

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Camila Carmona Dias

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO  
TRABALHO: PERCEPÇÕES DE EMPRESÁRIOS DO  
SETOR TÊXTIL E EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO  
EM VESTUÁRIO – IFRS – CAMPUS ERECHIM**

Passo Fundo

2012

Camila Carmona Dias

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO  
TRABALHO: PERCEPÇÕES DE EMPRESÁRIOS DO  
SETOR TÊXTIL E EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM  
VESTUÁRIO – IFRS – CAMPUS ERECHIM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neiva Ignês Grandó.

Passo Fundo

2012

Para minha família e meu marido Alexandre.

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos os que me apoiaram nessa caminhada:

A Deus por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar os caminhos nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

Ao meu marido Alexandre, que sempre me apoiou e esteve ao meu lado durante esta caminhada.

À minha família, pelo carinho e incentivo.

À minha orientadora, professora Dra. Neiva Ignês Grando, por seu carinho e acompanhamento que me conduziu à realização da pesquisa.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, que contribuíram para minha aprendizagem e meu crescimento.

## RESUMO

Em 2008, a Lei 11.892 cria, no âmbito do Ministério da Educação, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi. Entre essas instituições, existe o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, o qual possui, no Campus Erechim, o Curso Técnico em Vestuário. Esse modelo de instituição, em sua proposta, não compreende a educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o mercado e propõe uma formação contextualizada e potencializadora da ação humana, de modo a superar as barreiras entre o ensino técnico e o científico e a articular trabalho, ciência e cultura. Ciente de que a educação profissional tem promovido, no mundo contemporâneo, diversos debates, principalmente o de que o setor produtivo vem exigindo do trabalhador um processo de crescente qualificação e adaptação, este estudo visa a responder à seguinte questão: como egressos do Curso Técnico em Vestuário e empresários do setor têxtil percebem a formação profissional e a sua relação com o mundo do trabalho? Assim, tem-se como objetivo abordar as percepções de egressos e empresários sobre a relação entre a formação profissional do Curso Técnico em Vestuário do IFRS – Campus Erechim e o mundo do trabalho. Trata-se de um estudo qualitativo com coleta de dados realizada por meio de entrevista semiestruturada. Participaram como sujeitos egressos do Curso Técnico em Vestuário das turmas 2009 e 2010 e empresários da área do vestuário em Erechim. Com base nos resultados da pesquisa, identificou-se que o Curso Técnico em Vestuário possui algumas deficiências que prejudicam a preparação de seu aluno para o mundo do trabalho. As análises e discussões advindas desses resultados são relevantes para a formação dos futuros egressos, além de servir de subsídio ao corpo docente e à coordenação para a criação de novas estratégias que priorizem a qualidade do ensino e da aprendizagem propiciados pelo Curso.

**Palavras-chave:** Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Educação profissional e tecnológica. Formação humana. Mundo do Trabalho.

## ABSTRACT

In 2008, Law 11.892 creates under the scope of the Ministry of Education, the Federal Institutes of Education, Science, and Technology, which are institutions of superior, basic, and professional education, pluri-curricular and multi-campus. Among these institutions, there is the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Sul, which offers the Technical Course of Clothing at the Erechim Campus. In its theory, this model of institution does not include professional and technological education as to simply equip people for the market; it proposes a contextual and potential formation of human action as to break the barriers between technical and scientific teaching, articulating work, science, and culture. Aware that professional education has promoted several debates in the contemporary world, especially concerning the productive sector, which has been demanding from the worker a process of ongoing qualification and adaptation, this study aims answering to the following question: how do graduates of the Technical Course of Clothing, and executives of the clothing industry perceive professional formation and the relationship with the workplace? Thus, it is aimed to analyze the perception of graduates and executives on the relationship between professional formation of the Technical Course of Clothing of IFRS – Erechim campus and the workplace. It is a qualitative study with data collection performed through a semi-structured interview. The participating subjects were graduates from the Technical Course of Clothing from the classes of 2009 and 2010, and executives of the clothing industry in Erechim. Based on the results of the research, it was identified that the Technical Course of Clothing has some deficiencies that impair the preparation of students for the workplace. The analysis and discussions originated from the results of this study may be relevant to the formation of future graduates, and it may also serve as subsidy to the teaching staff and coordination for creating new strategies that prioritize the quality of teaching and learning promoted by the Course.

**Keywords:** Federal Institutes of Education, Science, and Technology. Professional and technological education. Human formation. Workplace.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO.....	1
1 INTRODUÇÃO.....	10
2 METODOLOGIA.....	14
3 EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	19
4 O CURSO TÉCNICO EM VESTUÁRIO NO IFRS – CAMPUS ERECHIM .....	48
5 DIÁLOGO COM TÉCNICOS E EMPRESÁRIOS DO VESTUÁRIO.....	65
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	103
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A - CARTA-CONVITE.....	119
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	120
APÊNDICE C - INSTRUMENTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DOS ALUNOS EGRESSOS.....	121
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS EGRESSOS QUE JÁ SE ENCONTRAVAM EMPREGADOS NA ÁREA DO VESTUÁRIO.....	123
APÊNDICE E - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS EGRESSOS QUE SE INSERIRAM NO MUNDO DO TRABALHO NA ÁREA DO VESTUÁRIO.....	124
APÊNDICE F - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS EGRESSOS QUE SE INSERIRAM NO MUNDO DO TRABALHO EM OUTRAS ÁREAS.....	125
APÊNDICE G - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS EGRESSOS QUE SE ENCONTRAVAM DESEMPREGADOS.....	126
APÊNDICE H - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS REPRESENTANTES DO MUNDO DO TRABALHO.....	127



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica  
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe  
CNI - Confederação Nacional da Indústria  
FANESE - Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe  
FIESP- Federação das Indústrias do Estado de São Paulo  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
MPTEX - Materiais e Processos Têxteis  
MTB - Ministério do Trabalho  
NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais  
NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas  
ONGs - Organizações não governamentais  
PIB - Produto Interno Bruto  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPC - Projeto Pedagógico do Curso  
PPCP - Planejamento, Programação e Controle da Produção  
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional  
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
SEFOR - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional  
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENETE - Secretaria Nacional do Ensino Técnico  
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
UEM - Universidade Estadual de Maringá  
UFPA - Universidade Federal do Pará  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO.....	1
1 INTRODUÇÃO.....	10
2 METODOLOGIA.....	14
3 EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	19
4 O CURSO TÉCNICO EM VESTUÁRIO NO IFRS – CAMPUS ERECHIM .....	48
5 DIÁLOGO COM TÉCNICOS E EMPRESÁRIOS DO VESTUÁRIO.....	65
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	103
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A - CARTA-CONVITE.....	119
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	120
APÊNDICE C - INSTRUMENTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DOS ALUNOS EGRESSOS.....	121
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS EGRESSOS QUE JÁ SE ENCONTRAVAM EMPREGADOS NA ÁREA DO VESTUÁRIO.....	123
APÊNDICE E - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS EGRESSOS QUE SE INSERIRAM NO MUNDO DO TRABALHO NA ÁREA DO VESTUÁRIO.....	124
APÊNDICE F - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS EGRESSOS QUE SE INSERIRAM NO MUNDO DO TRABALHO EM OUTRAS ÁREAS.....	125
APÊNDICE G - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS EGRESSOS QUE SE ENCONTRAVAM DESEMPREGADOS.....	126
APÊNDICE H - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS REPRESENTANTES DO MUNDO DO TRABALHO.....	127



## 1 INTRODUÇÃO

Minha<sup>1</sup> trajetória acadêmica teve início em 2004, quando ingressei no Curso de Bacharelado em Moda pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), o qual concluí em 2007. Durante e após o curso, trabalhei em empresas de confecção como estilista. Em 2009, assumi o cargo de professora do Curso Técnico em Vestuário do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Uma vez que, nessa trajetória, não havia tido contato com a área pedagógica, decidi realizar o mestrado em educação, visando ao crescimento pessoal e profissional, construindo novos conhecimentos, com o objetivo de aperfeiçoar a prática pedagógica.

Os Institutos Federais foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o qual apresenta, em suas concepções teóricas, um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. A organização dos Institutos Federais visa à verticalização do ensino, permitindo que o docente atue em diferentes níveis e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, de modo a possibilitar o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado.

Esse modelo de instituição, em sua proposta, não compreende a educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado. Os Institutos Federais propõem uma formação contextualizada e potencializadora da ação humana, derrubando as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura, fundamentada em uma profissionalização mais ampla, que abre infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo.

Para tanto, há necessidade de um diálogo próximo das instituições com a realidade local e regional, capaz de buscar a compreensão de seus aspectos essenciais, atuando a favor do desenvolvimento, por meio de uma perspectiva da construção da cidadania. De acordo com Pacheco, o que está posto para os Institutos Federais “é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível.” (2010, p. 24).

A proposta do modelo pedagógico dos Institutos Federais, em sua concepção, vislumbra a formação e a construção de

---

1

Por se tratar de uma seção que envolve subjetividade, tratando de escolhas profissionais e pessoais, a introdução apresenta o emprego da primeira pessoa do singular e do plural em determinadas passagens.

[...] novos sujeitos históricos, capazes de se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e o transformando-o na direção de um novo mundo possível, capaz de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século. (PACHECO, 2010, p. 11).

Os Institutos Federais propõem-se a desenvolver um projeto democrático que visa à construção e ao resgate da cidadania e à transformação social. Lendo os documentos que o regem, julgava ser esse projeto de magnitudes incomparáveis, um projeto de modificação da estrutura educacional. Porém, em uma aula do mestrado, uma colega disse uma frase que me marcou: “O conhecimento liberta”. E realmente me libertou. Depois de conversas com professores, minhas leituras voltaram-se a outros autores. Assim, minha curiosidade ingênua transformou-se em curiosidade epistemológica, minha ingenuidade transformou-se em criticidade. (FREIRE, 1996). Dessa forma, com olhar crítico sobre o assunto, voltei-me ao estudo mais aprofundado sobre a educação profissional e seus desdobramentos na história brasileira.

É interessante notar que, desde suas origens, a formação profissional sempre foi associada às classes menos favorecidas, estabelecendo a dicotomia entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). No entanto, das poucas medidas que foram tomadas ao longo da história na política pública para tentar romper essa dicotomia, na prática essas ações não obtiveram sucesso.

Além desse problema dicotômico vivenciado na sociedade brasileira, deparamo-nos com uma economia globalizada, que exige dos novos trabalhadores qualificação constante, visão sistêmica dos processos produtivos e desenvolvimento de capacidades como criatividade, criticidade, comunicação e responsabilidade. (PORTO JÚNIOR; PINO, 2010).

Nesse cenário, o Instituto Federal, em sua proposta, persegue uma aproximação com o conceito de politecnia. Este, segundo Frigotto (1991), está ligado a um projeto de um novo homem, em que o trabalho se constitui no princípio educativo, possuindo, assim, uma dimensão positiva, como manifestação da vida. O conceito de politecnia abrange elementos-chave, que são a omnilateralidade<sup>2</sup> do homem, o trabalho produtivo e a articulação entre trabalho manual e intelectual, somados à construção das bases científico-técnicas. Conforme Saviani (1989), a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos

---

<sup>2</sup> Sujeito constituído em suas amplas potencialidades, desenvolvimento integral, pleno, na perspectiva da completude.

fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, assim abarca os fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. “Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos.” (SAVIANI, 1989, p. 17). Dessa maneira, segundo o mesmo autor, a formação politécnica propiciará ao educando trabalhador um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que engloba todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna.

Contudo, vivenciamos um momento de mudanças em relação à política de educação profissional. Sinto, em minha vivência dentro do IFRS – Campus Erechim, que a prática é um pouco diferente do que está proposto no projeto. Parece-me não haver muita clareza em relação ao que somos e ao que devemos fazer. Por isso, a decisão de desenvolver um projeto tratando da qualificação do Curso Técnico em Vestuário desse Instituto decorre de inquietações subjacentes à prática docente e provocadas por leituras mais aprofundadas sobre a educação tecnológica.

