

<b>RAZÕES ISOLADAS E/OU EM ASSOCIAÇÃO</b>	<b>TOTAL DE EGRESSOS</b>
Aprimorar os conhecimentos, exigência do mercado de trabalho e opção financeira imediata	3
Exigência do mercado de trabalho	2
Opção financeira imediata	1
Outros*	1
Seguir carreira acadêmica/pesquisa	8
Seguir carreira acadêmica/pesquisa e aprimorar os conhecimentos	4
Seguir carreira acadêmica/pesquisa, aprimorar os conhecimentos e exigência do mercado de trabalho	1
Seguir carreira acadêmica/pesquisa, aprimorar os conhecimentos, exigência do mercado de trabalho e opção financeira imediata	2
Seguir carreira acadêmica/pesquisa e exigência do mercado de trabalho	1
<b>Total de egressos</b>	<b>29</b>

Fonte: Elaborada pelo autor, 2018

Nota:

\*Apareceu com exclusividade nesta categoria a título de complementação da resposta, o seguinte: “para alcançar uma vaga no setor público”, informada por apenas um egresso, conforme ilustrado na tabela em apreciação.

Considerando, portanto, a possibilidade de marcação múltipla das alternativas por cada egresso, 32,2% destes afirmaram que a motivação para ingressar no Ensino Superior deu-se em razão da necessidade de aprimorar os conhecimentos, 32,2% para seguir carreira acadêmica/pesquisa, 20,4% afirmaram que buscaram o Ensino Superior por se tratar de uma exigência do mercado de trabalho, 12,2% por ser uma opção financeira imediata e 2% informou “outros” motivos (*vide* tabela 16).

Tabela 16 - Razões indicadas pelos egressos para continuidade dos estudos no Ensino Superior

<b>RAZÕES PARA CONTINUAR OS ESTUDOS NO ENSINO SUPERIOR</b>	<b>TOTAL(%)**</b>
Aprimorar os conhecimentos	32,7%
Seguir carreira acadêmica/pesquisa	32,7%
Exigência do mercado de trabalho	20,4%
Opção financeira imediata	12,2%
Outros*	2,0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor, 2018.

Nota:

\*Apareceu com exclusividade nesta categoria a título de complementação da resposta, o seguinte: “para alcançar uma vaga no setor público”.

Os dados em questão, tomados em conjunto com a percepção que os egressos possuem de empregabilidade, indicam a preocupação dos egressos com o desenvolvimento da carreira, com a finalidade de buscarem ou manterem-se ocupados no mundo do trabalho. A preocupação dos egressos com o desenvolvimento da carreira a fim de atender a lógica da empregabilidade e, portanto, de uma oportunidade no mercado de trabalho, restou confirmada também no âmbito das entrevistas realizadas. Para os egressos a finalidade de ingressar no Ensino Superior representa seguir carreira acadêmica para assegurar competitividade no mercado de trabalho, pois neste “se você não estiver preparado, você não vai conseguir” (E5) trabalho. Nessa perspectiva, seguir carreira adquire o significado de ascensão em termos de escolaridade e qualificação profissional para acompanhar a dinâmica de mudanças instituídas pelo mercado de trabalho. Nesse sentido, aduz E6: “hoje em dia a pessoa sem estudo acredito que não seja nada. Você estando desatualizado, sem uma formação (...) com formação é difícil conseguir um emprego, e sem formação essa dificuldade só aumenta”. No mesmo sentido, E8:

eu acho que em toda área, a gente tá sempre em mudanças. Sempre mudanças. A gente está sempre em evolução, então, muda-se técnicas, muda-se maquinário, muda-se tecnologia, muda-se processos... então a busca por mais conhecimento, é você tá sempre se adaptando às mudanças constantes. Em qualquer área que você faça se tem mudança.

A perspectiva revelada pelos egressos traduz o pensamento de que o profissional, em face da rapidez que caracteriza as mudanças no mundo do trabalho, deve estar sempre um passo à frente do concorrente na disputa por uma oportunidade de trabalho. Ou seja, um profissional que se diferencia “por suas qualidades humanas e pela habilidade de ampliar seus recursos e capacidades potenciais sempre” (CARVALHO, 2008, p. 14), estando o Ensino Superior, na percepção dos egressos, relacionado com o desenvolvimento desse perfil profissional que, por sua vez, está ancorado no discurso da empregabilidade responsável por disseminar a ideia (operação ideológica) de que “o trabalhador que não estiver minimamente instrumentalizado estará automaticamente excluído do mercado de trabalho e, com isso, condenado à pobreza” (GÍLIO, 2000, p. 97).

Trata-se de um discurso aparentemente “verdadeiro” que soa no mundo do trabalho como praticamente inquestionável e inculca nos trabalhadores a perspectiva de adaptabilidade às rápidas mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho. Ocorre que para além da aparência, seu objetivo é responsabilizar o trabalhador pela iniciativa de qualificação profissional (formação inicial e continuada), criando “uma força de trabalho que se encontra em plena disponibilidade para o mercado de trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 58), explorar

conforme a lógica de acumulação flexível do capital, materializada nas mais distintas maneiras de precarização das relações de trabalho que possam ser identificadas mundo afora.

Assim, na realidade empírica investigada, a princípio parece contraditório o fato dos egressos terem afirmado que não há ofertas profissionais no MTL em razão da falta de valorização do profissional qualificado (que é preterido por outros não qualificados, inclusive) e, ao mesmo tempo, diante desse quadro, buscarem melhores níveis de escolaridade e qualificação. Ora, se o MTL não exige profissionais qualificados, por que investir em níveis elevados de escolaridade como o Ensino Superior? A contradição, no entanto, inexistente quando levada em consideração a eficácia ideológica do discurso da empregabilidade no imaginário socioprofissional dos egressos do IFPI, conforme evidenciado anteriormente. Nesse sentido, mantém-se a coerência entre o que dizem os egressos a respeito do MTL e como agem em termos de investimento em qualificação profissional (elevação do nível de escolaridade), reproduzindo a lógica da responsabilização individual pela formação profissional e a criação de uma força de trabalho disponível para o mercado de trabalho (ANTUNES, 1999).

A participação do IFPI nesse processo, dadas as suas finalidades institucionais contribui para formação desse imaginário socioprofissional na medida em que reproduz o discurso da empregabilidade no percurso formativo dos seus egressos, embora o faça com objetivo nobre, qual seja, o de incentivar seus estudantes à ascensão pessoal e profissional. É o que restou evidenciado pelos egressos quando estes informam se o IFPI os incentivou a continuarem os estudos na perspectiva de desenvolvimento da carreira profissional. Nesse sentido, E1, rememorando experiências de aprendizagem vivenciadas durante o curso técnico aduziu que o IFPI desempenhou papel relevante na administração de sua carreira e de suas conquistas pessoais. Eis a fala de E1 nesta direção:

eu sempre tive vontade de fazer a graduação, de estar no curso superior. A questão do IFPI apareceu na minha vida por providência de deus, não sabia da possibilidade de fazer um curso técnico por exemplo. Não é uma coisa que era da minha realidade, mas me foi apresentada essa opção. E eu participei do processo seletivo na época e entrei pro curso técnico. E já no curso técnico eles sempre falavam do aperfeiçoamento, então sempre se destacava a questão da graduação. Que não se deve ficar só no técnico. Que o curso técnico ia facilitar a entrada no mercado de trabalho, mas pra continuar seriam necessários conhecimentos novos e maiores, então eu tinha muito claro que a graduação era obrigatório pra mim. E a questão de ser mestre, doutor, que a gente aprendeu também um pouco lá nas grades quando colocavam "professor especialista, mestre..." e a gente perguntava "professor qual a diferença entre um professor mestre, pra um especialista?", e a gente aprendia que existe uma hierarquia na vida acadêmica (...) a gente sabe que se você quer ter sucesso na vida você precisa estudar. Então no IFPI isso ficava bem claro, porque como eu não nasci rica, meus pais não são ricos então o caminho... a opção seria estudar pra chegar numa boa remuneração com uma boa qualidade de vida...a ter meu carro, esse ano eu comprei meu carro graças a deus...então é uma conquista. Então eu lembro na época, que me marcou também, foi a professora "X" fez a gente fazer um planejamento a curto,

médio e longo prazo e lá a gente colocaria o que a gente queria até um ano, até três anos e depois até cinco anos. E lá eu elencava várias coisas, eu ainda tenho essa lista lá em casa, e sempre eu me lembro...e eu comemoro porque muitas coisas eu consegui. Às vezes a gente vai mudando um pouco de objetivo e vai conseguindo também. Então é a importância de se planejar, e seguir o planejamento pra você agir. Se você tem um plano, um sonho aí você tem também as ações pra você conseguir. E isso tudo eu aprendi no curso de administração. É uma coisa que você leva pra vida.

No mesmo sentido, E3, sob a perspectiva de análise de quem já ingressou no Ensino Superior duas vezes e desistiu. Segundo ele, as desistências dos cursos superiores em que ingressou - Matemática no próprio IFPI e Administração Pública em outra instituição federal na modalidade EaD - não são negativas e ocorreu a partir do momento em que passou a compreender a importância de se administrar uma carreira sob o ponto de vista pessoal e da qualidade da formação realizada, compreensão esta que só adquiriu a partir do curso técnico realizado no IFPI, revelando que a instituição, em que pese reproduzir o discurso da empregabilidade, o faz voltando-se para a perspectiva de inclusão socioprofissional de seus estudantes. Aduziu E3:

depois que eu entrei no curso técnico de administração, eu aprendi a administrar e planejar uma carreira, e foi esse o fator determinante pra eu desistir de licenciatura em Matemática. Eu vi que eu tava tentando uma carreira, que não era de acordo com o meu perfil... que era a questão de eu ter começado a licenciatura enquanto eu tava fazendo o curso técnico, licenciatura em matemática. Apesar de gostar muito de exatas e me identificar com essa matéria, com essa área, a função em si...o desempenho das atividades de professor em Matemática é muito pedagógico o que não condiz com o meu perfil que é mais técnico. Eu sou uma pessoa eminentemente técnica...

Demonstrando que realmente busca o desenvolvimento de uma carreira sólida ancorada na realização pessoal e no amadurecimento profissional, E3 aduziu que desistiu do segundo curso superior (Administração Pública EaD) pela falta de qualidade da formação oferecida pela instituição ofertante, aduzindo que sentiu-se mais capacitado com a formação técnica do que com a graduação que estava realizando, evidenciando, portanto, que a formação técnica realizada no IFPI afasta-se da perspectiva de mera adaptabilidade às exigências de mercado. Eis o afirmado por E3 a esse respeito

as pessoas têm que formar, se graduar em áreas que elas desejam exercer. Porque o acontece muito é as pessoas se formarem e irem exercer outras profissões que simplesmente não tem nada ver com as suas formações. Também tem a questão da qualidade de ensino (...) eu comecei a fazer administração pública, administração de empresas pela Universidade "X" a distância...problemas de estrutura novamente, problema de formação dos tutores...porque eu achei muito deficitário, achei as políticas que eles adotavam na questão da rotina dos tutores, do acompanhamento dos tutores pelos alunos...simplesmente eu tinha um tutor diferente a cada seis meses e isso corta o vínculo que o tutor tem com o aluno, e isso muda totalmente a rotina do

aluno. Porque o aluno tem uma rotina, uma metodologia que ele já conhece, ele já sabe o que o tutor espera dele. Também achei muito ruim o material, eu me considerava uma pessoa mais capacitada pelo curso técnico do que fazendo a graduação na Universidade “X” do Piauí, pela UAB... e isso me desmotivou muito... [por isso desisti].

E7, egressa do curso de Vestuário, hoje Tecnóloga em Design de Moda, reitera o afirmado por E1 e E3 quanto ao incentivo que é dado pelo IFPI aos seus estudantes em termos de investimento e amadurecimento na carreira profissional. Aduziu E7:

as professoras sempre acreditavam muito, e não era questão de acreditar numa só aluna, era na turma inteira. E quando eu falei que tive essa vontade, fui perguntar como era o curso[Design de Moda], se realmente valia a pena, porque eu sou do interior daqui[Piripiri], então era muito difícil ir pra lá, era uma cidade grande[Teresina], morar fora...todas só falaram coisas boas me incentivando, lógico que falaram também da dificuldade que eu ia enfrentar, mas todas falaram... me incentivaram muito. Foi muito importante essa parte.

Nessa ordem de ideias, a reprodução a que aludimos, no caso do IFPI, a nosso ver, é apenas circunstancial e indireta, pois decorre do complexo de transformações no mundo da produção - contexto genérico - que invade a esfera da reprodução social e, portanto, transcende os limites de sua atuação, não se confundindo com a perspectiva da escola enquanto mera reprodutora das desigualdades sociais segundo a visão althusseriana<sup>131</sup>. Ou seja, o IFPI enquanto instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica cumpre esse papel institucional com qualidade (conforme os egressos aduziram), fazendo-o para além das meras expectativas do mercado. Sua proposta pedagógica estruturada em torno do eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia, distancia-se da oferta de educação profissional voltada ao desenvolvimento do saber meramente instrumentalizado exigido pelo mercado e contribui para a formação humana de seus estudantes em seus múltiplos aspectos (social, político, profissional, científico e cultural), revelando-se uma educação capaz de formar cidadãos para além do tecnicismo que marcou suas origens, promovendo a inclusão social de seus estudantes.

---

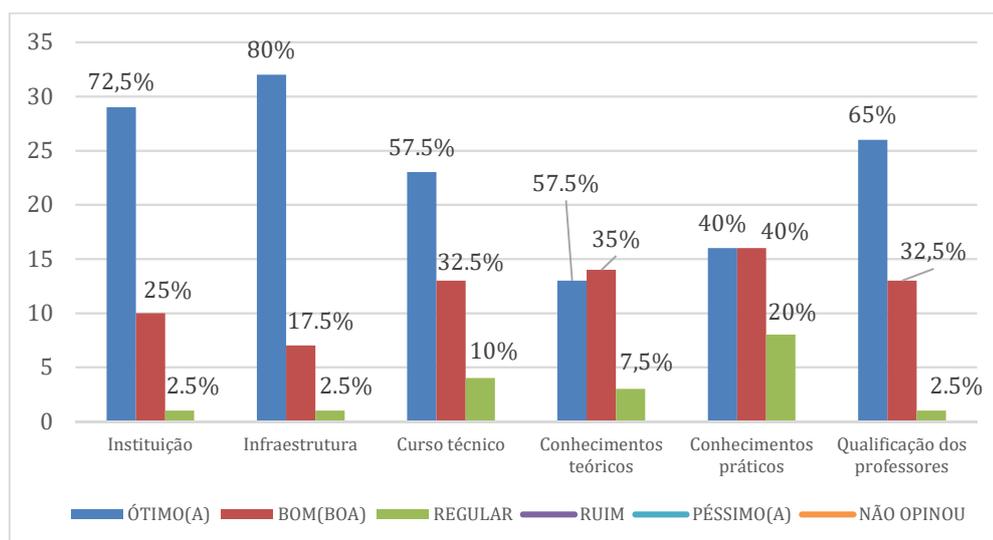
<sup>131</sup> Segundo Althusser (1970), a escola é um aparelho ideológico de Estado, entre tantos outros existentes no seio da sociedade capitalista. Para ele, os aparelhos ideológicos de Estados “constituem um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1970, p. 45) cujo objetivo é garantir mediante a reprodução da ideologia burguesa a hegemonia desta classe em detrimento das classes subalternas, reproduzindo as desigualdades sociais existentes entre estas. No que diz respeito à educação profissional, conforme discutimos, essa lógica funciona a partir da dualidade negada e invertida (KUENZER, 2007; 2011; 2016). Entendemos, porém, que no âmbito da realidade empírica investigada, conforme afirmado, ela não prevalece, tendo em vista os resultados discutidos.