Nesse sentido, delimitou-se como objeto de estudo desta pesquisa a percepção de egressos e empresários sobre o Curso Técnico em Vestuário – IFRS – Campus Erechim e sua relação com o mundo do trabalho. Assim, o trabalho proposto busca responder a seguinte indagação: como egressos do Curso Técnico em Vestuário e empresários do setor têxtil percebem a formação profissional e a relação com o mundo do trabalho?

O objetivo principal desta pesquisa consiste, portanto, em descrever as percepções de egressos e empresários sobre a relação entre a formação profissional do Curso Técnico em Vestuário do IFRS – Campus Erechim e o mundo do trabalho. Como objetivos específicos, colocam-se: verificar o motivo que levou o egresso a procurar o Curso e sua percepção em relação a este; verificar se o Curso lhe oportunizou crescimento profissional e pessoal; identificar as principais dificuldades encontradas pelos egressos para realizar o Curso e inserir-se no mundo do trabalho; identificar as principais características necessárias aos profissionais do vestuário, sob a ótica dos empresários.

O texto desta dissertação está organizado em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro deles trata da metodologia da pesquisa, iniciando com a apresentação dos aspectos gerais, o que inclui o foco da pesquisa, a contextualização, a definição do local e dos participantes; na sequência, expõe a caracterização da pesquisa, definida como qualitativa exploratória. Com objetivo de contextualizar a educação

profissional, o segundo capítulo trata sobre educação e trabalho, abordando o percurso histórico da educação profissional e das respectivas políticas no Brasil, o projeto oficial do ensino médio e o defendido por profissionais da educação, finalizando com as mudanças recentes do mundo do trabalho. O terceiro capítulo faz referência ao histórico dos Institutos Federais, localizando o Campus Erechim e o Curso Técnico em Vestuário, com vistas a recompor a formação do curso. O quarto capítulo compreende as percepções dos egressos e dos empresários acerca do Curso Técnico em Vestuário e do mundo do trabalho na área do vestuário em Erechim.

## **2 METODOLOGIA**

O capítulo compreende, inicialmente, os aspectos gerais concernentes ao contexto da investigação, aos sujeitos envolvidos, à descrição dos procedimentos utilizados e, na sequência, a caracterização da pesquisa realizada.

### **2.1 Aspectos gerais da pesquisa**

A pesquisa com os egressos foi realizada no IFRS – Campus Erechim, no qual a pesquisadora exerce a função de professora. Com sua Reitoria em Bento Gonçalves, a Instituição possui 12 campi distribuídos pelo Estado, entre os quais o Campus Erechim. A história do IFRS em Erechim iniciou em 2006, quando foi implantada a Escola Técnica Federal do Alto Uruguai, a qual fazia parte do Plano do Governo Federal de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em 2007, a Prefeitura Municipal de Erechim doou o terreno e os prédios para a instalação da Instituição. No ano seguinte, foram promovidas audiências públicas em Erechim que definiram as áreas e os primeiros cursos a serem ministrados, levando em conta as necessidades regionais. Em novembro de 2009, o Campus Erechim iniciou, efetivamente, suas atividades, oferecendo cursos técnicos, na modalidade subsequente ao ensino médio, dentre os quais o Curso Técnico em Vestuário.

Criado a fim de auxiliar no desenvolvimento local e regional, haja vista a demanda das empresas por constante aperfeiçoamento e atualização, o Curso Técnico em Vestuário objetiva atender aos requisitos do mercado consumidor. (IFRS, 2010). Entretanto, o projeto do IFRS e, conseqüentemente, do Curso Técnico em Vestuário propõe uma formação humana, cidadã e crítica cujo intuito é a transformação social. Dessa maneira, dois planos incidem sobre o curso: o primeiro se fundamenta na proposta dos Institutos Federais, e o outro baseia-se na perspectiva empresarial reiterada pelos representantes do mundo do trabalho.

Atentando para esses dois planos, a pesquisa foi desenvolvida, inicialmente, no IFRS – Campus Erechim e, posteriormente, nas empresas do setor do vestuário, com intuito de buscar informações sobre o curso visando à análise de dados. Os sujeitos participantes foram os egressos e os empresários da área de confecção e vestuário, convidados a contribuir com o estudo mediante recebimento de carta-convite (APÊNDICE A) e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, APÊNDICE B).

Todos os egressos das turmas de 2009 e 2010 (em 2010, houve entrada dupla, assim foram três turmas estudadas) fariam parte, inicialmente, da pesquisa. Ao final do último

semestre do curso, as três turmas eram compostas por 75 alunos, dos quais 59 estavam presentes em aula e responderam a um instrumento de coleta de informações aplicado pela pesquisadora. Em um segundo momento, foi realizado um contato com os participantes para averiguar a situação profissional dos egressos. Em um terceiro momento, foram selecionados 14 egressos para participar de uma entrevista individual semiestruturada. Entre as empresas, foram selecionadas três, sob o critério de possuírem como colaboradores os egressos que responderam as entrevistas.

Segundo Minayo (2010), existem três etapas no processo de elaboração do trabalho científico: a fase exploratória; o trabalho de campo; a análise e o tratamento do material empírico e documental. A fase exploratória é baseada na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada na segunda etapa, que é o trabalho em campo, o qual “consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa.” (MINAYO, 2010, p. 26). Já a análise e o tratamento do material empírico e documental correspondem à fase que

[...] diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo. (MINAYO, 2010, p. 27).

Para a realização deste estudo, a metodologia foi definida e organizada conforme a descrição a seguir. Na fase exploratória da pesquisa, buscaram-se na literatura, além dos documentos oficiais sobre a educação profissional e os Institutos Federais, autores que abordassem, teórica e criticamente, a educação profissional.

No trabalho de campo, num primeiro momento, foi aplicado aos egressos, em julho de 2011, um instrumento de coleta de informações (APÊNDICE C), com a finalidade de obter os dados para futuros contatos, além de informações profissionais e pertinentes ao curso. Por meio desse instrumento, verificou-se que, na época, dos 59 egressos respondentes, 32 alunos trabalhavam na área do vestuário, 12 atuavam em outras áreas e 15 não trabalhavam. Em um segundo momento, em março de 2012, a pesquisadora entrou em contato, por telefone, com os egressos e constatou que houve mudanças em relação à situação profissional de alguns. Por meio desse contato, identificaram-se quatro grupos de egressos quanto à situação profissional:

- 1) Egressos que continuavam empregados na área do vestuário.
- 2) Egressos que se inseriram no mundo do trabalho na área do vestuário.
- 3) Egressos que se inseriram ou continuaram no mundo do trabalho em outras áreas.
- 4) Egressos que se encontravam desempregados.

Como se tratam de situações diversas, optou-se por realizar quatro tipos de entrevistas, aplicadas de acordo com a situação de cada egresso na época (APÊNDICES D, E, F e G). Em outro momento, foram selecionados, por sorteio, 14 egressos para serem entrevistados.

Para serem selecionadas, as empresas deveriam possuir como colaboradores os egressos entrevistados. Além disso, optou-se por eleger empresas de portes diferentes: uma microempresa, uma empresa de porte médio e uma de grande porte. Foi feito contato telefônico com os responsáveis, explanando sobre a pesquisa e seus objetivos e obtendo concordância de todas as empresas contatadas. Apenas a de grande porte mencionou que somente participaria da entrevista se a pesquisadora enviasse as perguntas (APÊNDICE H) para uma análise prévia. Assim, na ocasião da realização das entrevistas, apenas a empresa de grande porte era previamente conhecedora das perguntas.

A entrevista configura-se como um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. (MARCONI; LAKATOS, 2010). É uma técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado, muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. (SEVERINO, 2007). Contudo, não pode ser considerada uma simples conversa. É uma conversa orientada para um objetivo definido: recolher, do informante, informações para se constituírem em dados da pesquisa.

O tipo de entrevista utilizada nesta pesquisa foi a semiestruturada, que se fundamenta em um esquema básico, porém com maior flexibilidade, ou seja, não é aplicada rigidamente, permitindo que algumas adaptações sejam feitas pelo entrevistador. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados. A entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” (MINAYO, 2010, p. 64). Esse tipo de entrevista possui um planejamento relativamente aberto, além disso as questões são respondidas livremente pelos entrevistados. (FLICK, 2004).

Na etapa de análise e tratamento do material coletado junto aos egressos, foram consideradas quatro categorias, definidas pelas questões das entrevistas: motivo da procura pelo Curso Técnico em Vestuário, percepção em relação ao Curso, dificuldades encontradas durante o curso e relação com o mundo do trabalho. Por sua vez, os dados das entrevistas dos empresários foram classificados em: conhecimento sobre o Curso Técnico em Vestuário,

características do profissional do vestuário, percepção em relação à formação do egresso e trabalho na área do vestuário em Erechim. Dessa maneira, a interpretação das informações obtidas no trabalho de campo teve como objetivo estabelecer uma relação entre as respostas dos sujeitos e suas percepções sobre o curso. Salienta-se, também, que existe nessa etapa a perspectiva da pesquisadora, que possui vínculo direto com o cenário da pesquisa, portanto suscetível a justificativas acerca da qualificação do curso. Finalmente, após a coleta de informações, definiu-se a análise descritiva dos dados, com as conclusões pertinentes à pesquisa realizada.

## **2.2 Caracterização da pesquisa**

A busca pelo conhecimento pode ser feita de diversas maneiras, e essa diversidade se dá porque o ser humano se encontra em constante desenvolvimento, ou seja, possui um inacabamento. Assim, o ato de conhecer e de buscar é próprio do homem. Um indivíduo, ao enfrentar problemas, procura identificar soluções e, nesse enfrentamento, produz conhecimentos. Por isso, o labor científico caminha sempre em duas direções: um caminho é voltado à elaboração de teorias, métodos, princípios e estabelecimento de resultados; o outro inventa, valida seu caminho, abandona algumas vias e conduz-se para algumas direções privilegiadas. Ao percorrer tal caminho, os pesquisadores “aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, revestem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído.” (MINAYO, 2010, p. 12).

Esta pesquisa possui natureza qualitativa e exploratória. É qualitativa na medida em que a problemática do estudo consiste em analisar as percepções dos egressos e dos representantes do mundo do trabalho sobre o Curso Técnico em Vestuário. Ou seja, essa análise trabalha com um universo de significados, com a subjetividade, a percepção e a opinião de cada indivíduo. Assim sendo, a pesquisa qualitativa trata-se de uma atividade da ciência, que visa à construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2010).

Godoy acrescenta que:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando

compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (1995, p. 58).

A presente pesquisa é, também, exploratória porque busca proporcionar maior familiaridade com o Curso Técnico em Vestuário, nas visões dos egressos e empresários, a fim de torná-la mais explícita. Segundo Gonsalves, “a pesquisa exploratória é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado.” (2003, p. 65). Possui como objetivo tornar o problema mais explícito ou facilitar a construção de hipóteses. Esse tipo de pesquisa tem como principal objetivo o aprimoramento ou a descoberta de intuições, novas ideias. Um trabalho é de natureza exploratória quando envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Assim, visa a proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo. (GIL, 2010).

### 3 EDUCAÇÃO E TRABALHO

A história da educação brasileira é integrante da História e do mundo, existindo articulação nos campos econômico, ético, social, político e educacional. Uma forma de compreender a escola é por meio do contexto europeu, em que a mesma foi construída e migrou para estas terras junto com os seus colonizadores. Esse modelo de escola está enraizado num sistema fabril, que emerge com uma necessidade industrial em expansão e se consolida como uma instituição que serve ao modelo econômico-social capitalista.