#### 5.4 Identidade profissional e satisfação com a formação técnica realizada no IFPI

A perspectiva de desenvolvimento ou administração da carreira via verticalização/continuidade de estudos tratada na seção anterior encontra-se diretamente relacionada com as noções de identidade e satisfação profissional, aspectos que constituem, na visão de Minarelli (2010), um dos “pilares” da empregabilidade: a adequação profissional. Esta, segundo aduz Minarelli (2010) deve ser entendida como a busca da convergência entre trabalho e vocação (aptidões, interesses e possibilidades) na perspectiva da satisfação pessoal e profissional.

Depreende-se da visão de Minarelli (2010) que a construção dessa adequação vocacional está associada ao percurso formativo do indivíduo em distintas ambiências, mas decorre, predominantemente, das experiências formativas vivenciadas nos bancos escolares ou no trabalho. Partindo desse pressuposto e considerando os objetivos desta dissertação, a presente seção traz a discussão de dados relativos à identidade profissional dos egressos e sua interface com a formação técnica realizada no IFPI, evidenciando o nível de satisfação destes com a formação e em que medida eles se identificam com o perfil profissional<sup>132</sup> dela decorrente. A discussão inicia-se pela análise da avaliação da formação profissional recebida segundo a ótica dos egressos participantes, ilustrada no gráfico 11, a seguir.

Gráfico 11 - Avaliação da formação técnica pelos egressos do IFPI



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

<sup>132</sup> Vide perfil profissional de cada curso na seção final do terceiro capítulo.

No que se refere à avaliação da formação técnica pelo egresso, observa-se um elevado índice de satisfação nos diversos itens avaliados: instituição em geral, infraestrutura, o curso técnico, os conteúdos teóricos e práticos e o corpo docente, entre outros. Destaque-se que todos os egressos participantes responderam a essa parte avaliativa do questionário e, em que pese este trazer as alternativas “ruim, “péssimo(a)” e “não opinou” nos quesitos correspondentes aos aspectos indicados, nenhum egresso assinalou tais categorias (ver gráfico 11), ou seja, a avaliação num contexto geral ficou entre as categorias ótimo(a), bom(boa) e regular.

No que se refere à avaliação da instituição pelos egressos, 97,5% (39) estão satisfeitos. Destes, 72,5% (29) avaliaram a instituição como ótima; 25% (10), como boa e apenas 2,5% (1) como regular. Em relação à infraestrutura, o nível de satisfação repetiu-se em 97,5% (39). Destes, 80% (32) avaliaram a infraestrutura do IFPI como ótima; 17,5% (7) como boa e apenas 2,5% (1) como regular. Esses dados estão em consonância com o diálogo realizado com os egressos no âmbito das entrevistas, quando estes foram indagados por que buscaram o IFPI para estudar. É o que se infere das falas de E1 e E3 que destacaram a instituição como um todo nos seguintes termos:

o instituto tem uma assistência estudantil muito boa... O instituto é voltado pro aluno, acho que o aluno que diz que o instituto não liga pra ele não é aluno, ou ele ainda não entendeu o que é que tá disponível pra ele. Porque o instituto gira em torno do aluno...(E1).

A estrutura, que é visivelmente magnífica...eu não vi nenhuma outra instituição...capacidade do aluno de ser amparado, de ter uma boa estrutura tanto de pessoal, quanto de material...os profissionais são focados naquela área, você tem um pedagogo designado naquela função, você tem um professor especializado...mestre, doutor...você tem os servidores que são específicos para aquela área, e que podem desempenhar muito bem o seu papel por conta do requisito mínimo pra você entrar no serviço público...que é muito alto...como a concorrência tá muito grande, eu acredito que os melhores dos melhores estão no serviço público, principalmente na área técnica onde a concorrência é maior que no nível superior (E3).

Entre outras motivações destacadas pelos egressos quando indagados porque buscaram o IFPI para estudar, e que corroboram o nível de satisfação para com a instituição, encontram-se o fato do IFPI ser uma referência em educação em termos de qualidade de ensino, gozando de prestígio e reconhecimento social – “a credibilidade do instituto. A estrutura. A qualidade dos professores aqui é totalmente diferenciada. Estudei aqui e no colégio particular, mas o Instituto é totalmente diferente. É superior ao particular” (E6) – e a oportunidade de acesso à formação, compreendida como a possibilidade de não ter que sair do local de residência e, em particular para as egressas do curso de Vestuário, de aprimorar os conhecimentos na área. São representativas nesse sentido, além de E6, as falas de E5, E8 e E11:

devido ao fácil acesso, eu já morava na cidade e é aquilo você não precisava ir morar em outro lugar pra poder estudar e tal (...) pra mim poder ter mais conhecimento sobre as coisas, como funcionava. Antes de eu entrar no curso eu nem sabia o que era administração, praticamente... (E5).

Primeiro pela referência. E depois, pela entidade que ofereceu o curso que eu queria...eu já trabalhava com costura, né? Na época, eu tava fazendo bolsas e eu sempre tive vontade de aprender também a fazer roupas e eu via no técnico de Vestuário a oportunidade de aprimorar esses meus conhecimentos nessas áreas que eu trabalhava (E8).

Muito cedo, adolescente ainda, eu tinha vontade de estudar em Teresina, mas eu nunca tive condição de ir pra Teresina e, na época, eu ouvia muito meus amigos falarem do Instituto Federal. Aí, quando veio o IFPI pra cá, todo mundo “Ah, o IFPI, o IFPI...”, se tiver um curso que me interessa, eu vou fazer. Eu até brinco que eu queria correr um pouco do teste, aí eu escondi meu RG [Registro Geral/documento de identidade] no dia, minha filha pegou e disse “Mamãe, vá fazer o teste, é amanhã”, e eu “Não, vou não”, aí ela disse “Bora, cê vai. Eu vou com você” e eu disse “Não, perdi minha identidade”. Aí, ela procurou, “cê vai agora”, aí eu vim e fiz...(E11).

Em relação ao curso técnico, corroborando o que já foi discutido nas seções anteriores, 90% dos egressos estão satisfeitos com o curso técnico realizado no IFPI. Destes, 57,5% (23) avaliaram o curso como ótimo, 32,5% (13) como bom e 10% (4) como regular (*vide* gráfico 11). Ainda na perspectiva de avaliação do curso técnico, 37,5% dos egressos afirmaram que o curso superou suas expectativas iniciais ao ingresso; 50% afirmaram que atendeu as expectativas e apenas 12,5% afirmaram que não atendeu as expectativas. Se considerarmos os dois primeiros percentuais, o índice de satisfação permanece consideravelmente alto, 87,5%. A satisfação em relação ao curso técnico realizado foi reiterada no âmbito das entrevistas, revelando que o grau de satisfação ocorre em razão do crescimento pessoal e profissional que a formação confere ao egresso. Nesse sentido, E1, E2 e E7:

não só satisfeita como eu sou extremamente grata ao instituto, a Deus, por ter colocado esse colégio na minha época. Porque poderia não ter acontecido, já que o IFPI veio de paraquedas na minha vida e eu poderia não ter passado por ele, seguido o meu caminho. Eu poderia ter feito minha formação (...), mas não foi assim, eu tive que passar pelo instituto, aprender tudo que aprendi, ser grata aquele colégio...eu tenho muitas boas lembranças, muitos bons amigos de lá (...) sou muito grata a formação que o instituto me deu como profissional, como pessoa (...) sempre quando eu lembro do instituto de todas as dificuldades que eu passei...terminar o curso não foi fácil, sempre eu choro [emoção e choro]. Não foi fácil, não foi fácil (...) tanto foi difícil que nos seis últimos meses quem levou eu e minhas colegas, foi minha mãe, que sempre teve ao meu lado. (...) não foi fácil (E1).

Porque me ajudou em vários aspectos da minha vida, como eu já falei. Abriu portas. Me incentivou a fazer outros cursos na área da administração. Talvez se eu não tivesse feito esse curso, eu talvez não tivesse chegado onde eu estou agora [servidora pública estadual efetiva] (E2).

Muito [satisfeita]. Quando eu saí daqui...eu entrei sem saber modelar, costurar, cortar... e saí daqui fazendo todo esse processo. Da parte teórica eu não sabia como iniciar uma pesquisa, nem sabia que pra fazer algum produto, você tinha que fazer uma pesquisa, e tinha que ter todo aquele processo. É isso. Toda essa parte tanto teórica, quanto prática, eu aprendi aqui...[IFPI] (E7).

Por outro lado, as egressas da primeira turma de Vestuário expressaram uma satisfação parcial quanto ao curso em decorrência de problemas estruturais que permearam a implantação deste, notadamente a ausência de alguns laboratórios para realização de atividade práticas durante um certo período da formação. A esse respeito é pertinente a crítica de Moura (2012, p. 63) quando este afirma que no âmbito da criação dos IFs, adotou-se como “eixo orientador a necessidade de que essas escolas entrassem em funcionamento de forma imediata”. Entretanto, em que pese o problema apontado (convenhamos não é irrisório em termos de importância em um curso técnico) e a pertinência da crítica realizada por Moura, as próprias egressas afirmaram que não chegou a prejudicar a aprendizagem em razão das estratégias didático-pedagógicas adotadas pela instituição, como a realização de visitas técnicas em algumas oportunidades do curso em empresas e pólos industriais da área do vestuário, ressaltando, porém, que a existência de todos os laboratórios logo no início do curso poderia ter agregado mais benefícios à formação em termos de implementação dos conteúdos de natureza prática. São representativas do que ora se afirma as falas de E9 e E10. Eis o que afirmaram as egressas nessa direção:

sim, fiquei. [mas] a gente na época ficava frustrado..."não tem laboratório". Na época só tinha laboratório de costura e modelagem. Poderia ter facilitado, mas não que a gente tenha deixado de ver ou aprender (...) a gente fez visitas, e a gente fazia também...nossas experiências de estamparia. A gente fez algumas visitas técnicas, utilizou o *campus* lá de Teresina pra fazer as aulas[práticas] que não tinham aqui. Então eu vejo que foi bom (...) mas poderia já ter começado com os laboratórios (E9).

O técnico não foi 100% por conta das dificuldades de ser a primeira turma, de não ter a instituição totalmente equipada pra atender todas as nossas necessidades, mas foi muito bom e teve muito proveito. Se a gente tivesse sido como a segunda turma que chegou e já tava... [tudo equipado, teria sido melhor] (E10).

Quanto aos conhecimentos teóricos tem-se novamente um considerável índice de satisfação, 90%; destes, 57,5% (23) afirmaram que os conhecimentos teóricos do curso foram ótimos; 35% (14) bom e apenas 7,5% (3) regular. Em relação aos conhecimentos práticos refletindo um pouco dos que as egressas de Vestuário colocaram no âmbito das entrevistas, o índice de satisfação cai um pouco ficando em 80% (considerando-se as categorias “ótimo(a)” e “bom(boa)”). Nesse sentido, observa-se pela primeira vez, conforme pode ser visualizado no gráfico 11, o surgimento de uma igualdade em termos percentuais entre as categorias “ótimo(a)”

e “bom(boa)”, aparecendo ambas com 40% (16). Ainda nesse âmbito, 20% (8) dos egressos afirmaram que os conhecimentos práticos foram regulares durante a formação.

No âmbito das entrevistas realizadas, indagamos aos egressos se ambas as modalidades de conhecimento (teórico e prático) apreendidas durante a formação são importantes para o desempenho das atribuições que hoje executam no mundo do trabalho, seja na condição de empregados seja na condição de empreendedores. As falas dos egressos reiteram o nível de satisfação quanto aos conhecimentos teóricos e práticos para o exercício da profissão, indicando que tais conhecimentos transcenderam o âmbito profissional, implicando em efeitos positivos também na seara pessoal, inclusive. As impressões de E1, E2 e E3 ilustram a aplicabilidade desses conhecimentos no trabalho que realizam, bem como, o diferencial que a aprendizagem desses conhecimentos, segundo eles, trouxe para suas vidas na esfera pessoal.

Com certeza, principalmente essa questão de desenvolver as competências em relação a fala e como se expressar bem, pra mim isso daí foi um determinante no curso técnico além dos conhecimentos que adquiri na área. Então o instituto me proporcionou até o que não era voltado pra sala de aula, até o que era voltado pra questão de crescer como pessoa. A grade do curso foi uma grade excelente, se eu pudesse mudar eu não mudaria nada na grade (...) Tudo que eu aprendi naquela época no curso técnico, eu com certeza no curso superior só tive um aprofundamento. Porque tudo eu já tinha uma noção. Então a grade era bem compatível com o que a gente estuda no curso superior. Eu acho que o curso técnico não deixa a desejar, em relação ao curso superior (E1).

Em vários sentidos, na questão teórica, dos aprendizados que eu coloco em prática. E a prática também, mais a questão de comunicação, isso me ajudou bastante. Porque lá eu tinha que fazer [desenvolver essa habilidade]... Então eu tive que passar por cima de muitas coisas. Se eu não tivesse feito esse curso, eu teria mais dificuldade (E2).

Com certeza, eu tive bastante aplicabilidade dos meus conhecimentos...pude ter uma visão até de poder reformular costumes e práticas com o que eu aprendi, e poder melhorar aquilo...e foi realmente dois anos muito bem empregados, por conta do estudo tanto teórico, quanto de mercado, quanto o estudo excedente que eu fiz por conta própria mesmo... (E3).

No mesmo sentido E7, egressa da segunda turma do curso de Vestuário, que destacou o empenho pessoal dos docentes e o desejo que estes manifestavam no sentido de ver todos os alunos inseridos no mundo do trabalho. Aduziu E7:

Foram satisfatórios. Tanto na teoria quanto na prática. (...) as professoras sempre tinham essa preocupação de dar o máximo delas. Na prática é que a gente conseguia ver o esforço dos professores. Fazíamos visitas técnicas nas empresas, elas traziam pessoas aqui da comunidade de Piripiri, pra vir dar uma aula pra gente de costura a mão...então sempre se empenharam nisso de trazer mais conhecimento, não só ali na sala de aula, mas da comunidade pra gente poder ter essa vivência (...) na parte prática, elas exigiam muito por isso, porque elas sempre falavam que por ser das primeiras turmas, elas queriam ver todo mundo trabalhando, e não queriam ver ninguém parado. Então elas puxavam muito isso, sempre reforçando isso, que puxavam não só pela

exigência do curso, mas por elas terem esse desejo de ver todo mundo empregado. Tendo a capacidade de assumir uma vaga.

E as egressas da “primeira turma” do curso de Vestuário: “Com certeza absoluta, o que eu já sabia que a gente vai aprendendo no dia a dia na prática, lá [IFPI] você vai aprofundando mais e vendo algumas maneiras melhores pra aplicar” (E10); “com certeza foi, sim. Foi muito importante e continua sendo” (E11); e E9 que expressou-se fazendo alusão ao conjunto de práticas que envolvem o processo produtivo na área do vestuário, relacionando tais práticas com a experiência de trabalho que teve em uma empresa local. Aduziu E9:

(...) você quer que eu diga em quais ele pode atuar dentro da empresa...questão de criação, modelagem...na empresa [onde trabalhou] de tudo que eu fiz, eu vi que o curso ensinava tudo desde o corte. Desde a criação, a escolha do material, o aviamento certo(...).no curso a gente via isso também. Então desde a escolha do material, pra fazer a confecção da peça, a criação, ficha técnica, cálculos...questão de marketing, vendas...também corte, costura...tudo. Toda essa parte. Tô aqui fazendo um *flashback*, lembrando de tudo que a gente viu e que pode ser feito.

Atinente à qualificação dos professores, o índice de satisfação alcança os 97,5%, reiterando o que fora exposto pelos egressos nas entrevistas e discutido até aqui a respeito do aspecto em questão. Nesse sentido, 65% (26) dos egressos consideram a qualificação dos professores do IFPI como ótima; 32,5% (13) como boa e apenas 2,5% (1) como regular (*vide* gráfico 11). Mais que satisfação com a qualificação dos docentes do IFPI, os egressos visualizam nestes, fontes de inspiração, exemplos de conduta a serem seguidos, conforme se infere das falas em destaque:

eu costumo falar e pouca gente acredita... assim que eu entrei no curso técnico do IFPI, (...) eu era muito tímida. Eu tinha uma vontade, de ser diferente, de falar o que eu pensava, e muitas vezes eu pensava uma coisa meio diferente. Mas eu não tinha aquela segurança pra passar, então eu tive professores que me ajudaram muito nisso, me inspiraram muito. Eu posso até citar nomes, uma professora que foi muito importante pra minha vida...que foi a professora "X" ...então eu me espelhava nela quando ela começava a dar aula. (...) essa professora aí é o que eu quero ser no futuro. Então ela me inspirou bastante pelo nível de conhecimento dela, ela já era mestre...eu tive acesso a professores muito bem qualificados (E1).

E1 acrescentou ainda o diferencial dos professores do IFPI em termos de qualificação em relação às demais escolas da rede pública ofertantes do Ensino Médio:

então eu uma aluna de ensino médio, tinha professores mestres e especialistas, e isso pra mim naquela época eu não sabia o que significava. Hoje eu sei a diferença que isso fez na minha formação, mas na época eu não sabia que é diferente de você vindo do ensino médio com um professor formado de graduação na área que você tá estudando. (...) então eu tinha professores de administração que eram especialistas em recursos humanos, marketing...alguns eram mestres. E aquilo pra mim era

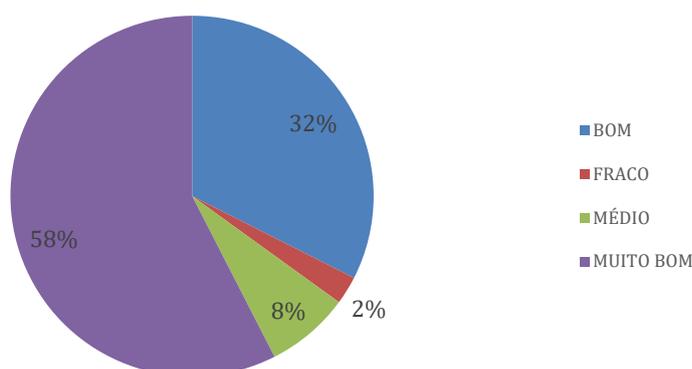
impressionante, e quando eu comecei a entender a diferença de um bom currículo, e também de um professor que não apenas tem um bom currículo no papel, mas que também desempenha aquilo na sala de aula...eu comecei a tomar gosto por aquilo (E1).

No mesmo sentido, E3:

(...) na minha decisão quanto a que rumo tomar na minha vida...foi todos os conselhos que meus professores me deram, foi todas as exigências que eles tomaram, todas as vezes que eles criticaram foi muito importante. É muito importante criticar porque você vê onde está errado, o que precisa melhorar...o exemplo que eles eram, pela formação acadêmica, pelo pessoal, pela forma como eles ensinavam...foi muito importante pra mim. Todos os meus professores foram muito especiais, eles contribuíram muito. Mas o que eu me identifiquei muito e até hoje, muitas vezes eu me espelho foi na professora “X” que hoje está na Universidade “A”, e no professor “Y”. Eles foram referências pra mim, profissionalmente. E o nível de exigência da “X”, me fez mudar a minha postura, me fez deixar de ser o aluno mais passivo, para me tornar um aluno mais proativo, que chega na escola já com conhecimento. Professor é um guia... [voz trêmula/emoção]

Os aspectos discutidos e apresentados no gráfico 11 estão em sintonia com os dados constantes do gráfico 12 (abaixo) que ilustra as impressões dos egressos quanto ao aprendizado durante o curso.

Gráfico 12 - Nível de aprendizado no curso técnico realizado no IFPI



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Perguntou-se aos egressos: “Na sua opinião, como foi o seu aprendizado durante o curso?”. 90% dos egressos consideram-se satisfeitos com o aprendizado durante o curso, sendo que 58% (23) classificou o aprendizado como muito bom; 33% (13) como bom; 8% (3) como médio (regular) e apenas 2% (1) como fraco. Ressalte-se que no quesito em questão havia a categoria “muito fraco” que não foi assinalada por nenhum egresso. Em sintonia com esses

dados relativos à aprendizagem, convém ressaltar que 67,5% dos egressos frequentaram algum curso de curta duração, eventos ou palestras promovidas pelo IFPI após a conclusão do curso, revelando que os egressos procuram manter vínculos com a instituição - “Porque eu saí de lá, mas eu sempre tive aquele vínculo, eu nunca saí completamente (E10)”.

No âmbito da aprendizagem, a título de melhoria (mas em tom de crítica também) inclusive com reflexos positivos nos conhecimentos de natureza prática, os egressos ressaltaram (sugeriram), tanto no questionário aplicado quanto nas entrevistas, a importância de um estágio obrigatório na matriz curricular do curso que na época de realização do curso era facultativo (e até hoje o é) e a realização de mais visitas técnicas. Segundo os egressos, com a realização do estágio e das visitas técnicas o estudante teria a oportunidade de associar a teoria com a prática, elevando o nível de qualidade da formação. No caso do estágio, seria ainda, segundo os egressos, uma forma de levar ao conhecimento do empresariado local a qualidade do profissional que está sendo formado/qualificado no IFPI, o que faz da sugestão uma crítica pertinente a ser considerada pela instituição. Nesse sentido, as falas de E3, E6 e E8:

a teoria é muito importante, mas de nada adianta, se você não implementar na prática...quanto mais próximo da concretização do conhecimento...que você aprende a teoria...que você de imediato já consegue praticar...é muito importante pra formação do profissional (...) eu acho que como o Instituto, é uma instituição que como o próprio nome já diz: técnico científico... muito pragmático, uma coisa prática...está falhando pesadamente nessa questão (E3).

Não tive estágio. (...) além de preparar o aluno, já na prática, porque ele tava ali vivenciando como é que vai ser. Ele saí da teoria para a prática...já serve para o patrão ter uma ideia de que aquele profissional tá sendo formado, e de que ele pode dar conta de gerir e administrar a sua empresa (E6).

Eu acho que estágios pros alunos. Porque é uma forma do empresário acabar conhecendo o aluno. Porquê por exemplo na nossa época a gente não teve... Porque, o meu irmão formou-se Técnico em Contabilidade no IFPI em Teresina e, desde que ele se formou técnico em Contabilidade até hoje, ele tá trabalhando. Ele tá no mercado e tá trabalhando como técnico em Contabilidade. Todos os empregos dele, foram só três, mas todos os três foram através de estágio no IFPI. Entendeu? (E8).

Quanto à identidade com o perfil profissional exigido para a respectiva área de formação técnica, os egressos em sua maioria (10), afirmaram manter identidade com o perfil profissional conferido pela formação técnica. A identidade, entretanto, resta evidenciada não apenas na afirmação dos egressos, mas em elementos circunstanciais que evidenciam o investimento na carreira e, portanto, revelam a identidade com área de atuação, como a realização de cursos de graduação - “Me identifico, tanto que fiz o superior” (E1) e pós-graduação - “Me identifico. Eu gosto. Agora tô fazendo uma pós em gestão pública” (E2) - na área ou a pretensão de realizá-los - “Sim, eu pretendo fazer o superior pra agregar mais

conhecimentos ao técnico. E como tô na área de empreendedor...[é importante]” (E6) - e a “empolgação” ao fazerem referência à área de atuação, conforme evidenciado na fala de E11 - “Gosto. Meu negócio é chão de fábrica, é isso mesmo. Tá na linha de produção...” - e E7,

numa empresa ele [técnico em vestuário] pode tanto participar do processo produtivo em si, de modelagem, criação, costura, protótipo, e parte de manutenção de máquinas. Tudo isso ele tem que saber. E a parte teórica, a parte de pesquisa de produto, pesquisa de consumo. Toda essa parte, todo o processo produtivo, e todo processo que envolve antes do processo da peça final, ele tem que estar apto a andar por todas essas áreas.

Ainda atrelada à identidade dos egressos com o perfil profissional, procuramos investigar se na concepção dos egressos o IFPI conseguiu (ou consegue) formar técnicos com o perfil exigido pelo MTL. Todos os egressos foram enfáticos em responder que sim – “Sim, conseguiu pela qualidade de ensino que é disponibilizado (E6) -, atribuindo as dificuldades de inserção à visão limitada dos empresários locais quanto a percepção de alavancar os negócios via contratação de mão de obra qualificada, conforme discutido antes. Nesse sentido, são representativas, além de E6, as falas de E3 e E5.

Com certeza. Porque, como eu já citei, eu sou um exemplo, eu me considero um exemplo e alguns colegas meus...eu consegui passar num concurso com uma certa exigência antes mesmo de terminar o curso, antes de terminar a formação técnica de administração eu já tava preparado pro mercado. Eram trinta candidatos pra uma vaga (E3).

Sim, porque ele passou conhecimento, pra quem era leigo que nem eu era... acredito que não só pra mim. Teve um colega meu que fez o curso, e hoje ele trabalha como agente administrativo em Pedro II...isso ele conseguiu através do crescimento que ele teve aqui[IFPI] (E5).

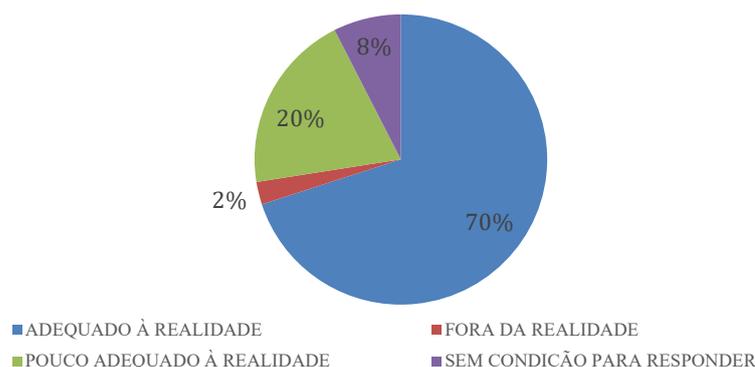
No mesmo sentido, E9: “Consegue sim. O que tem que se trabalhar, não é a turma, mas sim o mercado que ainda tem uma visão muito limitada, não entendem o que é realmente o técnico em vestuário”; e E7:

não é uma questão, por eu gostar ou ter algum sentimento pelas professoras e pela instituição em si...porque se eu me considero apta, então é porque o conhecimento foi passado de uma forma geral pra todo mundo. Então todo mundo também teve esse mesmo conhecimento. Essa mesma oportunidade. Então se ninguém tem um emprego na área, acho que foi porque não quis. Na minha turma, acho que só quatro pessoas ainda tão na área. (...) Não pela má instrução, ou falta de conhecimento, mas por opção delas de não quererem trabalhar. Mas todas que saíram daqui, saíram aptas.

Em complemento a esse aspecto, o gráfico 13 ilustra, na percepção dos egressos, o nível de adequação do currículo do curso quanto às exigências do mercado de trabalho, ou seja, em relação à formação para atuação no mercado de trabalho. Segundo os dados em questão,

70% (28) dos egressos consideram que o currículo do curso foi adequado à realidade; 20% (8) pouco adequado à realidade; 8% (3) afirmou não ter condições de responder e apenas 2% (1) consideraram o currículo fora da realidade.

Gráfico 13 - Adequação do currículo para atuação no mercado de trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Reforçando os aspectos analisados nesta seção, todos os egressos, tanto no âmbito do questionário aplicado, quanto das entrevistas realizadas, afirmaram que indicariam o IFPI para um amigo ou ente querido, pois acreditam na qualidade da formação, o que permite inferir mais uma vez que os egressos se sentem satisfeitos com a formação técnica realizada na instituição. A esse respeito a título de ilustração, destacam-se as falas de E2, E5, E8 e E9:

sim [indicaria], inclusive meu primo fez, mas não passou. Todo mundo ficou triste, porque a um tempo atrás eu dava aula particular, particular pra ele...eu fiquei muito triste...até disse pra minha tia "mulher seria uma ótima oportunidade pra ele", porque ele ia fazer o médio integrado (E2).

Primeiro porque é uma instituição séria, se você for olhar comparar aqui com outros lugares, tem disciplina: o aluno não pode fazer o que ele quer. E também porque...se você for fazer um curso técnico aqui, eu sei que você vai ter ótimos professores, tanto que a maioria dos meus professores tem mestrado, tem especialização, tipo um nível alto mesmo. Cada um já tem uma formação bem elevada.

Eu indico pra todo mundo. Na hora que eu sei que querem fazer um curso e o curso tem aqui, por exemplo, o fulano, que se formou aqui comigo no técnico em Vestuário. Aí, eu já disse pra ele "fulano, vai pro Design. fulano, vai pro Design, que tem". Na primeira turma, ele disse que não ficou sabendo, eu disse "Não te preocupe, não, na hora que começar o Enem, eu te lembro" e agora eu já tava até perguntando se ele tinha conseguido a vaga, porque ele tinha feito no SISU (E8).

Eu sempre indiquei pros meus primos, tanto que eu tenho um primo que tá se formando agora, ele morava na zona rural, veio da zona rural... e a gente sempre incentivando: "vá lá a instituição é boa". Incentivo todos os meus primos, porque eu quero que toda a minha família estude aqui (E9).

A identidade com o perfil profissional e a satisfação dos egressos com a formação realizada no IFPI nos termos expostos permite inferir que os egressos, de um lado, estão satisfeitos com a profissão técnica escolhida e caminham na perspectiva do desenvolvimento da carreira na área de formação e, de outro, que o IFPI, no âmbito do *campus* Piripiri, cumpre o seu papel institucional de levar educação profissional e tecnológica de qualidade à população local por meio das modalidades concomitante/subsequente às vezes criticada, mas, conforme narrativa dos próprios egressos, revelam-se importantes para a inclusão social de jovens e adultos oriundos da deficitária Educação Básica oferecida pelas escolas públicas das redes estadual e municipal.

Esse protagonismo do IFPI permite a inserção dos seus estudantes no mercado de trabalho evitando que grande parte dos jovens residentes no município e nos municípios da região desloquem-se para outras localidades em busca de melhores níveis de escolaridade e qualificação profissional, fazendo a diferença na vida desses sujeitos, - “quando eu entrei no Instituto, já com dezoito anos, eu fui realmente me preocupar com a minha formação, com o futuro que eu queria ter, com meu futuro acadêmico” (E3); “Então eu uma aluna de ensino médio, tinha professores mestres e especialistas, e isso pra mim naquela época eu não sabia o que significava. Hoje eu sei a diferença que isso fez na minha formação” (E1); “Abriu portas. Me incentivou a fazer outros cursos na área da administração. Talvez se eu não tivesse feito esse curso, eu talvez não tivesse chegado onde eu estou agora” (E2). “Muito cedo, adolescente ainda, eu tinha vontade de estudar em Teresina, mas eu nunca tive condição de ir pra Teresina e, na época, eu ouvia muito meus amigos falarem do Instituto Federal. Aí, quando veio o IFPI pra cá (...) deu certo!” (E11).

O presente capítulo trouxe à baila de discussão os resultados da pesquisa empírica realizada junto aos egressos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFPI, tendo-se como referência de análise as duas primeiras turmas dos cursos Técnicos em Administração e Vestuário nas modalidades concomitante/subsequente do IFPI/*Campus* Piripiri, bem como, descreveu o percurso metodológico realizado pelo pesquisador para a construção dos dados e resultados apresentados. Em síntese, pode-se afirmar, à luz dos resultados aqui discutidos, que o *campus* do IFPI em Piripiri cumpre o seu papel institucional no município e região que polariza, formando com qualidade cidadãos e profissionais que a médio e longo prazo poderão contribuir efetivamente para o desenvolvimento da microrregião Baixo Parnaíba Piauiense. A seguir tecemos nossas considerações finais sobre o presente estudo, colocando em evidência o alcance dos objetivos, as limitações da pesquisa e sua relevância para a comunidade acadêmica.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutimos ao longo deste trabalho, a reestruturação produtiva em curso, ancorada no regime de acumulação flexível do capital, cuja principal referência é o modelo toyotista de produção japonesa, impactou profundamente o mundo do trabalho, implicando em mudanças substanciais em relação ao regime de produção fordista/taylorista, notadamente na forma de organização das empresas e da gestão da força de trabalho, produzindo consequências diretas nas relações de trabalho, exigindo dos trabalhadores um novo perfil profissional ancorado na flexibilidade necessária aos propósitos do novo regime de acumulação do capital.