No decorrer da história, a escola foi concebida como uma instituição que prepara os indivíduos para o mundo do trabalho, reproduzindo, assim, a ideologia capitalista. A destra, recruta e conduz ao mercado de trabalho. Enguita relata que:

[...] a quase totalidade dos sistemas escolares apresenta durante o período obrigatório algum tipo de divisão entre ensino acadêmico e profissional, planejados, grosso modo, para conduzir os jovens, respectivamente, a postos de trabalho de gravata ou de macacão. (1989, p. 200).

Dessa maneira, a função do sistema educativo voltou-se ao preparo para o mundo do trabalho, deixando de lado a educação para o desenvolvimento pleno do indivíduo em sua cultura.

No século XX, houve uma grande mudança na base da eletromecânica para a microeletrônica, ou seja, do taylorismo/fordismo para o toyotismo. O taylorismo/fordismo, considerado um procedimento rígido em comparação à flexibilidade do toyotismo, tinha por finalidade, de acordo com Kuenzer,

[...] atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de classes bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um. (2002, p. 06).

Dessa forma, o taylorismo/fordismo formava trabalhadores num sistema dual, baseado em um ensino para dirigentes, que pensam o processo de trabalho, e outro para os demais trabalhadores, que executam as tarefas estabelecidas pelos primeiros, necessitando de pouca formação e qualificação profissional, ou seja, é baseado no modelo de produção fabril. Assim, é responsável pela desqualificação do trabalhador, uma vez que lhe aliena a concepção e o produto final do seu trabalho. O pressuposto dessa pedagogia é o ensinar a fazer, o “saber fazer.” (TOLENTINO, 2002).

Kuenzer discorre, ainda, que do paradigma taylorista/fordista decorrem várias

modalidades de fragmentação pedagógica, como é o caso da dualidade estrutural e da fragmentação curricular. A dualidade estrutural diz respeito aos tipos diferentes de escola, “segundo a origem de classe e o papel a elas destinadas [sic] na divisão social e técnica e trabalho.” (KUENZER, 2002, p. 07). Já a fragmentação escolar refere-se à divisão do conhecimento em áreas trabalhadas isoladas. Conforme Kuenzer,

[...] a expressão dessa fragmentação é a grade curricular, “que distribui as diferentes disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas de forma aleatória, supondo que a unidade rompida se recupere como consequência ‘natural’ das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares”. (2002, p. 08, grifo do autor).

Assim sendo, no taylorismo/fordismo os conteúdos frutos do conhecimento humano são vistos como um produto final e são oferecidos de forma fragmentada nas disciplinas, cabendo ao indivíduo apenas a sua assimilação. Para isso, o método mais adequado é o da repetição, e ao aluno não é permitida a intervenção nesse processo, pois o seu papel é o de memorizar os conteúdos e reproduzi-los quando solicitado. (TOLENTINO, 2002).

Entretanto, com o toyotismo, organiza-se outro processo de gestão do trabalho, propondo ao funcionário trabalhar na totalidade do processo, tomando decisões, participando e assumindo responsabilidades. Nesse contexto, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, entram a criatividade, o trabalho de negociações, ou seja, todo um conjunto de habilidades que o indivíduo precisa desenvolver com foco no processo produtivo.

O capitalismo dimensionou sua força de trabalho num sentido de deixá-la mais diversificada e complexificada, havendo uma pressão sobre os processos educativos, institucionalmente organizados. Diante desse novo cenário, passam a existir setores e organismos internacionais – como Fundo Monetário Internacional (FMI), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre outras –, e a escola, como um setor social, começa a sofrer forte pressão de parte destes. Tal pressão visa à adequação a uma política educacional que vislumbre a formação de indivíduos que se adaptem ao processo de desenvolvimento em voga, cujos princípios se pautam na formação de competências e habilidades, para que estes estejam aptos a entrar no mercado de trabalho.

Com esse direcionamento, a partir dos anos 1990, as mudanças ocorridas no mundo do

trabalho com a globalização da economia<sup>3</sup>, com a reestruturação produtiva<sup>4</sup> e com novas formas de relação entre Estado e sociedade civil a partir do neoliberalismo<sup>5</sup>, “mudam radicalmente as demandas de disciplinamento e, em decorrência, as demandas que o capitalismo faz à escola.” (KUENZER, 2002, p. 08).

As leis do mercado tornam-se acentuadas no sistema educativo brasileiro. A educação passa a ser voltada para a vida produtiva, enquanto o conceito de trabalho, conseqüentemente, sofre modificações para se adequar às novas realidades de mercado sob a ótica da acumulação capitalista. Exigem-se do trabalhador, nessa nova ordem econômica, novas ações, articuladas com o conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e, mais especificamente, capacidade de intervenção crítica e criativa, perante situações inusitadas, que exigem tomadas de decisões e soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade. (KUENZER, 2000b).

Fundamentalmente, este capítulo estudará a dualidade estrutural existente na educação, recuperando a história da educação profissional. Logo em seguida, contextualizará a educação moldada na integração além da educação profissional e as mudanças recentes no mundo do trabalho, finalizando com a nova dualidade estrutural baseada nos conceitos de inclusão excludente e exclusão includente.

### 3.1 A educação profissional no Brasil

A educação para o trabalho, historicamente, vem arraigada em uma tradição associada à formação de mão de obra que reproduz o “dualismo existente na sociedade brasileira entre as ‘elites condutoras’ e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com educação profissional.” (BRASIL, 1999, p. 02).

A formação para o trabalho foi marcada pela dicotomia entre aqueles que detinham o

---

3

Entende-se por globalização o conceito desenvolvido por Dale: “um conjunto de atividades econômicas, políticas e culturais caracterizado por um hiperliberalismo, por uma governação sem governo, pela mercadorização e consumismo, que tem por objetivo manter o sistema capitalista e seus valores.” (2004, p. 436).

<sup>4</sup> Na reestruturação produtiva, a estrutura do mercado de trabalho se adapta ao novo paradigma produtivo e tecnológico, cujas palavras de ordem são: *produtividade, competitividade e lucratividade*. Traz consigo um mercado no qual o emprego regular começa a se tornar escasso para a maioria; em seu lugar surge o emprego temporário, cujas condições de trabalho estão muito abaixo dos padrões aceitáveis. Somando-se a este, há o “*desemprego estrutural*” (ou “tecnológico”), afastando um grande número de pessoas do mercado de trabalho. (PEDROSO, 2006).

<sup>5</sup> De acordo com Pamplona (2008), o neoliberalismo defende a pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e a ênfase na globalização, a abertura da economia para a entrada de multinacionais, a adoção de medidas contra o protecionismo econômico, a diminuição dos impostos e tributos excessivos.

saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Foram os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofícios e, em virtude disso, habituou-se o povo brasileiro a ver a educação para o trabalho destinada somente a indivíduos das categorias social e economicamente desfavorecidas. Esse aspecto é ressaltado por Cunha:

Numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos [...]. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (2000, p. 90).

No período colonial, os jesuítas tiveram papel importante na disseminação do ensino profissional, pois alguns colégios e residências jesuíticas foram os primeiros núcleos de formação para o trabalho. Assim, as “‘escolas oficinas’ ensinavam ofícios ligados a atividades de carpintaria, de ferraria, de construção de edifícios, embarcações, de pintura, de produção de tijolos, telhas, louça, etc., de fabricação de medicamentos, de fiação e de tecelagem.” (MANFREDI, 2002, p. 69).

Com a descoberta de ouro no estado de Minas Gerais, foram instituídas as “Casas de Fundação e de Moeda”. Com elas, surgiu a necessidade de um ensino mais especializado, destinado aos homens brancos, filhos dos empregados da própria Casa. Diferentemente do que ocorria nos engenhos, as habilidades dos aprendizes, adquiridas em um período médio de cinco anos, eram avaliadas por uma banca examinadora e, em caso de obterem êxito na avaliação, recebiam uma certidão de aprovação.

Nessa mesma época, final do século XVIII, os “Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil” foram criados e, para a realização das atividades, operários especializados vinham de Portugal para recrutar pessoas que tivessem alguma condição de produzir. Segundo Fonseca (1961), algumas vezes, a necessidade era tão grande que se recorria ao chefe de polícia, pedindo-lhe que enviasse alguns presos que estivessem em condições de fazer algum trabalho profissional.

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa, o *status* do Brasil se modificou: deixou de ser colônia para se tornar sede do Reino. Portanto, algumas decisões foram tomadas, como a abertura dos portos ao comércio estrangeiro e a permissão de instalação de fábricas<sup>6</sup> no país. Assim, com a abertura dos portos e das indústrias, D. João VI criou o

---

<sup>6</sup> De 1785 até este momento, o desenvolvimento tecnológico do Brasil tem estado estagnado com a proibição da existência de fábricas.

Colégio de Fábricas, com objetivo de atender à educação de artífices, manufactureiros e aprendizes vindos de Portugal, visando à sua subsistência.

Várias experiências referentes à educação profissional foram registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufactureiros que se destinava ao auxílio dos menos abastados da sociedade brasileira. As crianças e os jovens desamparados eram encaminhados para instituições como “As casas de educandos artífices”, ou os “Liceus de artes e ofícios”, onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. Tais casas eram “vistas mais como obras de caridade do que como obras de instrução pública.” (MANFREDI, 2002, p. 77).

Em 1889, ao final do período imperial e um ano após o fim da escravidão, o país encontrava-se com uma “economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas<sup>7</sup>.” (BRASIL, 2009, p. 02). Em meio a esse contexto, nascia a perspectiva de alteração do cenário em relação ao ensino profissional.

No período republicano, o cenário começou a mudar. Segundo Garcia (2000), emergiu a necessidade de um ensino especializado na melhoria da mão de obra, ou seja, uma aprendizagem que preparasse o trabalhador para as atividades industriais, justificada pelo aumento do número de indústrias no país. Porém, de um modo geral, a educação profissional, nos primeiros anos do Brasil República, foi utilizada pela classe dirigente como meio de contenção do que ela considerava desordem social, ocasionada por um cenário social em transição, marcado pela urbanização e por uma notável mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida. (BRASIL, 2008c). Nessa fase, o Brasil firmou-se como um país exportador de café, e a indústria deu um significativo salto, porém, na área social, várias revoltas e problemas sociais aconteceram no território brasileiro.

Em 1906, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, o Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha, iniciou no Brasil o ensino técnico, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa. Conforme o texto do *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*:

O ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil pelas seguintes ações:

1- Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa

---

<sup>7</sup> Pré-capitalismo: o modo de produção feudal ainda predomina, mas já se desenvolvem relações capitalistas, que se caracterizam por trocas, mas não apenas a uso imediato.

a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.

2- A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.

3- Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: *A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis.* (BRASIL, 2009b, p. 2, grifo do original).

Em julho de 1909, quando falece Afonso Pena, Nilo Peçanha assume a presidência do Brasil. Ao assumir o governo, emite o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, criando 19 Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada unidade da Federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul. Essa rede federal de escolas transformar-se-ia mais tarde nas escolas técnicas e, posteriormente, nos CEFETS. (MANFREDI, 2002).

A justificativa contida no decreto para a criação de tais escolas era a necessidade de prover os desfavorecidos da fortuna. Fica claro, portanto, que os objetivos das escolas correspondiam a qualificar mão de obra e a manter o controle social de um segmento da população: os filhos das classes proletárias, considerados nocivos à sociedade e à construção da Nação<sup>8</sup>. Isso se explica porque a Constituição de 1891 não buscava empreender qualquer tipo de projeto de inclusão social e econômica da população historicamente marginalizada. Assim, tentou-se buscar, por meio da educação profissional, uma alternativa de controle desses sujeitos.

Em 1927, foi sancionado pelo Congresso Nacional o Projeto de Fidélis Reis, o qual previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Em 1934, essa Inspeção foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional.

Em 1931, Francisco Campos, à época titular do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, implementou uma reforma do ensino federal de caráter elitista. Segundo Romanelli (2005), essa reforma, chamada de Reforma Francisco Campos, realizou-se por meio de alguns decretos. Os Decretos Federais nº

<sup>8</sup> No período da República no Brasil, houve o aparecimento de uma série de revoltas que tomaram conta do país. Nessa época houve uma exclusão socioeconômica das populações do campo e da cidade. No meio rural, houve uma hegemônica opressão dos coronéis contra a população, já nos centros urbanos existia a exclusão fomentada por um governo preso às tradições autoritárias e ao perfil conservador dos grandes proprietários. No entanto, a formação da classe operária, influenciada pelo ideário socialista e anarquista, foi responsável pela organização dos primeiros movimentos grevistas e levantes populares, como a Revolta da Vacina de 1904. (SOUSA, 2011).

19.890/31 e 21.241/32 regulamentaram a organização do ensino secundário, já o Decreto Federal nº 20.158/31 organizou o ensino profissional comercial.

A reforma dificultava a participação das classes menos favorecidas, pelo lado do ensino secundário, e pelo outro, a educação profissional não teve o cuidado necessário, visto que a reforma somente regulamentou o ensino comercial e, ainda assim, não permitia o acesso ao ensino superior dos originários desse ramo da educação. Nas palavras de Romanelli,

Os cursos profissionais (a reforma só cuidou do ensino comercial) não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior. Só o ensino secundário possibilitava esse acesso. Aqui talvez esteja uma das fortes razões que orientaram a demanda social de educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional. (2005, p. 139).

Assim, essa situação apenas reitera a dualidade estrutural enraizada na cultura e na história brasileira, em que existe um descaso com as classes menos favorecidas, resignando-as a uma formação profissional voltada a qualificação de mão de obra, e ainda que dificulte a entrada ao ensino superior. Nesse sentido, a educação profissional se distancia do ensino acadêmico, este se volta à formação de seres ditos “pensantes”, e aquela à formação de sujeitos aptos a trabalharem como mão de obra qualificada.

A situação da educação nacional no começo da década de 1930 reforça a acirrada condição da dualidade na educação. Em 1937, é outorgada a Constituição Federal brasileira, que tratou especificamente do ensino técnico, profissional e industrial no artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpra-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 de 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. (BRASIL, 1937).

A Carta Magna de 1937, ao destinar o ensino profissionalizante aos menos favorecidos, reforçou o marco da discriminação. Romanelli acrescenta que “oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola.” (2005, p. 153).

Além disso, no mesmo ano, foi assinada a Lei nº 378, que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os

ramos e graus. (BRASIL, 2009b). Entretanto, de acordo com Manfredi (2002), essa mudança pouco alterou os objetivos das antigas instituições.

Em 1942, a reforma de Gustavo Capanema instituiu as leis orgânicas do ensino<sup>9</sup>, que remodelaram setores da educação, entre eles o ensino profissional. Com a reforma, este passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendia várias especialidades. Porém, as leis orgânicas geraram um dualismo educacional, ou seja, o sistema de ensino evidenciou-se, mais uma vez, bifurcado, com um ensino secundário público destinado às classes abastadas e um ensino profissionalizante voltado às classes populares. “A escola deveria contribuir para a distinção de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 86).

O sistema de ensino profissionalizante instituído pela Reforma Capanema não conseguiu atender às exigências imediatistas da industrialização crescente, pois o parque industrial, em rápida expansão, necessitava de mão de obra em curto prazo. Diante desse cenário, estruturou-se uma forma para agilizar essa formação. Assim, o presidente Getúlio Vargas assinou o Decreto-Lei nº 4.048, em 1942, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Esses serviços, desenvolvidos pela iniciativa privada, representaram (e representam) uma formação paralela ao ensino regular. Nesse mesmo período, pelo Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, as escolas de aprendizes artífices transformaram-se em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação. Apesar do avanço que isso significou, manteve-se a rigidez dos caminhos destinados aos diferentes segmentos sociais e, portanto, a dualidade: de um lado a formação de dirigente e do outro a formação de mão de obra. Assim, conforme Kuenzer,

reitera-se a existência de dois caminhos diferenciados, para os que aprenderão a exercer sua função na escola (dirigentes de 2 níveis – superior e médio) e no

---

<sup>9</sup> As leis orgânicas do ensino constituíram-se numa série de decretos-leis que começaram a ser emitidos durante o Estado Novo e se complementaram após o seu término. O Estado Novo durou de 1937 a 1945; as leis orgânicas foram decretadas entre 1942 e 1946. Basicamente, as leis orgânicas, chamadas de Reforma Capanema, consubstanciaram-se em seis decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 83).

processo produtivo (trabalhadores, que complementam os poucos anos de escolaridade obtida com cursos profissionalizantes em locais e com duração variáveis). (2007, p. 15).

Os anos de 1956 a 1961 (governo Juscelino Kubitschek) retrataram o aprofundamento da relação entre Estado e economia. Ficou explícita a real passagem da economia agrária, que era, até então, o referencial do Brasil em relação à economia mundial, para a economia industrial. Na educação, os investimentos priorizaram a formação de profissionais orientados para as metas do desenvolvimento do país. As Escolas Industriais e Técnicas, em 1959, foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais e ganharam autonomia didática e de gestão.

Em 1961, com a promulgação da Lei nº 4024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), observa-se uma flexibilização, dando a possibilidade de acesso ao nível superior aos alunos oriundos de quaisquer dos ramos de ensino, atingindo-se, assim, a equivalência formal sem necessidade de exames complementares. Entretanto, como destaca Kuenzer (2007), a dualidade na educação não foi superada, uma vez que foram mantidas as duas redes de ensino.

O período de 1964 a 1985 é caracterizado pela modernização da estrutura produtiva à custa do endividamento externo. (BRASIL, 2008c). No âmbito do sistema escolar como um todo, os governos militares iniciaram um projeto de reforma do ensino fundamental e médio pela Lei nº 5.692/71. Essa lei instituiu, de maneira compulsória, todo currículo de segundo grau como ensino técnico-profissional, ou seja, estabeleceu a equiparação entre o curso secundário e os cursos profissionalizantes.

O ensino de 1º e 2º graus, nesse contexto, tinha o objetivo de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (BRASIL, 1971). Logo, o currículo desses dois níveis apropriou-se de uma concepção, claramente, de educação voltada para o trabalho. Esse modelo de ensino articulado aos princípios econômicos<sup>10</sup> e políticos da ditadura possuía, segundo Kuenzer, alguns objetivos:

- a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;

---

<sup>10</sup> O modelo econômico implementado foi estruturado com base nos seguintes princípios: política de arrocho salarial das classes trabalhadoras; indexação dos preços das mercadorias de acordo com a correção monetária determinada pelos índices de inflação; política cambial que privilegiava a sobrevalorização do dólar; fim da estabilidade no emprego, por meio da adoção do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS); modernização e ampliação da infraestrutura ligada aos setores agrícola e industrial; política de juros subsidiados, com taxas abaixo dos índices inflacionários, para os vários ramos produtivos; direcionamento da produção agrário-industrial para o mercado externo, em detrimento do mercado interno. (JÚNIOR FERREIRA; BITTAR, 2008).

- a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- a preparação de força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica. (2007, p. 16).

Com a implantação da Lei nº 5.692/71, evidenciou-se a tentativa de se evitar a continuação da dicotomia entre o ensino profissional e o propedêutico. Kuenzer considera

[...] um avanço a incorporação da dimensão ‘qualificação para o trabalho’ como parte integrante do desenvolvimento individual e social e, portanto, como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus” e, ainda, observa que essa modificação estabelece um sistema de via única para todos. (2007, p. 21).

Porém, na prática, essa tentativa de acabar com a dualidade existente na educação brasileira não foi alcançada, pois se identificaram dois problemas. O primeiro refere-se a um enorme despreparo das escolas para atender às demandas da lei, ou seja, existia uma baixa qualidade dos cursos. O segundo é que não havia uma necessidade de qualificação para o trabalho em massa, o que acarretou uma enorme oferta de técnicos que não seriam absorvidos pelo mercado de trabalho.

Diante desse cenário, quatro anos depois da Lei nº 5.692/71, o Ministério da Educação (MEC) forneceu nova orientação por meio do Parecer nº 76/75, o qual reafirmou o caráter complementar entre a educação geral e a formação especial, permitindo a coexistência de todas as ofertas possíveis (técnico pleno, técnico parcial e habilitação básica). A esse respeito, Kuenzer observa que o parecer “acomodou a legislação à realidade, legitimando tudo o que já existia de tal modo que tudo permanecesse como era antes de 1971.” (2007, p. 24). É importante ressaltar que a dualidade do ensino voltou com toda a sua força, a oferta propedêutica (agora chamada de básica) reafirmou-se como via preferencial para o ingresso no nível superior, permanecendo os antigos ramos (agora denominados habilitações plenas), como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho (PAMPLONA, 2008). Complementando, Frigotto (2010) salienta que a reforma 5.692/71 nada mais era do que um adestramento rápido com vistas ao mercado de trabalho. Ramos destaca, em sua crítica à referida lei, relatando que ela estava centrada na formação específica em detrimento da formação geral:

Especificamente no ensino industrial, conhecimentos das áreas de Ciências Sociais e Humanas e, eventualmente, das Linguagens tinham pouca relevância na formação

dos estudantes. Sob um olhar pragmático, caso o estudante viesse a trabalhar ou a prosseguir os estudos na área em que se habilitou tecnicamente, e suas experiências de vida não desafiassem seus conhecimentos naquelas áreas, pouco se sentiam tais lacunas de formação. Outros estudantes, porém, ao tomarem diferentes rumos, acabavam tendo de supri-las por meio de estratégias as mais diversificadas. (2010, p. 45).

Com a Lei nº 6.545, promulgada em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Essa mudança confere mais uma atribuição àquelas instituições: formar tecnólogos e engenheiros de operação, processo que se estende às outras instituições bem mais tarde.

Em 1982, a Lei nº 7.044/82 estabeleceu uma suposta escola única e introduziu a “preparação básica para o trabalho”, ou seja, ela extinguiu ao nível formal a escola única de profissionalização obrigatória. Assim, a dualidade existente na legislação anterior é resgatada, com as escolas da elite e da classe média voltadas fundamentalmente para a preparação para o ensino superior.

Segundo Pamplona, a “década de 1980 termina com novas expectativas devido à abertura democrática e à possibilidade de mudanças e esperanças para nossa sociedade.” (2008, p. 30). Na visão do autor, nesse contexto a educação profissional é consolidada mediante diretrizes firmadas pelo governo.

### **3.2 As políticas para a educação profissional de 1990 a 2004**

Nos anos 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, houve a reforma dos ensinos médio e profissional, que possuía como objetivo uma melhor oferta educacional e sua adaptação às novas demandas econômicas e sociais de uma sociedade em tempos de globalização da economia e mudanças tecnológicas, possuidora de novos padrões de produtividade e competitividade. No entanto, é imprescindível ressaltar que tal reforma foi diretamente influenciada por organismos internacionais de cunho neoliberal e que algumas das recomendações dessas agências representantes e responsáveis por garantir a rentabilidade do sistema capitalista foram assimiladas pela política educacional brasileira. (SILVA, 2011).

No desenrolar da década de 1990, principalmente na primeira metade, vários projetos de reestruturação dos ensinos médio e profissional foram debatidos, cada um representando diferentes aspirações e desejos de distintas correntes e grupos sociais. A sociedade civil participou em duas frentes: a primeira, composta pelas entidades dos profissionais da educação, de pesquisa, ONGs e entidades do movimento popular e sindical, que se uniram e

organizaram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; a segunda, representada pelos empresários. Já o governo federal apresentou dois projetos, o do Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), antiga Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC)<sup>11</sup>, e outro pelo Ministério do Trabalho (MTB), mediante a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR).