Esse processo influenciou decisivamente as demandas por qualificação e formação profissional, ocasionando um movimento generalizado nos países capitalistas centrais e periféricos, mas sobretudo nestes, de reformulação dos seus sistemas de educação profissional sob o manto da noção de competência em substituição a noção de qualificação tradicional que marcou o regime de acumulação anterior. Nesse contexto, sob a influência do discurso hegemônico de organismos multilaterais, foram retomados os pressupostos da Teoria do capital Humano traduzida no conceito de empregabilidade, colocando-se a formação e qualificação de recursos humanos para o mercado de trabalho como aspectos responsáveis pelo nível de crescimento econômico de um povo e, portanto, supostamente capaz de responder ao desemprego estrutural decorrente da reestruturação produtiva em curso.

No caso do Brasil, esse processo remonta ao Governo de FHC na década de 1990, quando as primeiras reformas foram realizadas no sistema de educação profissional e adotaram integralmente o modelo da competência em função das exigências do novo perfil profissional flexível demandado aos trabalhadores. Esta perspectiva, embora com traços de descontinuidade, manteve-se desde então. A descontinuidade pode ser visualizada na ruptura com o ensino dual e a perspectiva privatizante, produtos das reformas de FHC, e na criação, expansão e interiorização da RFEPCT por meio dos IFs em 2008. A continuidade, por sua vez, manifesta-se por meio de programas de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, a exemplo do Brasil Profissionalizado, PRONATEC e, mais recentemente, o MEDIOTEC.

Em que pese o caráter de continuidade apontado, a expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica por meio dos Institutos Federais a partir de 2008, é uma providência que nos últimos anos tem sido adotada pelo Governo Federal para alavancar o crescimento econômico do país via maior formação e qualificação profissional de trabalhadores. Trata-se de uma aposta do governo em meio ao discurso crescente da importância

da mão de obra qualificada como instrumento de produção de riquezas e crescimento socioeconômico.

Diante das transformações que permeiam o mundo do trabalho e da concepção que pauta os processos educacionais das instituições da RFEPCCT, revelando um quadro de expectativas positivas em relação aos Institutos Federais, o presente estudo teve por objetivo analisar a inserção dos primeiros egressos dos cursos Técnicos Concomitantes/Subsequentes em Administração e Vestuário do IFPI/*Campus* Piripiri no mundo do trabalho, *campus* implantado em 2010, no bojo da Fase II da expansão da RFEPCCT, tendo como pano de fundo a seguinte problemática: os egressos dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes em Administração e Vestuário do IFPI/*Campus* Piripiri conseguem inserção no mercado de trabalho? Se sim, como isso ocorre? Se não, por quê?

Face ao objetivo proposto e a problemática em questão, definimos objetivos específicos: o primeiro objetivo pretendia “investigar a inserção dos egressos dos cursos técnicos Concomitantes/Subsequentes em Administração e Vestuário no MTL”. Quanto a este objetivo, a investigação sociológica realizada permitiu verificar que 80% dos egressos dos cursos técnicos Concomitantes/Subsequentes em Administração e Vestuário investigados conseguiram inserção no mercado de trabalho, seja na condição de empregados, servidores ou empreendedores, desempenhando a instituição, segundo o discurso produzido pelos egressos participantes, um papel relevante nesse processo, confirmando os nossos pressupostos iniciais apresentados na introdução desta dissertação.

Nessa empreitada, não nos limitamos a constatar a mera inserção do egresso no mundo do trabalho, mas delinear os contornos em que ela ocorre. Dessa maneira, o presente trabalho apresenta distintos aspectos que gravitam em torno da referida inserção: a percepção dos egressos quanto às ofertas profissionais existentes no mercado de trabalho local (MTL) na área de formação técnica por eles realizada no IFPI/*Campus* Piripiri; as dificuldades enfrentadas pelos egressos na contratação e/ou execução da profissão no mercado de trabalho e o *status* atual dos mesmos nesse mercado: empregados, desempregados ou desenvolvendo atividade empreendedora; se o trabalho atualmente realizado mantém (ou não) relação com a formação técnica realizada no IFPI; se já trabalhavam antes de iniciar o curso técnico no IFPI; a localização do trabalho; a remuneração e sua compatibilidade com o trabalho realizado; a quantidade de horas trabalhadas semanalmente; se a inserção se dá sob o manto da formalidade ou informalidade, especialmente para aqueles que encontram-se inseridos no mercado formal de trabalho; as dificuldades dos egressos em acompanhar as transformações e/ou inovações tecnológicas inerentes à área da formação técnica realizada no IFPI e a percepção destes quanto

à empregabilidade, entre outros aspectos que foram objeto de discussão na primeira seção do capítulo final deste trabalho.

Dentre os distintos aspectos apontados, destaca-se a percepção dos egressos quanto às ofertas profissionais e as dificuldades de inserção na área de formação profissional no âmbito do MTL. A esse respeito, os resultados indicam que as ofertas profissionais nesse mercado são reduzidas em razão de aspectos culturais e sociais que engendram a organização desse mesmo mercado, materializadas na figura da “empresa de família” e no adágio popular “santo de casa não obra milagre”, circunstâncias que implicam na total indiferença dos empresários locais no que diz respeito à contratação de profissionais qualificados para atuação nesse mercado, incluindo-se nesta sistemática, os egressos dos cursos técnicos Concomitantes/Subsequentes em Administração e Vestuário do IFPI.

A compreensão a que chegamos à luz dos resultados apresentados é que essa forma de organização do MTL reduz as perspectivas de crescimento desse mercado, refletindo diretamente nas oportunidades de emprego e trabalho, sendo esta a principal dificuldade apontada pelos egressos para a inserção no mercado. Contudo, a que se destacar que o IFPI possui apenas oito anos de existência em Piripiri. Como em educação os resultados são sempre visíveis a médio e longo prazo, esse período é consideravelmente curto, deixando aberta a possibilidade de mudanças na visão dos empresários que integram o MTL, devendo o IFPI, que se propôs “a dar início a um novo tempo na região” em termos de desenvolvimento, implementar estratégias que aproximem o empresariado local da instituição, estabelecendo parcerias, inclusive quanto à realização dos estágios supervisionados, medida apontada pelos egressos como uma das possibilidades de apresentar o perfil profissional que está sendo formado no IFPI.

Outro aspecto relacionado à inserção dos egressos no mundo do trabalho diz respeito à percepção que estes possuem do conceito de empregabilidade. Conforme nossas análises, os resultados indicam que, no âmbito da realidade empírica investigada, o discurso da empregabilidade apresenta-se com a mesma força com que é visto na literatura. Ou seja, mesmo em meio às dificuldades de inserção no MTL, os egressos reproduzem o discurso da empregabilidade, assumindo a responsabilidade pela formação e qualificação profissional, vendo no desenvolvimento da carreira uma garantia de inserção no mundo do trabalho. Entretanto, a realidade empírica investigada, atinente ao MTL, conforme os resultados apresentados, encarrega-se de negar o discurso falacioso da empregabilidade, confirmando o conjunto de críticas endereçadas ao referido conceito, tratadas ao longo deste trabalho.

Um destaque ainda nesse âmbito, é a desvalorização do profissional técnico e da precarização das relações de trabalho materializada por meios distintos: o valor pago a título de contraprestação (salário), o pagamento de comissões, o recebimento de valores inferiores a um salário mínimo ou um salário mínimo, excedendo este último no âmbito das poucas empresas de porte nacional presentes no município; excessiva carga horária de trabalho que em alguns casos ultrapassa a legal; desempenho da “polivalência forçada” combinada à emulação pelo medo como estratégia para o “enxugamento” dos custos; informalidade (sem carteira assinada) ou quando no âmbito da formalidade (carteira assinada), mediante simulação da realidade, ou seja, assina-se a carteira para uma função e o trabalhador exercerá de fato outra(s) atribuição(ões), ou então assina-se a carteira, mas o salário mínimo não é pago, remetendo ao processo de precarização estrutural do trabalho (ANTUNES, 2015), manifestando-se especialmente sobre o pálio da flexibilidade de direitos trabalhistas e da informalidade, facetas integrantes da nova polissemia ou morfologia do trabalho (ANTUNES, 2015).

O segundo objetivo pretendia “verificar se a formação técnica adquirida no IFPI/*Campus* Piripiri contribuiu para a admissão e manutenção dos egressos no MTL, para a continuidade dos estudos e/ou criação de negócio próprio”. Quanto a este objetivo, os resultados indicam que o mesmo foi plenamente alcançado, cabendo algumas considerações a respeito. Sobre a admissão e manutenção dos egressos no mercado de trabalho, as análises e resultados apresentados no capítulo final, permitem afirmar que o IFPI desempenha papel relevante nesse processo, reafirmando-se o que foi dito a respeito da inserção dos egressos no mundo do trabalho. Ou seja, embora se tenha constatado no âmbito do MTL uma visão de total indiferença em relação à contratação de profissionais qualificados para atuação nesse mercado, segundo o discurso dos egressos, a formação técnica realizada no IFPI foi relevante para a admissão nesse mercado, ainda que fora da área de atuação profissional.

No que se refere à continuidade dos estudos, seja por meio do incentivo ao desenvolvimento da carreira, seja adotando a integração e a verticalização, o IFPI contribui para esse processo, uma vez que 73% dos egressos participantes concluíram ou estão cursando um curso de Ensino Superior, retornando alguns deles ao próprio IFPI para a realização do curso Superior. Nesse âmbito, a investigação realizada constatou que a preocupação dos egressos com o desenvolvimento da carreira ocorre a fim de atender a lógica da empregabilidade e, portanto, de uma oportunidade no mercado de trabalho. Para os egressos, a finalidade de ingressar no Ensino Superior representa seguir carreira acadêmica para assegurar competitividade no mercado de trabalho, prevalecendo a força do discurso da empregabilidade no imaginário sócio-educativo-profissional dos egressos participantes.

Quanto à criação do próprio negócio ou desenvolvimento de atividade empreendedora, a investigação permitiu constatar que os egressos se sentem relativamente seguros para atuar no ramo do empreendedorismo. O discurso produzido pelos egressos enfatiza a qualidade da formação técnica realizada no IFPI para a atuação nesse ramo do mercado, mesmo quanto aqueles egressos que ainda não tiveram experiência como empreendedores. No que se refere às atividades empreendedoras verificou-se que a maioria delas ocorreram após a formação técnica realizada pelos egressos no IFPI e com fulcro em oportunidades visualizadas pelos egressos no MTL. São empreendimentos modestos que asseguram a melhoria na obtenção de renda apenas no âmbito dos egressos e suas famílias, mas que seguem desenvolvendo-se ancorados no planejamento e na perspectiva de crescimento, mantendo, nesse aspecto, uma relação de distanciamento com o ESNP predominante no MTL. Nessa sistemática, constatou-se que as poucas oportunidades criadas no âmbito das atividades empreendedoras gerenciadas pelos egressos do IFPI ocorrem reproduzindo a lógica da precarização das relações de trabalho que permeia o mundo do trabalho na contemporaneidade, tendo-se como pano de fundo as figuras da terceirização e da subcontratação, esta materializada nas figuras do diarista ou colaborador que atuam (quando necessários) auxiliando os egressos em seus empreendimentos.

A investigação sociológica permitiu ainda verificar que ante a falta de reconhecimento e valorização dos profissionais qualificados pelo MTL, aspecto que esteve presente em todos os diálogos com o(a)s egresso(a)s, o empreendedorismo, sobretudo, no caso particular dos egressos empreendedores, representa uma resposta a esse quadro, colocando o empreendedorismo como principal mecanismo de obtenção de renda, uma espécie de “fuga” do desemprego e das frustrações com o MTL. Por outro lado, dado o espírito empreendedor de crescimento internalizado e revelado pelos egressos do IFPI no presente estudo, essa sistemática poderá ser alterada, podendo o que ora se afirma ser objeto de pesquisas futuras, conforme destacamos em nossas análises e discussões dos resultados. Com o passar dos anos e a formação de mais egressos com esse “espírito”, a perspectiva é, portanto, de otimismo para o segmento empreendedor no município.

O terceiro objetivo pretendia “analisar a satisfação e insatisfação profissional dos egressos dos cursos pesquisados com a formação técnica adquirida no IFPI/*Campus* Piripiri”. Os resultados indicam que este objetivo também foi plenamente alcançado. As análises e discussões dos resultados indicam que é consideravelmente alto o nível de satisfação dos egressos com o IFPI e a formação técnica nele realizada. De uma maneira geral, ao avaliar a instituição e a formação a partir de vários aspectos submetidos à avaliação, os egressos revelaram se satisfeitos com formação técnica realizada no IFPI, identificando-se com o perfil

profissional dela decorrente. Nesse passo, o discurso produzido pelos egressos, enfatizou mais uma vez a qualidade da formação realizada no IFPI e o papel da instituição no processo de construção dessa identidade profissional traduzidas sob a forma de crescimento pessoal e profissional.

Por outro lado, a investigação constatou também certa satisfação parcial ou mesmo insatisfação com problemas estruturais iniciais à implantação do curso Técnico em Vestuário como a falta de alguns laboratórios para a realização das atividades de natureza prática inerentes à formação e, em ambos os cursos investigados, a insatisfação quanto a ausência do Estágio Supervisionado Obrigatório na matriz curricular dos cursos. De nossa parte, concebemos esta satisfação parcial ou mesmo insatisfação em tom de crítica, cuja pertinência não pode ser desconsiderada, tendo em vista os problemas de inserção profissional dos egressos apontados neste estudo. Nesse sentido, compreendemos que a facultatividade dos estágios contribui para a manutenção do quadro de indiferença existente por parte do empresariado local no que diz respeito ao aproveitamento de profissionais qualificados do IFPI, construindo uma relação de distanciamento da instituição com esse segmento da comunidade, dificultando sobremaneira o alcance da totalidade das finalidades institucionais do IFPI.

O alcance dos objetivos específicos ora explicitados permitiram o alcance do objetivo geral e a responder ao problema de pesquisa, supracitados. Nesse sentido, pode-se afirmar, sinteticamente que os egressos investigados conseguem inserção no mercado de trabalho seja na condição de empregados, servidores públicos ou empreendedores, ainda que a referida inserção ocorra em área diversa da formação profissional e sob o pálio da precarização estrutural do trabalho, circunstâncias que não retiram (é bom que se diga!) a legitimidade da formação profissional realizada no IFPI.

Acreditando nisso, os resultados apresentados seja por meio dos dados construídos a partir do questionário aplicado, seja por meio do discurso dos sujeitos entrevistados, permitem afirmar que os IFs, a partir da realidade empírica investigada, são capazes de levar até os mais longínquos rincões deste país educação profissional e tecnológica de qualidade (evidenciando o caráter positivo da expansão da RFEPCT) que não se confunde necessariamente com inserção de qualidade no mundo do trabalho. Disso resulta que, a nosso ver, a inserção de qualidade no mundo do trabalho, algo que demanda transformações sociais radicais, não pode ser creditada apenas na conta da educação ou qualificação profissional, seja esta oferecida pelos IFs ou qualquer outra instituição de educação formal. Inclinar-se nesse sentido (defender essa tese) é cometer o mesmo erro dos apologetas da teoria do capital humano que creditam na conta da educação a resolução de problemas (o desemprego e as condições precárias de inserção dos

trabalhadores) que fogem a sua alçada, ignorando, por exemplo, a crescente “utilização de uma tecnologia altamente poupadora da mão-de-obra no quadro de um modelo de desenvolvimento baseado em relações de trabalho autoritárias e em relações de produção centradas na busca do lucro e na concentração do capital” (LEITE, 1997, p. 65) que se vive no momento.