A proposta da sociedade civil envolveu dois lados, um deles formado por profissionais da educação, e o outro representado pelos empresários. Ambos os grupos propuseram a criação de uma escola básica unitária, que apresentasse “um sistema nacional integrado que propiciasse a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.” (MANFREDI, 2002, p. 120). A escola básica unitária seria prioridade, e depois dessa primeira fase ocorreria a formação profissional, nas mais diferentes áreas de especialização para o trabalho. Assim, esse projeto tentava acabar com a dualidade ensino profissionalizante para os pobres *versus* ensino propedêutico para os mais abastados, pois a escola seria única e para todos. A educação profissional não teria caráter imediatista, ao contrário, visaria à “formação de pessoas com capacidade de pensar, criar, dirigir e estabelecer controles sociais sobre os seus dirigentes.” (PAMPLONA, 2008, p. 43).

Os empresários, por sua vez, em face da globalização e da modernização produtiva, ingressaram na década de 1990, representados pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), defendendo posições para uma renovação e modificação do sistema de educação profissional, visando à melhoria do baixo desempenho da escolarização nacional. Logo, posicionaram-se a favor do aumento da escolaridade básica e da “necessidade de incrementar a oferta de programas de capacitação e requalificação profissional da força de trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 123), além de se ocuparem da Educação Profissional nas empresas e na rede do sistema S (SENAI, SENAC, entre outros), somados ao Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). As concepções foram registradas no documento *Custo Brasil: agenda no Congresso Nacional* (apud MANFREDI, 2002), o qual se referia às concepções e aos pontos de vistas dos empresários em relação à educação profissional.

É importante salientar que os empresários, ao participarem e exporem suas concepções e ideias, buscam a defesa de seus interesses, ou seja, os interesses do capital. Assim, é notável a oposição de visões sobre educação profissional entre os dois campos da sociedade civil (educadores *versus* empresários), pois ambos possuem ideologias diferentes. Significa dizer que, na visão dos primeiros, a educação deve voltar-se à formação integral do homem, já os

---

<sup>11</sup> A SEMTEC foi transformada, em 2004, em SETEC.

empresários defendem a melhoria da escola básica com intuito de formar profissionais aptos às mudanças e inovações do mercado de trabalho.

No âmbito do governo federal, as propostas centralizaram-se em dois eixos: o do MTB, por meio da SEFOR, e o do MEC, por meio da SEMTEC. Em 1995, iniciou-se um debate sobre a educação profissional, dirigido pela SEFOR, o qual envolveu representantes do governo, do patronato, dos trabalhadores, das universidades e das organizações educativas vinculadas à educação de jovens e adultos. Com base nas discussões, um novo projeto foi elaborado. De acordo com Manfredi, este foi fundamentado em um “diagnóstico crítico das atuais condições e carências da educação escolar”, expresso no documento *Questões críticas da educação brasileira*. (2002, p. 115).

Analisadas as condições, construiu-se um documento voltado não só aos trabalhadores que possuíam contratos formais, mas também aos desempregados, aos que possuíam precária escolarização e aos que foram deslocados do mercado pelas mudanças tecnológicas e por processos de reestruturação produtiva. Nessa medida, o Plano Nacional de Educação Profissional previa a qualificação/requalificação e a formação continuada dos trabalhadores, a fim de superar a visão de treinamento, negando a dualidade entre educação básica e educação profissional, como ressalta Manfredi:

Quanto à concepção e ao conteúdo dessa Educação Profissional, há em tal projeto a negação da dicotomia entre Educação Básica e Educação Profissional e da sobreposição ou substituição da segunda pela primeira, o entendimento de que a formação profissional deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltados para o desenvolvimento plural do indivíduo, e o reconhecimento e a valorização dos saberes adquiridos por meio das experiências de trabalho, e seu credenciamento garantindo a possibilidade de reingresso no sistema educacional formal. (2002, p. 116).

Com essa discussão realizada pela SEFOR, notava-se a intenção da construção de uma proposta para flexibilizar os currículos e adaptar o ensino ao mercado de trabalho. Entretanto, as discussões estabelecidas no âmbito do MEC tomaram rumos diferentes. A Secretaria Nacional do Ensino Técnico (SENETE), em 1991, elaborou a proposta do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que teve como inspiração os modelos de países desenvolvidos. A proposta defendia o pensamento de que o Brasil deveria realizar investimentos na formação e no desenvolvimento de recursos humanos, semelhantemente ao que foi feito nos países detentores de tecnologia de ponta, para que, assim, pudesse ingressar em um novo patamar de desenvolvimento. (MANFREDI, 2002).

O Sistema Nacional do Ensino Tecnológico seria composto pelas escolas técnicas federais, estaduais e municipais, bem como pelas instituições particulares, além do Sistema S,

como, por exemplo, o SENAI e o SENAC. Kuenzer menciona que o sistema ofertaria as seguintes modalidades:

- qualificação ocupacional dirigida a adolescentes e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola regular e para os que, complementando o primeiro grau, queiram ter formação específica para o exercício de uma ocupação, que ocorrerá independentemente da formação escolar;
- educação prática em nível de primeiro grau: integrada ao currículo de primeiro grau, poderá ocorrer de diversas formas, incluindo sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, propiciando experiências práticas na área tecnológica;
- formação técnica de nível médio, oferecida nas escolas de segundo grau, que ofertam profissionalização em áreas definidas (Escolas Técnicas); esta formação supõe que os conhecimentos técnico e científico respaldam-se na educação geral;
- formação técnica de nível superior, destinada à preparação de tecnólogos pelo domínio de métodos e processos de trabalho adquiridos mediante disciplinas específicas, práticas em laboratórios, em oficinas e estágios;
- formação profissional superior oferecida pelas universidades nos Cursos plenos, que propiciam formação mais geral abrangente, preparando “não só para o exercício profissional como também para a investigação científica”. (2007, p. 41-42).

O referido sistema foi formado pela rede de CEFETs, que deveriam se articular. Assim, considerados unidades centrais do Sistema, foram incentivados a oferecer cursos de nível médio, superior e de pós-graduação, além de fornecer assistência técnica às unidades descentralizadas de 2º grau.

Com a posse do ministro Paulo Renato, criou-se a SEMTEC, e o projeto supracitado serviu de base para a formulação do Projeto de Lei nº 1.603/96, que, posteriormente, transformar-se-ia no Decreto nº 2.208/97. O projeto de reforma do ensino médio e profissional, inicialmente articulado por distintas propostas, acabou se concretizando em um projeto conservador que separou a educação básica da formação profissional, “aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais.” (MANFREDI, 2002, p. 119). Ou seja, propôs uma escola para intelectuais e outra para trabalhadores, reiterando o conceito de dualidade estrutural que perpassou a história educacional brasileira.

### **3.3 Projeto oficial da reforma do ensino médio**

Anteriormente à efetivação da reforma do ensino médio, o rompimento da dualidade entre o ensino básico e o ensino profissional era representado pelo modelo dos CEFETs, pois possuíam qualidade tanto para a formação para o trabalho quanto para o prosseguimento dos estudos em nível superior. Porém, segundo Kuenzer (2007), isso não interessava aos Organismos Internacionais nem às autoridades brasileiras, que passaram a considerar esse modelo caro demais para um país em desenvolvimento. Os questionamentos sobre os custos

dos CEFETs estão presentes no relatório de Cláudio Moura Castro, consultor do Banco Mundial:

O problema número um destas escolas é a clássica identificação dos perfis dos alunos. Como resultado do grande e sério esforço para melhorar o seu nível e *status*, acabaram como excelentes escolas, inclusive na área acadêmica. Em alguns estados menos industrializados, passaram mesmo a ser escolas cooptadas pelas elites locais. O resultado não poderia ser diferente. Passaram a ser caminhos privilegiados para o vestibular... Ora, faz pouco sentido ensinar Máquinas e Motores a custos elevadíssimos a quem nada mais quer do que passar no vestibular de Direito. Mesmo para os que vão para Engenharia, não parece ser bom uso dos dinheiros públicos, que ocupem uma vaga que poderia ser melhor [sic] aproveitada por alguém que vai diretamente para uma ocupação técnica. (apud KUENZER, 2007, p. 59, grifo nosso).

A partir das indicações referidas, iniciou-se uma tendência de políticas com objetivo de reduzir os custos da rede federal de escolas profissionais. Assim, as bases para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil foram instituídas pela LDB – Lei nº 9.394/96 e pelo Decreto Federal nº 2.208/97. O governo federal buscava “soluções” para o “problema” da formação dos trabalhadores, atacando em dois campos:

[...] o primeiro, via Ministério da Educação, na sua intervenção no processo de discussão e elaboração da Lei de Diretrizes e Bases que tramitou desde 1988 e foi aprovada em dezembro de 1996, Lei nº 9.394, em que o ensino médio foi separado do ensino técnico profissional, e através inicialmente do PL 1603/96, que se transformou no Decreto nº 2.208/97 e da Portaria nº 646 de 14 de maio de 1997 que muda a concepção das Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica. (GARCIA, 2000, p. 09).

A Lei nº 9.394 apresentou três conceitos de considerável importância para a estrutura educacional brasileira: uma concepção mais ampliada da educação básica (nela incluindo o ensino médio); uma ampliação do significado de educação para além da escola; caracterização do ensino médio como etapa final da educação básica, qualificado por “consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelo educando no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a inserção no mundo do trabalho, bem como o exercício da cidadania.” (RAMOS, 2009, p. 236).

Pela aprovação da referida lei, iniciam-se algumas reformas na educação brasileira, dentre elas o Decreto nº 2.208/97, que regulamentou a educação profissional e sua relação com o ensino médio e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Porém, esse mesmo decreto aboliu a concepção político-pedagógica que estava sendo construída pelos CEFETs de romper com o modelo tecnicista, ou seja, essa concepção dos Centros Federais de Educação Tecnológica visava à inclusão, por exemplo, das disciplinas de

filosofia e sociologia na grade curricular. Assim, seguindo as diretrizes do decreto, as escolas retiraram dos currículos quaisquer disciplinas que ampliassem a compreensão de homem e de sociedade, com a justificativa de que os “inchavam”, aumentando o tempo de estudo. Esse ato reforçou a dualidade entre o ensino médio e o técnico. Torres ressalta que, por meio do Decreto, a dicotomia começou a ser resgatada:

A partir da edição do decreto, acirrou-se a dicotomia entre o pensar e o fazer, uma vez que este impedia a existência dos cursos técnicos de nível médio que tinham uma grade curricular composta por disciplinas técnicas e disciplinas de conteúdo geral. O ensino técnico passou a ser ministrado em cursos desvinculados, concomitantemente ao médio (médio técnico na mesma instituição + cursos distintos) ou posterior ao médio, e cursos de concomitância externa (cursos técnicos ministrados pelos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas e o ensino médio em outras instituições de curso médio propedêutico). O processo de implementação da reforma provocou a adoção de políticas pedagógicas diferenciadas entre as várias instituições. Algumas aderiram mais rapidamente à concepção proposta pela reforma e outras resistiram e preservaram ao máximo o modelo anterior. (2005, p. 07).

Reiterando essa visão, Frigotto (2010) concorda que o Decreto nº 2.208/97 restabeleceu a dualidade entre a educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, autoritariamente, o pouco ensino médio integrado existente, sobretudo, nos CEFETs. Esse decreto-lei, em seu artigo 2º, também definiu que a educação profissional desenvolver-se-ia em “articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”, compreendendo os níveis básico, técnico e tecnológico. (BRASIL, 1997).