Em termos de execução da proposta teórico-metodológica, consideramos que apesar das dificuldades encontradas, revelou-se suficientemente satisfatória se levarmos em conta o objetivo geral a que nos propusemos e o exíguo tempo de conclusão da pesquisa no âmbito de um Programa de Pós-graduação *Stricto sensu* em nível de Mestrado. No entanto, a título de enriquecimento dos resultados, reconhecemos que, quanto à população e amostra, poder-se-ia ter realizado: a) um mapeamento do MTL com ênfase no potencial de absorção dos egressos investigados; b) a partir deste, a inclusão de outros sujeitos no rol de participantes como os empresários locais a fim de averiguar com maior profundidade o comportamento de indiferença para com a contratação de profissionais qualificados para a atuação nos empreendimentos de que são donatários. De fato os egressos trouxeram informações bastante contundentes a esse respeito, mas seria interessante apreender junto a estes sujeitos qual o fator ou quais os fatores determinantes para priorizar a empresa com “gestão de família” relatada pelos egressos do curso Técnico em Administração e a contratação de profissionais de outras cidades/estados para o desempenho de atividades que os próprios profissionais locais estão aptos a realizar, como destacaram as egressas do curso Técnico em Vestuário; c) o diálogo com mais egressos na condição de desempregados (só conseguimos ouvir uma egressa nessa condição), pretensão inicial que não se concretizou tendo em vista a natureza da amostra dos sujeitos que se disponibilizaram a participar do estudo; d) o diálogo com mais egressos do curso de Vestuário, que participaram em menor número (14) nesta pesquisa. Como se vê, são medidas que apontam limitações do estudo, porém, alheias a iniciativa do pesquisador, pois as duas primeiras (a e b) requerem disponibilidade de mais tempo e as duas últimas (c e d) esbarram na voluntariedade dos sujeitos em participar do estudo.

Tendo em vista as limitações indicadas, remete-se o aprofundamento da problemática com base nas medidas em comento a pesquisas futuras, especialmente aquelas que tiverem a oportunidade de serem desenvolvidas no âmbito de um Programa de Pós-graduação em nível de Doutorado, onde a disponibilidade de tempo para planejamento e enfrentamento das adversidades que permeiam o processo de pesquisa é bem maior, incluindo-se as dificuldades com a localização dos sujeitos que, no presente caso, estavam dispersos, não mais integrando o *locus* de formação, salvo aqueles que retornaram a título de verticalização/continuidade de

estudos, os quais, registre-se, foram extremamente importantes para a localização dos demais sujeitos integrantes da população.

Encaminha-se a problemática em questão porque acreditamos na sua relevância. É preciso questionar e aprofundar respostas delimitando como se dá a relação entre qualificação profissional e a melhoria dos níveis de trabalho e renda via expansão da RFEPCT em meio ao constante processo de reestruturação do capital que vem impondo mudanças substanciais no mundo do trabalho. Assim, tematizar a educação profissional em um país com tamanha desigualdade social como o nosso, torna-se relevante na medida em que o discurso hegemônico da necessidade de formação e qualificação profissional não deve ser recebido como verdade absoluta, ou acriticamente.

Portanto, acreditamos que a problemática tratada neste trabalho e sua perspectiva de investigação o tornam apto a contribuir teoricamente para a profícua discussão que tem sido realizada pela Sociologia do Trabalho nas últimas décadas no sentido de descrever e analisar as substanciais transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, especialmente no âmbito da relação trabalho, qualificação e/ou formação profissional. Em consonância com a perspectiva teórica, no campo social, a contribuição reside em estimular o debate público em torno da discussão sobre a qualificação para o trabalho, uma vez que este constitui uma das formas elementares de sociabilidade humana e existência das pessoas.

Para além da contribuição teórica, o presente estudo poderá contribuir para a abertura de um diálogo direto entre educação e trabalho. Permitir o aperfeiçoamento da prática pedagógica do IFPI/*Campus* Piripiri em termos de análise da sua proposta curricular no segmento específico da formação profissional técnica de nível médio. Servir de indicativo para reformas curriculares, podendo ainda, do ponto de vista prático, servir de elemento norteador para o planejamento, definição e retroalimentação das políticas educacionais voltadas para a educação profissional e tecnológica no Estado do Piauí e, quiçá, no país.

É com esse espírito que chegamos ao final desta investigação. Obviamente, conforme expusemos, em relação à problemática em particular e à institucionalidade dos IFs como um todo, muito a de ser pesquisado ainda, pois a expansão da RFEPCT segue em curso, sendo necessário a produção científica de outras pesquisas de cunho sociológico ou mesmo de natureza interdisciplinar que venham melhor esclarecer distintas e singulares questões atinentes a cada *campus* dos IFs espalhados pelo país, envolvendo à relação trabalho/qualificação, formação, que no século XXI ressurgiu ainda com mais vigor face à ofensiva do capital cada vez mais agressivo em termos de apropriação da força de trabalho, elevando os números do desemprego e da exclusão social no mundo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho.** – 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

\_\_\_\_\_; ANTUNES, Ricardo. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital.** Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335 – 351, maio/ago., 2004. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0184.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

ALVES, Natália. **E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?** Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 2, p. 59 – 68, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5521>>. Acesso em: 04 de julho de 2017.

ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo.** In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo L. C. **O Caracol e sua Concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **O mundo precarizado do trabalho e seus significados.** Cad. psicol. soc. trab., São Paulo, v.2, p.55-59, dic. 1999. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151637171999000100008&lng=es&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151637171999000100008&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho? : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** – 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da Ciência: Filosofia e Prática de Pesquisa.** São Paulo: Thomson Learning, 2006.

Apresentação: LDB - o processo de tramitação. Educ. rev., Curitiba, n. 11, p. 103-106, Dez. 1995. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40601995000100012&lng=n&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601995000100012&lng=n&nrm=iso)>. Acesso em: 17 de março de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.146>.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação.** - 3. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Moderna, 2006.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado.** 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.

BARBARA, Maristela Miranda. **Reestruturação produtiva, qualificação, requalificação e desemprego: percepção e sofrimento do trabalhador.** Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 19, n. 1, p. 30-49, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-)

98931999000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 de agosto de 2017.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931999000100004>.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2002.

BARROS, Daniel. **O que o mercado quer?** Profissionais com Poder de Adaptação. Exame.com, 2014. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/a-cara-do-novo-emprego/>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2016.

BOCCHINI, Bruno. **Brasil estuda incentivar vinda de jovens estrangeiros qualificados para trabalhar no país**. Agência Brasil, Brasília, 2012. Disponível em:<<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-08-22/brasil-estuda-incentivar-vinda-de-jovens-estrangeiros-qualificados-para-trabalhar-no-pais>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2016.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. AGUIAR, Leticia Carneiro. **LDB: projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em:<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703>>. Acesso em: 16 de março de 2018.

BUENO, J. H. **Autodesenvolvimento para a empregabilidade**. São Paulo: LTr, 1996.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

CARVALHO, Pedro Carlos de. **Empregabilidade**. 5. ed. Campinas: Editora Alínea, 2008.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência**. Organizador André Rocha. – Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura**. Vol 1. 10. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTIONI, Remi. **Da Qualificação Profissional às Competências: Dos Fundamentos aos Usos – O Planfor como “Dissimulador” de Novos “Conceitos” em Educação**. Campinas, SP, Tese (Doutorado), Unicamp, 2002. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/handle/123456789/437>>. Acesso em: 01 de julho de 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. – 7. ed. rev. atual. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

\_\_\_\_\_. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor: empreendedorismo e viabilidade de novas empresas: um guia eficiente para iniciar e tocar seu próprio negócio**. 2. ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2007.

COSTA, Eduardo José Monteiro da. **Arranjos Produtivos Locais, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional**. Mais Gráfica Editora: Brasília, 2010.

DAMASCENO, Alexander. **Qualificação de Mão de Obra Brasileira, uma Nova Urgência** (2013). Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2419>> Acesso em: 17 de dezembro de 2016.

DE OLIVEIRA, Ramon; PAZ, Sandra Regina. **Educação tecnológica e profissional como programa/política de Estado**: análise da política nacional de qualificação profissional no Brasil. In: RAMON, Oliveira de (org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional**: políticas públicas em debate. - Campinas, SP: Papirus, 2012.

DEMerval, Saviani. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2018. 2007a.

\_\_\_\_\_. **O Plano de desenvolvimento da educação**: análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007b Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2018. 2007b.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo na prática: mitos e verdades do empreendedor de sucesso**. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2007.

DRAIBE, Sônia M. **As políticas sociais e o neoliberalismo** - Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, Brasil, n. 17, p. 86-101, 1993. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959>>. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

DUARTE, Geraldo. **Dicionário de Administração e Negócios**. Edição Digital: KindleBookBr, 2011.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. **O futuro do welfare state na nova ordem mundial**. Lua Nova [online]. 1995, n.35, pp.73-111. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451995000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451995000100004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

FERNANDES, Bruno Henrique Rocha. **Gestão estratégica de pessoas com foco em competência** - 1. ed. - Rio de Janeiro : Elsevier, 2013.

FORD, Henry. **Minha vida e minha obra**. Tradução de Silveira Bueno. São Paulo: Editora Monteiro Lobato, 1925.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**.- 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

GÍLIO, I. **Trabalho e Educação**: formação profissional e mercado de trabalho. São Paulo: Nobel, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. Tradução Raul Fiker. – São Paulo: Editora Unesp, 1991.

\_\_\_\_\_. **O Mundo na Era da Globalização**. Tradução Saul Barata. – Editorial Presença, Lisboa, 2000.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. – 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRABOWSK, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. **A Produção do Conhecimento no Campo da Educação Profissional no Regime de Acumulação Flexível**. HOLOS, [S.l.], v. 6, p. 22-32, out. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>>. Acesso em: 12 de março de 2018. doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4983>.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HELENA, Hirata. **Da polarização das qualificações ao modelo da competência**. In: FERRETI, Celso João et al. (orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HIRST, Paul; THOMPSON, Grahame. **Globalização em questão: a economia internacional e as possibilidades de governabilidade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

INVERNIZZI, Noela. **Teoria da Competência: categorias analíticas e ideologia na compreensão dos novos processos de trabalho**. Revista Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n. 9, jul/dez, 2001. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7426>>. Acesso em: 14 de julho de 2017.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Entrevista Compreensiva: um guia para a pesquisa de campo**. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: As políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, Out. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302007000300024&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300024&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 de março de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S010173302007000300024>.

\_\_\_\_\_. **EM e EP na produção flexível: A dualidade invertida**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em:

<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/46/43>>. Acesso em: 13 de março de 2018.

LEITE, Márcia de Paula. **Qualificação, desemprego e empregabilidade**. São Paulo em Perspectiva, vol. 11, n. 1, São Paulo, 1997, 64 – 69. Disponível em: <[http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v11n01/v11n01\\_07.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v11n01/v11n01_07.pdf)>. Acesso em: 03 de julho de 2017.

LIMA, Antonio Almerico Biondi. **As Mudanças do Campo Qualificação: trabalho, educação e sujeitos coletivos no Brasil contemporâneo**. Salvador, Tese (Doutorado) – UFBA/FE, 2005.

LIMA, Eunice. **Toyota: a inspiração japonesa e os caminhos do consentimento**. In: Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil. ANTUNES, Ricardo (org.) – São Paulo: Boitempo, 2006, p. 115 – 145.

MARX, Karl. **O Capital** – Crítica da Economia Política (vol. 1). São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. – São Paulo: Boitempo, 2004.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, Paco Editorial: 2017.

MINARELLI, José Augusto. **Empregabilidade: Como entrar, permanecer e progredir no mercado de trabalho**. – São Paulo, SP: Gente, 2010.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, Dante Henrique. **Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos 1990 e 2000: limites e possibilidades**. In: RAMON, Oliveira de (org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate**. - Campinas, SP: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, dez. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lngpt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lngpt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>.

OHNO, Taiichi. **O Sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala**. Porto Alegre, RS: Bookman, 1997.

OLIVEIRA, Nielmar de. **Falta de mão de obra qualificada é um dos principais obstáculos à inovação na indústria**. Agência Brasil, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-12-05/falta-de-mao-de-obra-qualificada-e-um-dos-principais-obstaculos-inovacao-na-industria>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2016.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Natal: IFRN, 2010.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire.** - ed. 1ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2013.

PINO, Ivany. **A Lei de Diretrizes e Bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional.** In: BRZEZISINKI, Iria (org.). LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

POCHMANN, Márcio. **Política de Ajuste Econômico e Desemprego no Brasil Metropolitano nos Últimos 35 anos.** In: Mercado de Trabalho: Qualificação, Emprego e Políticas Sociais. MACAMBIRA, Júnior; ARAÚJO, Tarcisio Patricio de; LIMA, Roberto Alves de; (organizadores). Fortaleza: IDT, 2016.

RAMOS, Carlos Alberto. **Qualificação da Força de Trabalho, Produtividade e Habilidades Não-Cognitivas.** In: Mercado de Trabalho: Qualificação, Emprego e Políticas Sociais. MACAMBIRA, Júnior; ARAÚJO, Tarcisio Patricio de; LIMA, Roberto Alves de; (organizadores). Fortaleza: IDT, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>>. Acesso em: 16 de março de 2018.

RÊGO, Vilson Ribamar; RODRIGUES, Antônio Gerardo. **100 anos de uma Escola Centenária.** Teresina, IFPI, 2009.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** – 12. ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RICHARD, Ivan. **Falta de mão de obra qualificada afeta 65% das empresas, diz CNI.** Agência Brasil, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-10-28/falta-de-mao-de-obra-qualificada-afeta-65-das-empresas-diz-cni>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2016.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica.** 43. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SANTANA, Marco Aurélio; RAMALHO, José Ricardo. **Sociologia do Trabalho no Mundo Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

SANTOS, Ariovaldo de Oliveira. **A nova crise do sindicalismo internacional.** In: Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil. ANTUNES, Ricardo (org.) – São Paulo: Boitempo, 2006, p. 447 – 459.

SERAINE, Ana Beatriz et al (orgs.). **Empreendedorismo no contexto da reestruturação produtiva: um novo mecanismo institucional para enfrentar o desemprego?** In: Estado,

desenvolvimento e políticas públicas. Ijuí, RS: Ed. Unijuí; Teresina, PI: Ed. Edufpi, 2008, p. 271 – 287.

SILVA, Caetana Juracy Resende Silva. **Institutos Federais Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SOUZA, Beatriz. **Os Efeitos para a Indústria da pouca mão de obra qualificada**. Exame. Com, 2013. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/economia/os-piores-efeitos-da-falta-de-mao-de-obra-qualificada/>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2016.

SOUZA, F. das C. S.; SILVA, S. H. dos S. C. **Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios**. Revista Ensino Interdisciplinar, Mossoró, v. 2, n. 05, 2016. Disponível em:< <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1949/1048>>. Acesso em: 23 de março de 2018.

TARTUCE, Gisela L. B. P. **Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 353-382, maio/ago 2004.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista**. In: Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil. ANTUNES, Ricardo (org.) – São Paulo: Boitempo, 2006, p. 45 – 57.

VÉRAS DE OLIVEIRA, Roberto (org.). **Qualificar para quê? Qualificação para quem?: do global ao local: o que se espera da qualificação profissional hoje**. São Paulo: Fundação UNITRABALHO; Campina Grande: EDUFCG, 2006.

## Documentos

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007**. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada\\_publica\\_ifet.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf)>. Acesso em: 27 de março de 2018. 2007c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepções e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2008**. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/normas-e-leis/concepcao-e-diretrizes-dos-institutos.pdf/viewle>>. Acesso em: 12 de março de 2018. 2008a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Prestação de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão 2009**. Brasília, DF, 2010. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4696-relatoriodegestao2009-setec-versaofinal-b&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4696-relatoriodegestao2009-setec-versaofinal-b&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_. **Manual de Gestão da Rede e -Tec Brasil e do Profucionário**. Versão Preliminar 1.2 de Abril de 2016. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil/redeetec-manuais>>. Acesso em: 27 de março de 2018. 2016a.

CEFET-PI, UNED PIRIPIRI. **Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI)**, 2008.

IFPI. Resolução nº 01, de 31 de agosto de 2009 (Estatuto), 2009. Disponível em: <[http://libra.ifpi.edu.br/acao-a-informacao/institucional/ifpi\\_estatutodou.pdf](http://libra.ifpi.edu.br/acao-a-informacao/institucional/ifpi_estatutodou.pdf)>. Acesso em: 21 de março de 2018.