O nível básico destinava-se aos trabalhadores, jovens e adultos, independentemente de escolaridade prévia. Era considerada a modalidade de educação não formal, em que os cursos não estavam sujeitos à regulamentação curricular e que podem ser ministrados em múltiplos espaços (empresas, sindicatos, escolas). Aos concluintes dos cursos de educação profissional desse nível era conferido certificado de qualificação profissional. (BRASIL, 1997).

O nível técnico destinava-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio. Com estrutura curricular própria e independente do ensino médio, poderia ser oferecida de forma concomitante ou sequencial. Porém, o diploma de técnico somente era concedido àqueles que o concluíam (BRASIL, 1997). O nível tecnológico correspondia a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico.

Na concepção da reforma, o ensino médio tinha função de desenvolver a pessoa humana, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho. Assim,

seu objetivo tornou-se a preparação para a vida. Já o ensino profissional, de caráter complementar, voltou-se ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e era destinado “a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente da escolaridade alcançada.” (MANFREDI, 2002, p. 129).

Dessa maneira, houve a separação entre ensino médio e ensino profissional, criando sistemas de redes diferenciadas, o que acarretou uma ruptura entre o acadêmico e o tecnológico. Ou seja, reforçou-se a ideia de uma rede de ensino regular que visa à preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário e de outra, do ensino profissional, pautada na lógica do mercado.

Todavia, em janeiro de 2003, com a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciou-se o processo de revogação do Decreto nº 2.208/97 e, em 2004, materializou-se o Decreto nº 5.154, que permitiu o retorno do sistema integrado dos cursos profissional e propedêutico, ou seja, redefiniu a organização do ensino profissionalizante, passando a oferecer a possibilidade de sua integração ao ensino médio. Pamplona dá destaque a essa questão, comentando que, “de forma integrada, o curso profissionalizante voltou a ser feito em uma só matriz curricular, junto com o ensino médio, contando com a inclusão dos princípios da terminalidade e da continuidade, preconizados pela Lei 5.692/71.” (2008, p. 52).

Contudo, a integração proposta pelo Decreto nº 5.154/04 não se limitou ao retorno dos preceitos da Lei nº 5.692/71, pelo contrário, para o novo modelo exigiu-se um maior comprometimento e relacionamento entre as disciplinas, focando o mundo do trabalho juntamente com a ciência geral e a cultura. Com efeito, o novo decreto definiu as várias formas de integração entre ensino profissionalizante e ensino médio, previstas em seu §1º, art. 4º:

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 e com 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 [sic] planejamento e o [sic] desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente: oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004).

Frigotto esclarece que a gênese do ideário proposto pelo decreto era a de recuperar a

perspectiva politécnica ou tecnológica do ensino médio, superando “tanto o academicismo quanto a visão de profissionalização adestradora.” (2010, p. 34). Contudo, a proposta original não avançou, tanto que o Conselho Nacional de Educação estabeleceu diretrizes que acabaram enquadrando o Decreto nº 5.154/04 dentro do espírito da tradição da formação técnico-profissional, reiterando o conteúdo do Decreto nº 2.208/97, então revogado.

De acordo com Soares (2001), para a consolidação de uma educação integral, que acople o ensino básico e profissional, formando um ensino unitário, deve-se considerar e refletir sobre a especificidade do modelo de industrialização adotado no Brasil, que, por não contemplar a geração de tecnologias internamente, coloca o país numa posição subordinada e dependente. Esse cenário influencia diretamente o entendimento do que seja apropriação do conhecimento científico e tecnológico, bem como sua realização no nível da formação técnica e profissional, em qualquer grau de ensino. O desenvolvimento da formação profissional no Brasil, assim, está associado ao seu processo de industrialização, fundado na dependência tecnológica acentuada e na quase total ausência de investimentos em pesquisa científica e tecnológica. Dessa forma, tal carência desses investimentos apenas reitera a presente e futura dependência em relação aos países que detêm tecnologia de ponta, tendo uma educação profissional fundamentada em conteúdos superficiais sem embasamento em pesquisas e adensamento de conhecimentos que poderiam construir soluções tecnológicas para efetuar uma tentativa de independência nesse sentido.

O Brasil tem um parque industrial diversificado e integrado à economia mundial, mas tem uma dependência tecnológica olímpica. A forma de conquistarmos a 10ª posição no PIB mundial é a custa de exploração de trabalho simples em larga escala. A baixíssima produtividade do trabalho no país é contrabalanceada pelo valor também baixíssimo pago por esse trabalho. (VELHO, 2011, p. 09).

Apesar das tentativas de romper com a dualidade teoria e prática, não houve significativa mudança para realmente findar-se essa dicotomia. Tal separação ampara-se, historicamente, em anos de distanciamento entre os ensinos profissional e propedêutico. Além disso, a ideia de união entre tais ensinos necessita, inicialmente, de uma alteração de mentalidade, ou seja, a cultura brasileira traz enraizado o conceito de que a educação profissional é voltada ao assistencialismo e à formação de mão de obra, já a educação propedêutica forma dirigentes, “seres pensantes”, que fazem parte de classes mais favorecidas economicamente.

Conforme Kuenzer (2002), a educação integral inscreve-se no campo da utopia, como condição a ser construída mediante a superação do capitalismo. Porém, a autora também

relata que, embora exista a possibilidade de avançar rumo à unitariedade, deve-se considerar que a superação dos limites somente é possível mediante a categoria contradição.

[...] contradição que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação. É a partir desta compreensão que se deve analisar a unitariedade como possibilidade histórica de superação da fragmentação. (KUENZER, 2002, p. 13).

Dessa maneira, a superação da visão dicotômica (dualidade estrutural) não consiste numa questão pedagógica, uma vez que “é socialmente determinada pela contradição entre capital e trabalho.” (KUENZER, 2011a, p. 49). Ou seja, a cisão entre trabalho intelectual e prático, que culminou em duas redes de ensino, uma de educação geral, para a formação de dirigentes e outra profissional, para a formação de trabalhadores, “tem origem na separação entre propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho.” (KUENZER, 2011a, p. 49).

Em consequência, a superação da dualidade estrutural não é uma questão a ser resolvida pela educação, pois, segundo Kuenzer, “a dualidade só será superada com a superação da contradição entre propriedade dos meios de produção e a propriedade de força de trabalho.” (2011a, p. 49). Assim, a autora relata que as dificuldades que têm moldado os processos de construção de uma proposta de qualidade para educação, da perspectiva dos que vivem do trabalho, não podem ser resolvidas por soluções pedagógicas. Afinal, a ruptura entre a educação geral e a educação profissional, o trabalho intelectual e o trabalho prático está enraizada na constituição do modo de produção capitalista.

Apoiando esse indicativo sobre superação da dualidade, Frigotto afirma que “romper com a dualidade estrutural é equação complexa e não se resolve com reformas só no campo da educação, mas será significativo se resultar de mudanças estruturais na ordem social, econômica e cultural da sociedade.” (2011, p. 13). Em síntese, não é possível superar a dualidade estrutural a partir da escola, senão a partir de transformações na sociedade.

### **3.4 Pesquisas relacionadas com a educação profissional**

O discurso oficial do Ministério da Educação deixa bem claro que não se pode tratar de educação profissional sem fazer referências à trabalhabilidade, pois se vive em um tempo em que a globalização, acoplada à disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, “determina que produtividade e competitividade são condições de sobrevivência e, portanto,

palavras de ordem nos negócios e empreendimentos produtivos contemporâneos.” (BRASIL, 2000, p. 09). Assim, o objetivo principal da educação profissional é a trabalhabilidade ou laborabilidade. A ideia de trabalhabilidade remete ao constante investimento na atualização, ou seja, significa continuar aprendendo sempre. Porém, ao mesmo tempo em que a palavra de ordem para o ensino profissional é a trabalhabilidade, impõe-se o grave problema mundial da crise social da limitação de oportunidades de trabalho.

Diante do cenário, inicialmente implantado pelo desenvolvimento da microeletrônica, criou-se a necessidade de um novo tipo de trabalhador, capaz de acompanhar as constantes modificações do mundo do trabalho. Entretanto, a educação precisaria se ajustar a esse contexto de mudanças e transições baseadas na perspectiva do capital.

A educação destinada a preparar recursos humanos para o processo de produção foi questionada por diversos autores, dentre eles Frigotto (2010), que destaca que a educação no Brasil, durante muito tempo, tem valorizado somente a formação técnica em razão das transformações ocorridas nos setores produtivos e de serviços. Dito de outro modo, a educação subordina-se ao desenvolvimento econômico, servindo apenas de suporte técnico ao processo de desenvolvimento capitalista. Também, Gramsci (1978) preocupou-se com a formação profissional, criticando a dualidade do ensino italiano, composto pela escola humanista e pela escola profissionalizante. Como referência do capítulo anterior, essa é a lógica que vem norteando as políticas de educação no Brasil. Assim, Gramsci propõe a criação de uma escola única, fundamentada em uma cultura geral, formativa, que conserve o equilíbrio intelectual e manual e que propicie a formação omnilateral do indivíduo, conduzindo o jovem à autonomia intelectual.

Dessa maneira, os dois autores criticam uma educação com finalidade voltada somente a formar recursos humanos para atender às transformações ocorridas nos setores de produção e de serviços, formação que pode ser considerada adestradora. Pelo contrário, defendem uma formação de caráter politécnico, visando à educação integral do homem. Conforme Frigotto,

[...] se efetivamente se garante, no médio prazo, a educação básica politécnica ou tecnológica universal e de qualidade efetiva, a formação profissional terá outra qualidade e significará uma possibilidade de avanço nas forças produtivas e no processo de emancipação da classe trabalhadora. (2010, p. 40).

Ainda nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que a possibilidade de integração da formação técnica e formação geral no ensino médio é considerada a condição necessária para a travessia rumo à superação da dualidade estrutural.

Freire, igualmente, volta-se ao ideário de uma educação integral, ressaltando que “a

desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo.” (1996, p. 115, grifo do autor). Evidencia-se, nesse discurso, a ideia de que o ensino para puro treino (tecnicista) é ditado autoritariamente aos menos favorecidos como forma pura de adestramento e domesticação.

A educação tecnológica, de acordo com Cunha (1996), deve ser voltada para a formação do indivíduo detentor de visão crítica, para o seu crescimento individual e também deve ser preocupada com a evolução da sociedade coletivamente. Recomenda o autor que as instituições de ensino devem formar profissionais com sólido conteúdo científico, desenvolver o amor ao conhecimento e ensinar os valores éticos de ordem, respeito, liberdade, disciplina e seriedade.

Plantamura (apud KLUGE, 2008) corrobora as ideias da formação fundamentada na politecnicidade objetivando o ser omnilateral. Em sua concepção, um projeto de emancipação do homem pelo trabalho exigiria uma redefinição de formação profissional, pois existe uma necessidade de domínio tanto da cultura geral quanto da tecnológica.

Segundo Kuenzer (2000a), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm trazido à agenda político-pedagógica novas demandas de formação humana. Uma dessas mudanças é a união de formação profissional com uma sólida base de educação geral. Logo, exige-se a superação da ruptura da dualidade estrutural, em que existe uma escola que ensina a pensar e uma escola que ensina a fazer, ou seja, a educação tecnológica é uma síntese entre ciência e trabalho.

Delmondes (2006) realizou alguns estudos sobre o papel e a valorização da educação profissional, com foco na análise das experiências dos egressos de cursos técnicos de Campo Grande. Apresentou os resultados de questionários aplicados a 78 egressos, que trataram sobre emprego e formação profissional. Em conclusão, constatou que o ensino profissionalizante no país, ao mesmo tempo em que possui um discurso sobre formação cidadã, encontra-se em uma situação de educar para o trabalho e do treinamento pelo treinamento. Com base nisso, a autora considera que a política educacional ainda não encontrou uma referência que não reproduza esse modelo.

A educação profissional ainda está centrada no treinamento pelo treinamento, em que educar para o trabalho se resume no processo de ensinar a fazer sem compreender as relações do como e do porque fazer, tal como ocorreu em períodos anteriores. A sociedade moderna tem se configurado num cenário favorável em que o processo de produção se organiza a partir das exigências do mercado. (DELMONDES, 2006, p. 113).

Por sua vez, Mansor (2005) procedeu a uma investigação sobre a educação profissional na identificação e na análise do perfil dos egressos formados na Escola Agrotécnica Federal de Alegre e sua inserção no mercado de trabalho. Foi apresentado o resultado de questionários aplicados a 407 egressos, que relataram sobre ocupação profissional, formação profissional, trabalho. Identificou-se, nesses dados, uma problemática da empregabilidade, posto que a maioria dos profissionais formados está trabalhando em outras áreas devido à crise do capital vivenciada nos últimos tempos.

Em 2008, Mazzei apresentou seu estudo sobre a qualidade do ensino profissionalizante em Enfermagem na perspectiva dos egressos, com base no resultado da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Em conclusão, verificou um grande número de alunos que vivenciaram problemas como o mercado saturado, concorrência, falta de experiência, baixos salários e falta de condições de trabalho. Ressaltou, ainda, que o ensino técnico deve orientar “para a participação ativa e crítica do indivíduo frente às diferentes instâncias sociais, capaz de possibilitar ao aluno situar-se no mundo, perceber-se um ser que transforma, constrói e participa.” (MAZZEI, 2008, p. 90). Ou seja, um ensino integrado que objetive o rompimento com uma visão voltada à perspectiva do capital.

Kluge (2008), analisando, em sua pesquisa, a formação de profissionais para o mercado de trabalho, apresentou o resultado de questionários aplicados a 57 egressos e a 45 empresas que ofereciam vagas de estágios para os alunos. Em conclusão, observou que a maioria dos egressos conseguia se inserir no mercado de trabalho, porém não atuava em sua área específica, ou seja, conseguiam subempregos. Em relação aos empresários, detectou que estes criticavam a formação dos egressos, pois havia necessidade de uma formação mais específica, para atender às demandas da empresa. Dessa maneira, o estudo “forneceu as bases necessárias para o entendimento de que um técnico não se faz somente com formação técnica, ele precisa de uma formação geral bem estruturada, a fim de que possa saber até mesmo o que fazer com a técnica que ele domina.” (KLUGE, 2008, p. 66). O autor finaliza afirmando que a educação profissional não deve ser entendida como subordinada ao mercado de trabalho, “mas sim como uma preparação que proporcione, realmente, a esses indivíduos condições de inserção nesse mercado e plena afirmação social.” (2008, p. 67).

Com as modificações e mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o novo tipo de educação deve combinar conhecimentos sistematizados, capacidade de usar conhecimentos científicos e saberes tácitos, razão, emoção, racionalidade e utopia, experiências e comportamentos críticos, experimentação e intuição para conviver com a dinamicidade e o caráter revolucionário do atual estágio de desenvolvimento. (KLUGE, 2008). Enfim, o ideário

de uma educação tecnológica seria estimular e proporcionar ao indivíduo uma visão do todo, construindo um sujeito conhecedor de si e da sociedade em que vive.

### **3.5 Educação profissional e as mudanças recentes no mundo do trabalho**

A educação brasileira é permeada por inúmeros desafios que se defrontam com a falta de condições materiais e de apoio político. O mesmo pode-se comentar sobre a realidade social e profissional, que se encontra em profundas mudanças e que exige, a todo instante, tomadas rápidas de decisões, adaptações e conhecimentos. Devido a essa instabilidade, várias instituições educacionais não conseguem acompanhar e se adaptar, na mesma velocidade, a tais mudanças. Consequentemente, essas instituições, por algum tipo de limitação, não se envolvem, totalmente, na realidade local, regional e mundial. (VARGAS, 2008).

A partir do final do século XX, a globalização capitalista alterou estruturas econômicas, administrativas e políticas, forçando modificações pedagógicas e educacionais. Passou-se, assim, a exigir um modelo de ensino reformulado, voltado a atender às necessidades do capital, requerendo uma educação que priorize a formação técnico-profissional, ou seja, voltada à produção e à tecnologia.

Após um período inicial, em que os esforços do empresariado estiveram voltados para a aquisição de novos equipamentos, especialmente, os de base microeletrônica, o patronato começa a se dar conta de que a modernização tecnológica, por si só, não garante a tão almejada reestruturação produtiva. Em razão da complexidade dos novos equipamentos e maquinários, torna-se-lhes cada vez mais evidente a necessidade de que os trabalhadores tenham, no mínimo, oito anos de escolaridade e, ao mesmo tempo, possuam uma base de conhecimentos científicos e técnicos que lhes permita desenvolver um conjunto de funções relacionadas à operacionalização, monitoramento e manutenção do novo aparato tecnológico e, dessa forma, reduzir drasticamente os índices de desperdício, retrabalho e, principalmente, de todo e qualquer tipo de riscos. (APRILE; BARONE, 2004, p. 256).

Dessa maneira, a sociedade moderna, submetida à lógica do capital, às novas tecnologias e aos novos modelos de gestão flexível<sup>12</sup>, procura ampliar as formas de exploração do trabalho. Por consequência, as formas tradicionais de educação profissional, baseadas no paradigma taylorista/fordista, têm se tornado historicamente superadas, dando lugar ao toyotismo – inserção da microeletrônica.

Um dos requisitos do novo modelo produtivo (toyotismo) refere-se à chamada qualificação intelectual, que privilegia as capacidades cognitivas superiores, entre elas a

<sup>12</sup> A gestão flexível possui ligação direta ao Toyotismo, possuindo esta produção flexível à demanda do mercado. Na produção flexível, o conhecimento tácito muda de qualidade, passando a exigir maior aporte de conhecimentos científicos que não podem ser obtidos somente por meio da prática, senão por meio de cursos sistematizados. (KUENZER, 2007).

abstração, a concentração e a exatidão, que se opõem à memorização de procedimentos, típica dos processos produtivos tradicionais – taylorista/fordista. (PAIVA, 1995).

Nesse novo modelo, portanto, existe a transferência de atividades manuais e operacionais para as máquinas e os equipamentos, acarretando relevantes impactos para a qualificação profissional. Inicialmente, as atividades tornam-se mais simplificadas, exigem menor uso de força física e menor contato dos trabalhadores com o objeto a ser transformado, e o trabalho passa a ser menos maçante e estressante. Em contrapartida, a transferência dessas atividades provoca efeitos prejudiciais sobre a classe trabalhadora. Além de transformar o conteúdo do trabalho, que se torna desmaterializado, concorre para a eliminação e/ou substituição de inúmeros postos de trabalho. (APRILE; BARONE, 2004). Ainda, em consequência dessa transferência, segundo Kuenzer (2002), deve-se atentar para uma aparente contradição: quanto mais as tarefas se simplificam, mais os conhecimentos são exigidos dos trabalhadores, que necessitam conviver com o conhecimento e novos comportamentos, como, por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar e enfrentar os desafios das mudanças, estabelecer relações, ter rapidez de respostas e criatividade face a situações desconhecidas, comunicar-se clara e precisamente, interpretar e usar diferentes formas de linguagem, criar resistências às pressões, administrar e conviver com as diferenças, trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado ao próprio senso crítico e à capacidade criativa, além de buscar o aprendizado permanente.

São inseridas na pedagogia toyotista algumas ideias como a “formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnicidade, a superação da fragmentação do trabalho em geral, [...] o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante.” (KUENZER, 2002, p. 02). Porém, a preocupação principal da sociedade em relação à educação passa a ser a adaptação ao mercado de trabalho. Termos como competitividade, atitude e criatividade são ressignificados pela ótica empresarial e transferidos às escolas.

Assim, a sociedade, com poderes e inovações, está marcada por novas condições de trabalho, com o objetivo de suprir as demandas atuais. A necessidade do trabalhador de se manter ou se inserir no mercado de trabalho o leva a procurar cada vez mais qualificação. Vargas (2008) ressalta, no entanto, que a certificação educacional complementada pela profissional, que era adquirida nos cursos técnicos ou superiores, já não garante a inserção no mercado de trabalho. De fato, os antigos vínculos existentes entre qualificação profissional e exercício profissional já não se mantêm, pois se percebe, no processo de reestruturação produtiva, um excedente de força de trabalho, dando ao capital poder de escolha entre aqueles

considerados adaptáveis às novas demandas produtivas, em detrimento de uma grande quantidade de indivíduos excluídos do mercado de trabalho ou introduzidos em condições de precariedade, tais como empregos temporários sem vínculo formal e baixos salários. (SILVA, 2011).

Superficialmente, esse discurso da educação voltada à dinamicidade, a conhecimentos e a novos comportamentos aponta para uma progressiva elevação de escolaridade e educação profissional para todos. Porém, não leva em conta a crescente escassez de postos de trabalho.

A divisão entre os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho cada vez mais se acentua na acumulação flexível, acirrando-se, ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre o trabalho intelectual, que compete cada vez a um número menor de trabalhadores, estes, sim, com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de qualidade, e o trabalho instrumental cada vez mais esvaziado de conteúdo. (KUENZER, 2002, p. 12).

Por essa razão, para os poucos que ocuparão as vagas de manutenção, concepção, gerência e chefia, a formação possuirá maior complexidade, custo e duração, ao passo que, para uma multidão de trabalhadores, excluída do emprego ou inserida em trabalhos precários, a formação será simplificada, de curta duração e com baixo custo. Isso não significa, entretanto, que não há uma tendência de elevação da escolaridade básica, mas o cenário atual aponta “um crescente aprofundamento das desigualdades, mesmo que haja elevação dos níveis de educação dos trabalhadores.” (DELMONDES, 2006, p. 57).

Nesse novo regime de acumulação capitalista, o trabalho encontra-se cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado, pois no sistema toyotista o trabalho passou a ser imaterial. Conforme Kuenzer,

[...] do ponto de vista da gestão empresarial, a recomposição da unidade do trabalho não passa de ampliação de tarefas do trabalhador, sem que isto signifique uma nova qualidade na formação, de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica. (2002, p. 12).

Com o atual modelo de acumulação capitalista, os avanços científico-tecnológicos conferem tamanha dinamicidade aos processos produtivos que o mercado toma a função de ditar as qualificações que devem ser priorizadas para os diferentes setores de produção e de serviços, estabelecendo, inclusive, a quantidade de cargos e postos necessários e sua duração. (APRILE; BARONE, 2004). Dessa maneira, o domínio do mercado sobre as instituições educacionais aumenta, pois ele diz, orienta e comanda as tendências e exigências de que precisa para sobreviver, determinando às instituições as novas capacidades que precisam ser desenvolvidas. Esse mesmo mercado, cada vez mais, requer qualificação constante e, ao

mesmo tempo, é extremamente seletivo, visto que busca profissionais que desenvolvam suas funções de forma eficiente. (FARIA, 2008).

Nos últimos tempos, as relações de trabalho têm sofrido modificações. A economia competitiva e globalizada não se volta para a criação de emprego, mas para a produtividade. Os novos parques industriais, mais avançados tecnologicamente, possuem uma descentralização, a produção de vários produtos e serviços é terceirizada, de maneira que há uma flexibilização produtiva<sup>13</sup>. (PORTO JÚNIOR; PINO, 2010).

Como a inserção de tecnologia é ligada diretamente a mudanças e inovações, é interessante que os cursos profissionalizantes sejam constituídos e organizados com a finalidade de propiciar a adaptação do indivíduo às transformações que acontecem no trabalho, além de aprimorar capacidades como autonomia, criatividade, discernimento, decisão, responsabilidade e polivalência. (PORTO JÚNIOR; PINO, 2010). Nesse novo mundo do trabalho, em que a competitividade cresce a cada dia, a informação é preponderante para o sucesso. Pozo e Postigo (2000) afirmam que a informação é muito volátil e flexível, e o que a escola pode fazer é formar seus alunos para obterem acesso e darem sentido à informação, proporcionando-lhes capacidades de aprendizagem que lhes permitam uma assimilação crítica dos conteúdos.