\_\_\_\_\_, *Campus Piripiri*. **Projeto Pedagógico do Curso de Vestuário**, 2010a.

\_\_\_\_\_, *Campus Piripiri*. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração**, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Guia de cursos IFPI**, 2018. Disponível em: <<http://libra.ifpi.edu.br/cursos>>. Acesso em: 26 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2015 – 2019)**, 2014. Disponível em: <[http://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/792/PDI\\_2015-2019.pdf](http://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/792/PDI_2015-2019.pdf)>. Acesso em: 05 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do Exercício de 2016**. Teresina: IFPI, 2017. Disponível em: <[http://libra.ifpi.edu.br/acao-a-informacao/auditorias/tcu\\_ifpi-relatorio-gestao-2016-1.pdf/view](http://libra.ifpi.edu.br/acao-a-informacao/auditorias/tcu_ifpi-relatorio-gestao-2016-1.pdf/view)>. Acesso em: 23 de março de 2018.

## Legislação

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 01 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 5.175, de 7 de janeiro de 1943**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-5175-7-janeiro-1943-415112-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4759.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4759.htm)>. Acesso em: 20 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 01 de junho de 2016. 1997a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf)>. Acesso em: 10 de abril de 2018. 1997b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 1005, de 10 de setembro de 1997.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf)>. Acesso em: 10 de abril de 2018. 1997c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ministério do Trabalho. **Portaria Interministerial nº 1018, de 11 de setembro de 1997.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PIMEC\\_MTb1018\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PIMEC_MTb1018_97.pdf)>. Acesso em: 10 de abril de 2018. 1997d.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 01 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm)>. Acesso em: 01 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 27 de março de 2018. 2007a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)>. Acesso em: 27 de março de 2018. 2007b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm)>. Acesso em: 10 de março de 2018. 2008b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 01 de junho de 2016. 2008c.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm)>. Acesso em: 13 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 14 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/41001-por-1291-2013-393-2016-setec-pdf/file>>. Acesso em: 10 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 378, 9 de maio de 2016.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40391-portaria-2016-no-375-09052016-dou-10052016-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40391-portaria-2016-no-375-09052016-dou-10052016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 de março de 2018. 2016b.

\_\_\_\_\_. Câmara do Deputados. **PEC 287/2016.** Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881>>. Acesso em: 11 de 18 de agosto de 2017. 2016c.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm)>. Acesso em: 11 de 18 de agosto de 2017.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO/FORMULÁRIO “ON LINE” ENVIADO PELO “GOOGLE DRIVE”

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO...

<https://docs.google.com/forms/d/1oKQFjPufT0IzRrdRZphmbGEsQ4...>

### TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESTUDO DE CASO NO IFPI – PIRIPIRI – PI

\*Obrigatório

1. Endereço de e-mail \*

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESTUDO DE CASO NO IFPI – PIRIPIRI – PI, realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPGS (Mestrado) da Universidade Federal do Piauí - UFPI e tem como objetivo analisar aspectos relacionados às mudanças no mercado de trabalho brasileiro e a trajetória profissional dos egressos dos cursos Técnicos Concomitantes/Subsequentes em Administração e Vestuário do IFPI/Campus Piripiri no período de 2013 a 2016. Acreditamos que o estudo seja importante porque sua contribuição reside em estimular o debate público em torno da discussão sobre qualificação para o trabalho, pois este constitui uma das formas elementares de sociabilidade humana e existência das pessoas.

#### DA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação no referido estudo será a de responder a um questionário com perguntas abertas e fechadas e a participar de entrevistas, procedimentos que serão realizados pelo pesquisador responsável (adiante identificado) no Município em que sou domiciliado (a) e com total isenção de custos a minha pessoa, bem como, sem a implicação de quaisquer tipos de remuneração concedida a mim.

#### DO SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. O pesquisador se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

#### DA LIBERDADE E AUTONOMIA

É assegurada a assistência à informação durante toda pesquisa, sendo-me garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo decorrente dessa decisão, seja de natureza moral ou patrimonial.

#### CONTATO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

O pesquisador envolvido com o referido projeto é ALDO VIEIRA RIBEIRO, acadêmico do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPGS da Universidade Federal do Piauí - UFPI e com ele poderei manter contato pelos telefones (86) 99948-3548 (TIM), 99436-7674 (CLARO) e e-mail: [aldoribeiro@ifpi.edu.br](mailto:aldoribeiro@ifpi.edu.br)

#### DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA (CEP)

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI (CEP) pelo telefone (86) 3237-2332 entre segunda e sexta-feira das 08h00 as 12h00, turno manhã, e das 14h00 as 18h00, turno da tarde, ou pelo e-mail [cep.ufpi@ufpi.edu.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.edu.br) ou pessoalmente no seguinte endereço: Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI. Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ. CEP: 64.049-550 - Teresina - PI.

#### DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo com o pesquisador responsável. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

#### 2. CONCORDA COM O TERMO? \*

*Marcar apenas uma oval.*

SIM *Ir para a pergunta 2.*

NÃO *Ir para "NÃO CONCORDA".*

### NÃO CONCORDA

INFELIZMENTE NÃO PODE PROSSEGUIR

*Pare de preencher este formulário.*

## PARTE I - PERFIL DO ENTREVISTADO

#### 3. NOME COMPLETO: \*

---

#### 4. TELEFONE 1: \*

---

#### 5. TELEFONE 2:

---

#### 6. E-MAIL: \*

---

#### 7. ENDEREÇO RESIDENCIAL: \*

---

**8. CURSO TÉCNICO CONCLUÍDO NO IFPI: \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ADMINISTRAÇÃO
- VESTUÁRIO

**9. ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO NO IFPI:**

\*

\_\_\_\_\_

**10. SEXO: \***

*Marcar apenas uma oval.*

- MASCULINO
- FEMININO

**11. IDADE: \***

*Marcar apenas uma oval.*

- de 18 a 21 anos
- de 22 a 25 anos
- de 26 a 29 anos
- de 30 a 33 anos
- 34 anos ou mais

**12. COMO O SR(A). DECLARA A SUA COR OU RAÇA? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- BRANCA
- PRETA
- PARDA
- AMARELA
- INDÍGINA
- NÃO SABE / NÃO DESEJA DECLARAR

**13. QUAL SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE ATUAL? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- MÉDIO COMPLETO
- SUPERIOR INCOMPLETO
- SUPERIOR COMPLETO
- PÓS-GRADUAÇÃO

**14. QUAL SUA RENDA MENSAL? \***

Marcar apenas uma oval.

- ATÉ 1 SALÁRIO MÍNIMO
- DE 1 A 2 SALÁRIO MÍNIMO
- DE 2 A 4 SALÁRIO MÍNIMO
- DE 4 A 6 SALÁRIO MÍNIMO
- MAIS DE 6 SALÁRIO MÍNIMO
- SEM RENDIMENTO

**15. QUAL SEU ESTADO CIVIL? \***

Marcar apenas uma oval.

- SOLTEIRO(A)
- CASADO(A)
- VIÚVO(A)
- DIVORCIADO(A)
- UNIÃO ESTÁVEL
- SEPARADO NÃO JUDICIALMENTE

## PARTE II – EMPREGABILIDADE / EMPREENDEDORISMO E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

**16. TEVE DIFICULDADES EM ACOMPANHAR AS TRANSFORMAÇÕES E/OU INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS DA SUA ÁREA DE FORMAÇÃO TÉCNICA? \***

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

**17. ENFRENTOU OU ENFRENTA DIFICULDADES NA CONTRATAÇÃO E/OU EXECUÇÃO DA PROFISSÃO NO MERCADO DE TRABALHO? \***

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

**18. SE SIM, QUAL(IS) DIFICULDADE(S) ENCONTROU? (ASSINALAR MAIS DE UMA ALTERNATIVA, CASO JULGUE NECESSÁRIO) \***

Marque todas que se aplicam.

- INSEGURANÇA NO DESEMPENHO DA PROFISSÃO TÉCNICA
- FALTA DE EXPERIÊNCIA
- FORTE CONCORRÊNCIA PARA OBTER EMPREGO
- FALTA DE DOMÍNIO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA
- FALTA DE EMPREGO OU OPORTUNIDADE DE TRABALHO NA REGIÃO ONDE VIVE
- Outro: \_\_\_\_\_

**19. ATUALMENTE O(A) SR(A) ESTÁ: \***

*Marcar apenas uma oval.*

- TRABALHANDO *Ir para a pergunta 19.*
- TRABALHANDO E ESTUDANDO *Ir para a pergunta 19.*
- APENAS ESTUDANDO *Ir para a pergunta 38.*
- NÃO ESTÁ TRABALHANDO E NEM ESTUDANDO *Ir para a pergunta 38.*

**20. O(A) SR(A) TRABALHA NA ÁREA EM QUE SE FORMOU NO CURSO TÉCNICO NO IFPI? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- SIM, TOTALMENTE
- SIM, PARCIALMENTE
- NÃO
- NÃO SABE

**21. QUAL A SUA SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO A SUA ATIVIDADE PROFISSIONAL NA ATUALIDADE? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- MUITO SATISFEITO
- SATISFEITO
- INDIFERENTE (MAIS OU MENOS)
- INSATISFEITO
- MUITO INSATISFEITO
- NÃO SABE/NÃO OPINOU

**22. NA SUA OPINIÃO, COMO ESTÁ A SUA REMUNERAÇÃO (SALÁRIO) EM RELAÇÃO À MÉDIA DO MERCADO? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ACIMA DA MÉDIA DO MERCADO
- NA MÉDIA DO MERCADO
- ABAIXO DA MÉDIA DO MERCADO
- NÃO SABE/NÃO OPINOU

**23. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ATÉ 20 H
- ATÉ 36 H
- ATÉ 40 H
- ACIMA DE 44 H

**24. NO MOMENTO QUAL A SUA FORMA DE OBTENÇÃO DE RENDA? \***

Marcar apenas uma oval.

- EMPREGADO COM CARTEIRA ASSINADA *Ir para a pergunta 31.*
- EMPREGADO SEM CARTEIRA ASSINADA *Ir para a pergunta 31.*
- FUNCIONÁRIO PÚBLICO CONCURSADO *Ir para a pergunta 31.*
- AUTÔNOMO/PRESTADOR DE SERVIÇOS *Ir para a pergunta 31.*
- EM CONTRATO TEMPORÁRIO *Ir para a pergunta 31.*
- ESTAGIÁRIO RENUMERADO *Ir para a pergunta 31.*
- PROPRIETÁRIO DE EMPRESA/NEGÓCIO (EMPREENDEDOR) *Ir para a pergunta 24.*
- Outro: \_\_\_\_\_ *Ir para a pergunta 31.*

**25. JÁ EXERCIA ATIVIDADE EMPREENDEDORA ANTES DA CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO NO IFPI? \***

Marcar apenas uma oval.

- SIM *Ir para a pergunta 25.*
- NÃO *Ir para a pergunta 27.*

**26. A FORMAÇÃO ADQUIRIDA NO IFPI TROUXE BENEFÍCIOS PARA O EMPREENDIMENTO? \***

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

**27. POR QUÊ?**

---

---

---

---

---

*Ir para a pergunta 29.*

**28. A FORMAÇÃO ADQUIRIDA NO IFPI FOI DECISIVA PARA VOCÊ SE TORNAR UM EMPREENDEDOR? \***

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

**29. POR QUÊ?**

---

---

---

---

---

Ir para a pergunta 29.

**30. A ATIVIDADE EMPREENDEDORA ATUALMENTE EXERCIDA É: \***

Marcar apenas uma oval.

- NA ÁREA DO CURSO CONCLUÍDO
- EM ÁREA DIVERSA DO CURSO CONCLUÍDO
- EM ÁREA AFIM
- NÃO SABE/NÃO OPINOU

**31. O QUE O LEVOU A TORNAR-SE UM EMPREENDEDOR? \***

Marcar apenas uma oval.

- NECESSIDADE (NÃO INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO, ÚNICA ALTERNATIVA DE OBTENÇÃO DE RENDA ETC.
- OPORTUNIDADE

**32. NA EMPRESA ONDE TRABALHA, QUANTOS FUNCIONÁRIOS EXERCEM A MESMA FUNÇÃO QUE VOCÊ? (SE NÃO SOUBER O NÚMERO EXATO, FAVOR, INFORMAR UM NÚMERO APROXIMADO: \***

---

**33. O(A) SR(A) JÁ TRABALHAVA ANTES DE INICIAR O SEU CURSO TÉCNICO? \***

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

**34. HÁ QUANTO TEMPO O(A) SR(A) TRABALHA NA ÁREA TÉCNICA EM QUE SE FORMOU? \***

Marcar apenas uma oval.

- HÁ MENOS DE UM ANO
- DE 1 A 2 ANOS
- DE 2 A 5 ANOS
- MAIS DE 5 ANOS
- NUNCA TRABALHOU NA ÁREA TÉCNICA DE FORMAÇÃO

**35. QUAL O PRINCIPAL TIPO DE ATIVIDADE QUE O(A) SR(A) EXERCE NO SEU TRABALHO ATUAL? \***

Marcar apenas uma oval.

- ATIVIDADE TÉCNICA
- ATIVIDADE ADMINISTRATIVA
- ATIVIDADE GERENCIAL
- ATIVIDADE COMERCIAL
- Outro: \_\_\_\_\_

**36. QUAL A RELAÇÃO ENTRE O SEU TRABALHO ATUAL E A SUA FORMAÇÃO TÉCNICA ADQUIRIDA NO IFPI? \***

Marcar apenas uma oval.

- FORTEMENTE RELACIONADA COM A ÁREA PROFISSIONAL DO CURSO TÉCNICO
- FRACAMENTE RELACIONADA COM O CURSO TÉCNICO
- NÃO TEM NENHUMA RELAÇÃO COM O CURSO TÉCNICO
- NÃO SABE /NÃO OPINOU

**37. COMO VOCÊ AVALIA A EXIGÊNCIA DA SUA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL NA ATUALIDADE? \***

Marcar apenas uma oval.

- INFERIOR A RECEBIDA NO CURSO TÉCNICO EM QUE SE FORMOU NO IFPI
- COMPATÍVEL COM A RECEBIDA NO CURSO TÉCNICO EM QUE SE FORMOU IFPI
- SUPERIOR A RECEBIDA NO CURSO TÉCNICO EM QUE SE FORMOU NO IFPI
- NÃO SABE

**38. ONDE ESTÁ LOCALIZADO O SEU TRABALHO ATUAL? \***

Marcar apenas uma oval.

- NO MUNICÍPIO ONDE REALIZOU O CURSO TÉCNICO NO IFPI (PIRIPIRI).
- COM DISTÂNCIA DE ATÉ 50 KM DE ONDE REALIZOU O CURSO TÉCNICO
- EM MUNICÍPIO DISTANTE ENTRE 50 E 100 KM DE ONDE REALIZOU O CURSO TÉCNICO.
- EM MUNICÍPIO COM DISTÂNCIA ENTRE 100 E 400 KM
- EM MUNICÍPIO COM DISTÂNCIA SUPERIOR A 400 KM

**39. O TEMA EMPREENDEDORISMO FOI ABORDADO DURANTE O CURSO? \***

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

**40. COMO VOCÊ CONSIDERA QUE O EMPREENDEDORISMO FOI ABORDADO DURANTE O CURSO? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- COM INCENTIVO À PRÁTICA DO EMPREENDEDORISMO, MAS SEM A DEVIDA PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA EM SUAS ESPECIFICIDADES
- COM INCENTIVO À PRÁTICA DO EMPREENDEDORISMO E A DEVIDA PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA EM SUAS ESPECIFICIDADES

**41. O SEU DESEJO DE TRABALHAR NA ÁREA TÉCNICA QUANDO SE FORMOU ERA: \***

*Marcar apenas uma oval.*

- MUITO FORTE
- FORTE
- MÉDIO
- FRANCO
- MUITO FRACO

**42. COMPARADO AOS SEUS COLEGAS DE CLASSE O SEU NÍVEL DE INTERESSE ESTAVA: \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ENTRE OS 10% DOS ALUNOS COM MAIOR GRAU DE INTERESSE DA TURMA
- ENTRE OS 20%
- ENTRE OS 50%
- NO GRUPO DE ALUNOS DE MENOR INTERESSE DA TURMA
- NÃO SABE/NÃO OPINOU

**43. NA SUA OPINIÃO, COMO FOI O SEU APRENDIZADO DURANTE O CURSO? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- MUITO BOM
- BOM
- MÉDIO
- FRACO
- MUITO FRACO

**44. QUAL O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM A ÁREA PROFISSIONAL EM QUE O(A) SR(A) FEZ O SEU CURSO TÉCNICO NO IFPI? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- MUITO SATISFEITO
- SATISFEITO
- INDIFERENTE (MAIS OU MENOS)
- INSATISFEITO
- MUITO INSATISFEITO
- NÃO SABE/NÃO OPINOU

**45. NA REGIÃO EM QUE O(A) SR(A) VIVE, COMO SÃO AS OFERTAS PROFISSIONAIS DA SUA ÁREA TÉCNICA? \***

Marcar apenas uma oval.

- HÁ MUITAS OFERTAS DE EMPREGO OU TRABALHO PARA PROFISSIONAIS DA SUA ÁREA TÉCNICA
- HÁ OFERTAS DE EMPREGO OU TRABALHO
- HÁ POUCAS OFERTAS DE EMPREGO OU TRABALHO
- PRATICAMENTE NÃO HÁ OFERTAS DE EMPREGO PARA PROFISSIONAIS DA SUA ÁREA TÉCNICA

**46. NA SUA OPINIÃO, COMO O MERCADO REMUNERA OS PROFISSIONAIS DA SUA ÁREA DE FORMAÇÃO TÉCNICA? \***

Marcar apenas uma oval.

- MELHOR QUE OUTRAS ÁREAS TÉCNICAS
- EQUIVALENTE A OUTRAS ÁREAS TÉCNICAS
- DE FORMA PIOR QUE OUTRAS ÁREAS TÉCNICAS
- NÃO SABE/NÃO OPINOU

### PARTE III – CONTINUIDADE DE ESTUDOS

**47. APÓS A CONCLUSÃO DO SEU CURSO TÉCNICO, O(A) SR(A) CONCLUIU OU ESTÁ CURSANDO OUTRO CURSO TÉCNICO? \***

Marcar apenas uma oval.

- SIM *Ir para a pergunta 47.*
- NÃO *Ir para a pergunta 50.*

**48. POR QUE O SR(A). OPTOU POR CONTINUAR OS ESTUDOS? (ASSINALAR MAIS DE UMA ALTERNATIVA, CASO JULGUE NECESSÁRIO) \***

Marque todas que se aplicam.

- SEGUIR CARREIRA ACADÊMICA/PESQUISA
- APRIMORAR OS CONHECIMENTOS
- EXIGÊNCIA DO MERCADO DE TRABALHO
- OPÇÃO FINANCEIRA IMEDIATA
- Outro: \_\_\_\_\_

**49. QUAL A RELAÇÃO ENTRE A ÁREA PROFISSIONAL DESTE NOVO CURSO E O CURSO TÉCNICO ANTERIOR? \***

Marcar apenas uma oval.

- FORTEMENTE RELACIONADA COM A ÁREA PROFISSIONAL DO CURSO TÉCNICO REALIZADO
- FRACAMENTE RELACIONADA COM O CURSO TÉCNICO REALIZADO
- NÃO TEM NENHUMA RELAÇÃO COM O CURSO TÉCNICO REALIZADO
- NÃO SABE /NÃO OPINOU

50. ESTE OUTRO CURSO TÉCNICO QUE O(A) SR(A) REALIZA OU REALIZOU É/FOI NO IFPI? \*

Marcar apenas uma oval.

- SIM  
 NÃO

51. APÓS A CONCLUSÃO DO SEU CURSO TÉCNICO, O(A) SR(A) CONCLUIU OU ESTÁ CURSANDO ALGUM CURSO DE NÍVEL SUPERIOR? \*

Marcar apenas uma oval.

- SIM Ir para a pergunta 51.  
 NÃO Ir para a pergunta 56.

52. QUAL? \*

\_\_\_\_\_

53. POR QUE O SR(A). OPTOU POR CONTINUAR OS ESTUDOS? (ASSINALAR MAIS DE UMA ALTERNATIVA, CASO JULGUE NECESSÁRIO) \*

Marque todas que se aplicam.

- SEGUIR CARREIRA ACADÊMICA/PESQUISA  
 APRIMORAR OS CONHECIMENTOS  
 EXIGÊNCIA DO MERCADO DE TRABALHO  
 OPÇÃO FINANCEIRA IMEDIATA  
 Outro: \_\_\_\_\_

54. QUAL A RELAÇÃO ENTRE A ÁREA PROFISSIONAL DO SEU CURSO SUPERIOR E O SEU CURSO TÉCNICO? \*

Marcar apenas uma oval.

- FORTEMENTE RELACIONADA COM A ÁREA DO CURSO TÉCNICO  
 FRACAMENTE RELACIONADA  
 NÃO TEM NENHUMA RELAÇÃO COM ÁREA PROFISSIONAL DO CURSO TÉCNICO  
 NÃO SABE /NÃO OPINOU

55. ESTE CURSO SUPERIOR QUE O(A) SR(A) REALIZA/REALIZOU É/FOI NO IFPI? \*

Marcar apenas uma oval.

- SIM  
 NÃO

**56. QUAL O TIPO DE GRADUAÇÃO OFERECIDO PELO SEU CURSO SUPERIOR: \****Marcar apenas uma oval.*

- TECNOLOGIA (EX. CURSOS DE TECNÓLOGO)
- LICENCIATURA (EX. FORMAÇÃO DE PROFESSORES – FÍSICA, MATEMÁTICA, ETC.)
- BACHARELADO (EX. CURSOS DE DIREITO, MEDICINA, ENGENHARIA, ETC.)
- NÃO SABE/NÃO OPINOU

**57. EM QUE TIPO DE ESCOLA O(A) SR(A) CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL (1ª A 8ª SÉRIE)? \****Marcar apenas uma oval.*

- SOMENTE EM ESCOLA PÚBLICA
- SOMENTE EM ESCOLA PARTICULAR
- MAIOR PARTE EM ESCOLA PÚBLICA
- MAIOR PARTE EM ESCOLA PARTICULAR

**58. EM QUE TIPO DE ESCOLA O(A) SR(A) CURSOU O ENSINO MÉDIO (2º. GRAU)? \****Marcar apenas uma oval.*

- SOMENTE EM ESCOLA PÚBLICA
- SOMENTE EM ESCOLA PARTICULAR
- MAIOR PARTE EM ESCOLA PÚBLICA
- MAIOR PARTE EM ESCOLA PARTICULAR

**59. QUAL O NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO SEU PAI? \****Marcar apenas uma oval.*

- ANALFABETO
- PRIMÁRIO INCOMPLETO. (1ª. A 4ª )
- PRIMÁRIO COMPLETO (4ª. SÉRIE )
- GINÁSIO INCOMPLETO (5ª A 8ª )
- GINÁSIO COMPLETO (8ª. SÉRIE COMPLETA)
- MÉDIO INCOMPLETO (2º GRAU )
- MÉDIO COMPLETO
- SUPERIOR INCOMPLETO
- SUPERIOR COMPLETO
- NÃO SABE /NÃO OPINOU

**60. QUAL O NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA SUA MÃE? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ANALFABETO
- PRIMÁRIO INCOMPLETO (1ª A 4ª)
- PRIMÁRIO COMPLETO (4ª SÉRIE )
- GINÁSIO INCOMPLETO (5ª. A 8ª)
- GINÁSIO COMPLETO (8ª. SÉRIE)
- MÉDIO INCOMPLETO (2º GRAU)
- MÉDIO COMPLETO
- SUPERIOR INCOMPLETO
- SUPERIOR COMPLETO
- NÃO SABE /NÃO OPINOU

**PARTE IV – AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL RECEBIDA****61. QUAL A MODALIDADE DE CURSO TÉCNICO QUE O(A) SR(A) CURSOU? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- CONCOMITÂNCIA INTERNA (MÉDIO E TÉCNICO EM CURSOS DIFERENTES NA MESMA ESCOLA)
- CONCOMITÂNCIA EXTERNA (MÉDIO E TÉCNICO EM CURSOS DIFERENTES EM ESCOLAS DIFERENTES)
- PÓS-MÉDIO/SUBSEQÜENTE

**62. NA SUA OPINIÃO, COMO O(A) SR.(A) AVALIA A INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE MODO GERAL ? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ÓTIMA
- BOA
- REGULAR
- RUIM
- PÉSSIMA
- NÃO OPINOU

**63. COMO O(A) SR.(A) AVALIA A INFRAESTRUTURA GERAL DA INSTITUIÇÃO? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ÓTIMA
- BOA
- REGULAR
- RUIM
- PÉSSIMA
- NÃO OPINOU

64. **COMO O(A) SR.(A) AVALIA O CURSO TÉCNICO QUE O(A) SR(A) CONCLUIU NO IFPI? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ÓTIMO
- BOM
- REGULAR
- RUIM
- PÉSSIMO
- NÃO OPINOU

65. **COMO O(A) SR.(A) AVALIA OS CONHECIMENTOS TEÓRICOS DA SUA ÁREA DE FORMAÇÃO TÉCNICA? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ÓTIMO
- BOM
- REGULAR
- RUIM
- PÉSSIMO
- NÃO OPINOU

66. **COMO O(A) SR.(A) AVALIA OS CONHECIMENTOS PRÁTICOS DA SUA ÁREA DE FORMAÇÃO TÉCNICA? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ÓTIMO
- BOM
- REGULAR
- RUIM
- PÉSSIMO
- NÃO OPINOU

67. **COMO O(A) SR.(A) AVALIA A QUALIFICAÇÃO DOS SEUS PROFESSORES? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ÓTIMO
- BOM
- REGULAR
- RUIM
- PÉSSIMO
- NÃO OPINOU

**68. COMO FOI O SEU CURSO TÉCNICO EM RELAÇÃO A SUA EXPECTATIVA? \***

Marcar apenas uma oval.

- SUPEROU AS EXPECTATIVAS
- ATENDEU AS EXPECTATIVAS
- NÃO ATENDEU AS EXPECTATIVAS
- NÃO SABE/NÃO OPINOU

**69. EM RELAÇÃO À DURAÇÃO DO CURSO, ACHA QUE O TEMPO FOI SUFICIENTE PARA DESEMPENHAR A PROFISSÃO TÉCNICA? \***

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

**70. OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS DURANTE O CURSO FORAM IMPORTANTES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE QUE MODO? \***

Marcar apenas uma oval.

- MUITO SATISFATÓRIO
- SATISFATÓRIO
- INSATISFATÓRIO
- SEM CONDIÇÃO PARA RESPONDER

**71. COMO VOCÊ CONSIDERA O CURRÍCULO DO SEU CURSO EM RELAÇÃO À SUA FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO (CONSIDERANDO SUA ÁREA DE ATUAÇÃO)? \***

Marcar apenas uma oval.

- ADEQUADO À REALIDADE
- POUCO ADEQUADO À REALIDADE
- FORA DA REALIDADE
- SEM CONDIÇÃO PARA RESPONDER

**72. FAÇA ALGUMAS SUGESTÕES PARA A MELHORIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE SUA ÁREA \***

---

---

---

---

---

**73. FREQUENTOU ALGUM CURSO DE CURTA DURAÇÃO, EVENTOS OU PALESTRAS PROMOVIDAS PELO IFPI APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO? \***

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO... <https://docs.google.com/forms/d/1oKQFjPufT0IzRrdRZphmbGEsQ4...>

74. **VOCÊ INDICARIA UM CURSO DO IFPI PARA ALGUM(A) AMIGO(A)? \***

*Marcar apenas uma oval.*

SIM

NÃO

Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

---

Powered by  
 Google Forms

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA REALIZAÇÃO COM EGRESSOS DO IFPI

**Local: a combinar com o egresso(a) entrevistado(a)**

### A – INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

#### A.1 – *Empregabilidade*

1. O que você entende por EMPREGABILIDADE?
2. Você se considera uma pessoa EMPREGÁVEL? Por quê?
3. O curso técnico realizado no IFPI foi importante para o desenvolvimento da sua EMPREGABILIDADE? Por quê?
4. Atualmente, quais competências você considera essenciais para um indivíduo se manter empregável (ativo) no mercado trabalho?
5. É possível ter todas essas competências que você citou e, ainda assim, está na condição de desempregado? Se sim, por que acha que isso pode acontecer?

#### A.2 – *Situação no mercado de trabalho/mundo do trabalho*

1. Na região em que o(a) sr(a) vive, como são as OFERTAS PROFISSIONAIS da sua área técnica?
2. Na sua opinião, como o MERCADO REMUNERA os profissionais da sua área de formação técnica?

1. Atualmente, você está trabalhando?

**Se a resposta for “sim”, seguir com as seguintes perguntas:**

- 1.1 Já trabalhava ANTES de concluir o curso técnico no IFPI?
- 1.2 Seu trabalho atual é na área do curso técnico realizado no IFPI? É em Piripiri? Trabalha com ou sem Carteira assinada? Quantas horas por semana? Pelo trabalho desempenhado, você recebe mais ou menos de um salário mínimo?
- 1.3 Que atividades você desempenha no local de trabalho?
- 1.4 A formação técnica adquirida no IFPI promoveu práticas de ensino relacionadas com as atividades que você desempenha no trabalho: no atual trabalho ou em outro anterior?

**Se a resposta for “não”, seguir com as seguintes perguntas:**

- 1.1 Por que não está trabalhando?
- 1.2 Que dificuldades você tem enfrentado em encontrar trabalho?
- 1.3 Chegou a conseguir emprego ou trabalho depois de concluir o curso técnico no IFPI?
- 1.4 Sente-se seguro(a) para desempenhar o que aprendeu no curso técnico realizado no IFPI?
- 1.5 Deseja trabalhar na área de formação do curso técnico?

## **B – EMPREENDEDORISMO**

1. O que você compreende por EMPREENDEDORISMO?
2. O IFPI promoveu a discussão do tema empreendedorismo durante a sua formação técnica?  
De que forma?
3. Você considera que a abordagem realizada pelo IFPI suficiente para o esclarecimento do tema?
4. Desenvolve ou já desenvolveu alguma atividade empreendedora?

### **Se a resposta for “sim”, seguir com as seguintes perguntas:**

- 4.1 o que o(a) motivou a se tornar um(a) empreendedor(a)?
- 4.2 A atividade empreendedora desenvolvida gerou oportunidade de emprego/trabalho para outras pessoas? Ou seja, existiam ou existem pessoas que trabalhavam ou trabalham para você na condição de contratadas ou sócias do empreendimento?
- 4.3 Está satisfeito com a condição de empreendedor(a)? Por quê?

### **Se a resposta for “não”, seguir com as seguintes perguntas:**

- 3.1 Por quê?
- 3.2 Caso decida ter um empreendimento um dia, a discussão sobre o empreendedorismo realizada pelo IFPI entre outros aspectos formativos do curso o(a) deixa seguro(a) para “enfrentar os riscos” do empreendimento?
5. Em termos de renda, você acredita que o empreendedorismo é uma alternativa viável para solucionar a crise do desemprego? Por quê?
6. Na sua opinião, quais as características essenciais que devem fazer parte do perfil de um sujeito empreendedor?

## **C – CONTINUIDADE/VERTICALIZAÇÃO DOS ESTUDOS**

1. Após concluir o curso técnico no IFPI, continuou os estudos? Na mesma área do curso técnico? Em qual instituição?
2. O que o(a) motivou a tomar essa decisão (continuar ou não os estudos)?
3. O IFPI o(a) incentivou a continuar os estudos, ou seja, a investir na carreira? Como?
4. Além de cursos na área de formação, você considera que a constante qualificação, inclusive em outras áreas, é importante para obter êxito no mercado de trabalho? Por quê?
5. Você acha importante manter-se atualizado e qualificado em sua área de formação técnica? Por que? Que atividades realiza? Quais instituições procura?

## **D – IDENTIDADE PROFISSIONAL E SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO TÉCNICA RECEBIDA NO IFPI**

1. O que o(a) levou a procurar o IFPI para estudar? Explique sua motivação pelo curso técnico em administração/vestuário)?

2. O que tem a dizer sobre os conhecimentos teóricos adquiridos no curso? (depois da resposta do egresso, indagar: o(a) deixou seguro(a) para buscar uma vaga no mercado de trabalho? E quanto aos conhecimentos práticos, contribuíram para o bom desempenho das atividades realizadas no trabalho?)

3. Você se identifica com o perfil profissional exigido para a sua área de formação técnica?

Se o egresso responder “**sim**” e, ao longo da entrevista tiver sido constatado que o egresso mudou de curso atuando em outra(s) área(a), perguntar:

3.1 Por que mudou sua área de atuação?

Se o egresso responder “**não**” e, ao longo da entrevista tiver sido constatado que o egresso continua atuando na área de formação do curso técnico, perguntar:

3.1 Por que não mudou sua área de atuação, investindo em outras formações distintas da adquirida no IFPI?

4. Ficou satisfeito com a formação técnica adquirida no IFPI? Por quê?

5. Na sua área de atuação, você considera que o IFPI conseguiu formar técnicos com o perfil exigido pelo mercado de trabalho? Por quê?

6. Se tivesse a oportunidade, voltaria a fazer um novo curso no IFPI? Por quê?

Muito obrigado!

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
ASSINADO PELOS EGRESSOS PARTICIPANTES NO ÂMBITO DO  
QUESTIONÁRIO E DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pág. 1/3

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo **TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESTUDO DE CASO NO IFPI – PIRIPIRI – PI**, realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPGS (Mestrado) da Universidade Federal do Piauí - UFPI e tem como objetivo **analisar aspectos das mudanças no mercado de trabalho brasileiro e a trajetória profissional dos egressos dos cursos Técnicos Concomitantes/Subsequentes em Administração e Vestuário do IFPI/Campus Piripiri no período de 2013 a 2016**. Acreditamos que ele seja importante porque sua contribuição reside em estimular o debate público em torno da discussão sobre qualificação para o trabalho, pois este constitui uma das formas elementares de sociabilidade humana e existência das pessoas.

**DA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

A minha participação no referido estudo será a de responder a um questionário com perguntas abertas e fechadas e a participar de entrevistas, procedimentos que serão realizados pelo pesquisador responsável (adiante assinado) no Município em que sou domiciliado (a) e com total isenção de custos a minha pessoa, bem como, sem a implicação de quaisquer tipos de remuneração concedida a mim.

**DOS RISCOS E BENEFÍCIOS**

Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como experimentar a sensação de satisfação em poder colaborar com pesquisa realizada no âmbito da instituição em que adquire formação técnico-profissional e a oportunidade de externar a outrem sucesso pessoal e profissional alcançados e que a presente pesquisa poderá contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e sociais da instituição formadora. Recebi também o alerta de que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos durante os procedimentos realizados, tais como: rememorar experiências desagradáveis e adversidades vivenciadas no decorrer do curso ou constrangimento em revelar situação de desemprego, experimentando, com isso, sentimentos não desejados. Para redução de tais riscos, o pesquisador responsável compromete-se em não

RUBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR

insistir na coleta das informações que provoquem os riscos indicados, deixando-me plenamente à vontade para prosseguir ou não com a realização dos procedimentos ainda por realizar.

### **DO SIGILO E PRIVACIDADE**

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. O pesquisador se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

### **DA LIBERDADE E AUTONOMIA**

É assegurada a assistência à informação durante toda pesquisa, sendo-me garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo decorrente dessa decisão, seja de natureza moral ou patrimonial.

### **CONTATO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

O pesquisador envolvido com o referido projeto é **ALDO VIEIRA RIBEIRO**, acadêmico do curso de Mestrado do **Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPGS da Universidade Federal do Piauí - UFPI** e com ele poderei manter contato pelos telefones (86) 99948-3548 (TIM), 99436-7674 (CLARO) e e-mail: [aldoribeiro@ifpi.edu.br](mailto:aldoribeiro@ifpi.edu.br)

### **DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA (CEP)**

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa

RÚBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI (CEP) pelo telefone (86) 3237-2332 entre segunda e sexta-feira das 08h00 as 12h00, turno manhã, e das 14h00 as 18h00, turno da tarde, ou pelo e-mail [cep.ufpi@ufpi.edu.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.edu.br) ou pessoalmente no seguinte endereço: Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI. Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ. CEP: 64.049-550 - Teresina - PI.

### DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo com o pesquisador responsável. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

### USO DE IMAGEM

Autorizo o uso de minha fala coletada mediante dispositivo de gravação de áudio para fins da presente pesquisa, sendo seu uso restrito a atender aos trabalhos de transcrição do pesquisador responsável para produção textual.

Local, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador  
Responsável

RÚBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

## APÊNDICE D – GRELHA ADOTADA COMO RECURSO PARA ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

E	CATEGORIAS CENTRAIS DE ANÁLISE																						
	A								B								C			D			
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	C1	C2	C3	D1	D2	D3	D4
E1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
E2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
E3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
E4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
E5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
E6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
E7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
E8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
E9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
E10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
E11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	SC1	SC2	SC3	SC4	SC5	SC6	SC7	SC8	SC1	SC2	SC3	SC4	SC5	SC6	SC7	SC8	SC1	SC2	SC3	SC1	SC2	SC3	SC4
	TCA								TCB								TCC			TCD			

Elaborada pelo autor com base em Bardin (2002).

Nota: Na terceira linha da grelha estão dispostas as “categorias periféricas” (A1 a D4) que gravitam em torno de cada categoria central, A, B, C e D.

Legenda:

E – Entrevistado ou Egresso;

X – Unidade de conteúdo

SC – Síntese de conteúdo

**A – Inserção no Mundo do Trabalho**

A1 – Conceção de empregabilidade;

A2 – Autoavaliação empregabilidade;

A3 – IFPI e empregabilidade do egresso;

A4 – Perfil empregável;

A5 – Ofertas profissionais no MTL;

A6 – Dificuldades de inserção dos egressos no MTL;

A7 – Relações de trabalho em geral;

A8 – Relação do trabalho atualmente desempenhado com a formação técnica realizada no IFPI

TCA – Totalidade do Conteúdo de A

**B – Empreendedorismo**

B1 – Conceção de empreendedorismo;

B2 – A abordagem de empreendedorismo realizada pelo IFPI;

B3- Egressos e motivação para empreender;

B4 – Empreendedorismo x desemprego na visão dos egressos;

B5 – Formação técnica e segurança para empreender;

B6 – Empreendedorismo dos egressos: ESP;

B7 – Satisfação com a condição de empreendedor;

B8 – Perfil empreendedor

TCB – Totalidade do Conteúdo de B

**C – Verticalização/continuidade dos estudos**

C1 – Verticalização/continuidade dos estudos dos egressos;

C2 – Razões/motivações para verticalizar/continuar os estudos;

C3 – IFPI e desenvolvimento da carreira dos egressos;

TCC – Totalidade do Conteúdo de C

**D – Identidade profissional e satisfação com a formação técnica realizada no IFPI**

D1 – Satisfação com a formação técnica realizada no IFPI;

D2 – Identidade dos egressos com o perfil profissional decorrente da formação técnica realizada no IFPI;

D3 – IFPI e a formação de técnicos com perfil profissional exigido pelo MTL;

D4 – Credibilidade do IFPI perante os egressos;

TCD – Totalidade do Conteúdo de D

## ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE EM VESTUÁRIO

 <b>CAMPUS PIRIPIRI</b> <b>COORDENAÇÃO DE CONTROLE ACADÊMICO</b> <b>Matrizes Curriculares</b>												
-Matriz-												
<b>6339 - TÉCNICO CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE EM VESTUÁRIO - PIR</b>												
-Curso-												
<b>TVP - Técnico Concomitante/Subsequente em Vestuário</b>												
-Nível-												
<b>Técnico</b>												
-Periodicidade-		-Regime-		-Situação-		-Per. Letivo Inicial-		-C.H. Disciplinas-				
<b>Módulo</b>		<b>Não Seriado</b>		<b>Matriz em Transição</b>		<b>2010/1</b>		<b>1206</b>				
Per.	Componentes Curriculares								Carga Hor.	Co-Requisitos	Pré-requisitos	Equivalentes
	Código	Descrição	Núcleo	Opt	Hab.	Cred.	Cred. Nec.					
1	CPI-PIR.46	Informática básica - TVP - Pir	COM	N	521	3	0	48				
1	CPI-PIR.003	História do vestuário e da moda - TVP - Pir	COM	N	521	3	0	48				
1	CPI-PIR.004	Materiais têxteis e aviamento - TVP - Pir	COM	N	521	4	0	60				
1	CPI-PIR.005	Desenho técnico do vestuário - TVP - Pir	COM	N	521	5	0	72				
1	CPI-PIR-002	Inglês instrumental - TVP - Pir	COM	N	521	2	0	36				
1	CPI-PIR.45	Ergonomia, segurança e higiene no trabalho - TVP - Pir	COM	N	521	2	0	36				
2	CPI-PIR.50	Informática aplicada - TVP - Pir	COM	N	521	4	0	60			PIR.P28g1	
2	CPI-PIR.006	Fundamentos da indústria do vestuário - TVP - Pir	COM	N	521	2	0	36				
2	CPI-PIR.008	Design e criação do vestuário - TVP - Pir	COM	N	521	4	0	60			PIR.P30g1	
2	CPI-PIR.009	Mecânica de manutenção de máquina de costura Industrial -	COM	N	521	2	0	24				
2	CPI-PIR.048	Modelagem de confecção industrial i - TVP - Pir	COM	N	521	3	0	48				
2	CPI-PIR.011	Estamparia - TVP - Pir	COM	N	521	2	0	24				
2	CPI-PIR.045	Tecnologia da costura, montagem e acabamento i - TVP - Pir	COM	N	521	3	1	48				
3	CPI-PIR-48	Modelagem de confecção industrial ii - TVP - Pir	COM	N	521	3	0	48				
3	CGN-PIR.057	Empreendedorismo e marketing - TVP - Pir	COM	N	521	2	0	36			MIG.4977g1	
3	CPI-PIR.017	Administração dos custos do vestuário - TVP - Pir	COM	N	521	2	0	24				
3	CPI-PIR-49	Tecnologia da costura, montagem e acabamento ii - TVP - Pir	COM	N	521	3	0	48				

**ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE EM VESTUÁRIO  
(CONTINUAÇÃO)**

 <b>CAMPUS PIRIPIRI</b> <b>COORDENAÇÃO DE CONTROLE ACADÊMICO</b> <b>Matrizes Curriculares</b>											
3	CGN-PIR.019	Tempos e métodos do processo produtivo - TVP - Pir	COM	N	521	2	0	24			
3	CPI-PIR.51	Gestão ambiental - TVP - Pir	COM	N	521	2	0	30			PIR.P47g1
3	CPI-PIR.52	Modelagem tridimensional - TVP - Pir	COM	N	521	4	0	60			PIR.P15g1
3	CPI-PIR.53	Planejamento e controle da produção do vestuário i - TVP - Pir	COM	N	521	2	0	36			
4	CPI-PIR.020	Planejamento e controle da produção do vestuário ii - TVP - Pir	COM	N	521	3	0	48			
4	CPI-PIR.021	Modelagem de confecção industrial iii - TVP - Pir	COM	N	521	3	0	48			
4	CPI-PIR.022	Tecnologia da costura, montagem e acabamento iii - TVP - Pir	COM	N	521	3	0	48			
4	CPI-PIR.023	Risco e corte de confecção industrial - TVP - Pir	COM	N	521	4	0	60			
4	CGN-PIR.020	Gestão de pessoas - TVP - Pir	COM	N	521	2	0	24			
4	CPI-PIR.024	Lavanderia - TVP - Pir	COM	N	521	2	0	36			
4	CGN-PIR.021	Desenvolvimento de produtos - TVP - Pir	COM	N	521	2	0	36			
Código	Sigla	Habilitação	Básica	Créd. Obrig.	Carga Horária						
					Estágio	Optativa	Letiva	At. Comp.	Proj. Final	Min. Créd.	
	-	Disciplinas Básicas	Sim		0	0	0	0	0	0	0

## ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE EM ADMINISTRAÇÃO

 <b>CAMPUS PIRIPIRI</b> <b>COORDENAÇÃO DE CONTROLE ACADÊMICO</b> <b>Matrizes Curriculares</b>											
_Matriz_											
<b>5414 - TÉCNICO CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE EM ADMINISTRAÇÃO - PIR</b>											
_Curso_											
<b>TAP - Técnico Concomitante/Subsequente em Administração</b>											
_Nível_											
<b>Técnico</b>	_Periodicidade_		_Regime_		_Situação_		_Per. Letivo Inicial_		_C.H. Disciplinas_		
	<b>Módulo</b>		<b>Não Seriado</b>		<b>Matriz em Transição</b>		<b>2010/1</b>		<b>900</b>		
Per.	Componentes Curriculares							Carga Hor.	Co-Requisitos	Pré-requisitos	Equivalentes
	Código	Descrição	Núcleo	Opt	Hab.	Cred.	Cred. Nec.				
1	CGN-PIR-RED. TÉC.	Redação técnica - TAP - Pir	COM	N	520	2	0	30			
1	CGN-PIR-001	Comunicação empresarial - TAP - Pir	COM	N	520	2	0	30			
1	CGN-PIR.002	Ecoeficiência - TAP - Pir	COM	N	520	2	0	30			
1	CGN-PIR.003	Administração geral - TAP - Pir	COM	N	520	4	0	60			
1	CGN-PIR.004	Direito público e privado - TAP - Pir	COM	N	520	4	0	60			
1	CGN-PIR.005	Gestão de arquivo e documentação - TAP - Pir	COM	N	520	2	0	30			
1	CGN-PIR.006	Gestão de marketing - TAP - Pir	COM	N	520	4	0	60			
2	CGN-PIR.007	Organização, sistemas e métodos - TAP - Pir	COM	N	520	4	0	60			
2	CGN-PIR.008	Contabilidade geral - TAP - Pir	COM	N	520	2	0	30			
2	CGN-PIR.010	Gestão de pessoas - TAP - Pir	COM	N	520	4	0	60			
2	CGN-PIR.012	Logística dos materiais - TAP - Pir	COM	N	520	4	0	60			
2	CGN-PIR.028	Matemática financeira i - TAP - Pir	COM	N	520	2	0	30			
2	CGN-PIR.110	Legislação trabalhista e previdenciária - TAP - Pir	COM	N	520	4	0	60			
3	CGN-PIR.013	Empreendedorismo- TAP - Pir	COM	N	520	4	0	60			
3	CGN-PIR-PIR.014	Administração da produção - TAP - Pir	COM	N	520	4	0	60			
3	CGN-PIR-INF. A ADM	Informática aplicada a administração - TAP - Pir	COM	N	520	2	0	30			
3	CGN-PIR.016	Administração financeira - TAP - Pir	COM	N	520	4	0	60			

**ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE EM ADMINISTRAÇÃO  
(CONTINUAÇÃO)**

<p align="center"><b>CAMPUS PIRIPIRI</b> <b>COORDENAÇÃO DE CONTROLE ACADÊMICO</b> <b>Matrizes Curriculares</b></p>												
3	CGN-PIR-PIR.017	Administração de vendas - TAP - Pir	COM	N	520	2	0	30				
3	CGN-PIR.018	Rotinas trabalhistas - TAP - Pir	COM	N	520	4	0	60				
Código	Sigla	Habilitação	Básica	Créd. Obrig.	Carga Horária							
					Estágio	Optativa	Eletiva	At. Comp.	Proj. Final	Min. Créd.		
	-	Disciplinas Básicas	Sim		0	0	0	0			0	