Contudo, da mesma maneira que a educação forma e constrói essas novas exigências, ela deve preparar o indivíduo para o fracasso, para o desemprego, para a exclusão, ou seja, para as novas formas de contrato entre capital e trabalho. O Estado educa para o consenso, assim termos neoliberais como a empregabilidade, o empreendedorismo, o comunitarismo tornam-se senso comum para a grande massa, propagando a ideia do capital. Além disso, a educação para os trabalhadores tem por objetivo a conformação social, isto é, busca que estes aceitem “a ideia de que a escassez de emprego está ligada à falta de qualificação das massas trabalhadoras, culpabilizando os indivíduos pelo próprio insucesso e mascarando o caráter estrutural do desemprego na sociedade do capital.” (SILVA, 2011, p. 07).

Fogaça e Salm assim destacam sobre a questão:

Se no campo educacional os resultados estão bastante distantes do que se pretendia, o campo econômico, apesar de inegáveis avanços como a estabilização, a modernização tecnológica das empresas e o salto nas exportações, também apresentou frustrações sendo, talvez, a maior delas as baixíssimas taxas médias de crescimento que caracterizam nossa economia há mais de duas décadas, com sérios reflexos na geração de empregos. Sabemos que a expansão do sistema educacional

<sup>13</sup> A flexibilização produtiva nas empresas é composta por um duplo arranjo, por um lado um núcleo de trabalhadores estáveis/qualificados e por outro lado, trabalhadores instáveis/pouco qualificados. A flexibilidade criou novas formas de relacionamento inter empresarial desde a criação de empresas de focos em determinadas fases do processo produtivo, a terceirização de outras, gerando cadeias produtivas entre empresa mãe e o conjunto de fornecedores. (PORTO JÚNIOR; PINO, 2010).

se dá com grande autonomia face ao desempenho econômico do país, e que aquela expansão ocorre agora de forma mais acelerada nos níveis mais elevados do sistema. Equivale a dizer que, na ausência de um crescimento econômico mais vigoroso, capaz de gerar postos de trabalho em quantidade – e de qualidade – compatível com a expansão das matrículas, corremos o risco de enfrentar sérios problemas de desemprego de mão de obra qualificada, o que representa um enorme desperdício de recursos públicos e privados. De fato, são raras as atividades no Brasil em que a mão de obra qualificada constitui um gargalo impeditivo. Não porque o país já disponha de mão de obra qualificada em abundância, mas porque a demanda por ela é medíocre face à semiestagnação em que estamos mergulhados. (2006, p. 42).

Como se pode perceber, há uma tensão entre o desenvolvimento econômico e educacional, pois a política educacional brasileira se encontra descolada da política de desenvolvimento, como expresso por Fogaça e Salm (2006). Havendo uma clara limitação do trabalho, em razão dessa rápida expansão do sistema educacional quanto ao desempenho econômico do país, percebe-se uma possível não absorção de mão de obra qualificada, conseqüentemente um excedente de desempregados ou indivíduos vivendo em subempregos ou na informalidade. Segundo Salm (1996), o desemprego deste século é um problema social e político, devido, principalmente, à reestruturação produtiva e às políticas neoliberais.

Diante do cenário estabelecido, não basta haver um ensino profissionalizante que atenda às demandas do mercado. É necessário o desenvolvimento de um ensino que contemple a formação integral do sujeito, que deve ocorrer independentemente do cargo ou função que este irá desempenhar no setor produtivo. Em outras palavras, a formação na escola não deve ser considerada como mero investimento em capital humano.

Frigotto (2005) ressalta que, apesar das declarações favoráveis à integração entre formação básica e formação específica, a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição. Tal contradição é evidenciada na incompatibilidade entre a fala e a atitude do governo, que sustenta que as políticas da educação profissional são baseadas na ruptura da histórica visão hierárquica e dogmática do conhecimento, e, por outro lado deflagra políticas públicas comprometidas com o capital. (SILVA, 2011). Teoricamente, o governo intenta levar à classe trabalhadora, além de mais oportunidades no mundo do trabalho, uma educação transformadora, inclusiva, formadora de novos sujeitos exercitantes de sua cidadania, mas é extremamente contraditório o discurso de igualdade nos moldes do capital.

Na própria legislação da educação profissional, há uma determinação de “que cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de forma a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade de atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.” (BRASIL, 1999, p. 566). Assim, a escola deve priorizar a necessidade de um mercado permeado de constantes modificações, voltando-se à ótica do

capital. Por sua vez, Silva (2011) ressalta que a educação também serve como controlador social, pois, de acordo com o discurso proferido pela classe hegemônica, para a inserção no mercado é necessário haver uma formação básica e profissional.

Há vários anos, Kuenzer estuda a relação entre educação e trabalho no Brasil, verificando, por meio de suas pesquisas, que a separação entre trabalhadores e dirigentes, entre trabalho intelectual e trabalho instrumental se acentua, cada vez mais, no modo de produção capitalista. Em face das mudanças no mundo do trabalho sob o novo regime de produção flexível, verificaram-se transformações na forma de objetivação da dualidade estrutural. Assim, a autora (2002, p. 14) elucidou dois termos que estão presentes nessa nova dialética entre o mundo do trabalho e a educação: “exclusão includente” e “inclusão excludente”.

A exclusão includente possui ligação direta com o mercado. Ou seja, identificam-se vários artifícios de exclusão do trabalhador do mercado formal, acompanhada de artifícios de inclusão do trabalhador ao trabalho precarizado. Dessa maneira, o trabalhador, que possuía maior segurança, direitos e melhores condições no mundo do trabalho formal, é despedido e reempregado com salário menor, mesmo com carteira assinada, ou reintegrado ao mundo do trabalho por meio de empresas terceirizadas, prestando o mesmo serviço ou, ainda, prestando serviço na informalidade, de modo que “o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado.” (KUENZER, 2002, p. 14).

A autora esclarece que, em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, a exploração do trabalho precarizado é a lógica das novas relações entre capital e trabalho, viabilizadas por estados de caráter neoliberal. Assim, esse tipo de lógica não se trata de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital.

Além da exclusão includente, correspondente à lógica do mercado, existe a inclusão excludente, que estabelece relação com as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar, “aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitem a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo.” (KUENZER, 2002, p. 15). Dito de outro modo, essa inclusão é voltada a uma educação precarizada e desqualificada.

Estas estratégias têm sido várias, mas merecem destaque as que temos chamado de “**empurroterapia**”, as quais têm decorrido de uma distorcida apropriação de processos desenvolvidos no campo da esquerda para minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais [...]. (KUENZER, 2002, p. 15, grifo do autor).

Nessa lógica da inclusão excludente, a autora elencou alguns exemplos de estratégias utilizadas apenas para melhorar as estatísticas educacionais, como: aceleração de fluxo; progressão automática; a troca de formação básica por cursos rápidos de formação profissional; certificação profissional conferida por alguns cursos supletivos; formação superior acelerada em instituições superiores de respeitabilidade discutível, entre outras. Baseia-se em uma certificação de mentira esse conjunto de artifícios, que, aparentemente, constituem uma modalidade de inclusão, porém, conforme a autora, “fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.” (2002, p. 15).

Como síntese dessa nova dualidade estrutural estão, de um lado, a exclusão includente do mercado e, de outro, a inclusão excludente da educação. Nas palavras de Kuenzer,

[...] do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já do ponto de vista da educação, se estabelece um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência. Em resumo, do lado do mercado, um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados através da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de educação profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente. (2002, p. 16).

Dessa maneira, os processos de inclusão excludente da educação se articulam aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao capital a força de trabalho técnica e socialmente disciplinada.

Diante do cenário atual, várias perguntas são postas, como: educar, atualmente, é preparar para o mercado de trabalho? O ensino técnico é voltado a agir apenas em função do mercado de trabalho? Qual o papel da educação média, técnica e profissional? Tais questionamentos ainda não possuem claras respostas. Dessa forma, há um longo caminho a percorrer para que o papel da educação não se restrinja apenas aos ditames do capital. A educação é algo muito mais amplo e requer o conhecimento de todo o processo produtivo, que abrange a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho, os princípios e valores necessários à tomada de decisões, o desenvolvimento de potencialidades e de capacidades para pensar e ver o mundo com criticidade.

## **4 O CURSO TÉCNICO EM VESTUÁRIO NO IFRS – CAMPUS ERECHIM**

Em 2005, com a publicação da Lei nº 11.195, inicia-se a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir da criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrendo, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais (ONGs) (BRASIL, 2005). A segunda fase do Plano acontece em 2007, e, em 2008, a Lei nº 11.892 cria, no âmbito do MEC, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Ainda em 2008, há uma significativa mudança na LDB, com a Lei nº 11.741/08. Tal mudança diz respeito à educação de nível médio, que é inserida no capítulo da educação básica. Nesse contexto, a educação profissional e tecnológica é inserida em uma nova configuração de sociedade e trabalho, evidenciada pelas mudanças tecnológicas, devendo servir para alavancar o desenvolvimento social, econômico e cultural, possibilitando a inclusão social e a geração de novas perspectivas no mundo do trabalho. (SANTOS, 2010). Os Institutos Federais, em seu projeto, trazem uma nova pedagogia e constituem-se como um novo modelo institucional, visando à construção de novos sujeitos históricos, capazes de se inserir no mundo do trabalho, superando a barbárie neoliberal, com objetivo de aprimorar uma economia solidária e o cooperativismo. (SILVA, 2009).

Assim, este capítulo abordará o Curso Técnico em Vestuário – Campus Erechim do IFRS, apontando sua formação e qualificação.

### **4.1 Os Institutos Federais e o Campus de Erechim**

Os IFs, estruturados a partir do potencial dos CEFETs, das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual estabeleceu, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual os institutos fazem parte.

Os Institutos Federais, conforme explicitado no art. 2º da Lei nº 11.892, são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi. O primeiro parágrafo do artigo supracitado menciona que, “para efeito de incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.” (SILVA, 2009, p. 22). Portanto, a diferença principal entre os IFs e as universidades é a não exclusividade de oferta de cursos superiores nos primeiros.

Assim, é importante observar a gama de possibilidades de cursos ofertados pelos IFs, que podem ser cursos de formação inicial e tecnológica para trabalhadores, cursos de ensino profissional integrados ao ensino médio (subsequentes ou concomitantes), cursos superiores de tecnologia, cursos de bacharelado, cursos de licenciatura, cursos de engenharia e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Salienta-se que:

[...] os cursos de licenciaturas, os bacharelados e engenharias deverão circunscrever as áreas do conhecimento relacionadas às ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Essas mesmas observações cabem para os cursos de especialização *lato sensu* e, no caso de pós-graduação *stricto sensu*, torna relevante a oferta de mestrados e doutorados profissionais. (SILVA, 2009, p. 24, grifo nosso).

Diferentemente das universidades federais, os IFs

[...] possuem autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante aprovação do seu conselho superior, aplicando-se no caso da oferta de cursos à distância a legislação específica. (SILVA, 2009, p. 27).

De acordo com o exposto, para a criação de cursos, os IFs necessitam apenas da autorização do seu conselho superior.

De forma geral, levando em consideração as diferentes modalidades de cursos ofertados pelo IFs, foram construídas no projeto pedagógico da Instituição algumas diretrizes que dizem respeito: à necessidade da atuação no ensino, pesquisa e extensão visando a sua indissociabilidade; à compreensão da pesquisa ancorada nos princípios científicos e educativos, possibilitando, assim, ao indivíduo desenvolver sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade; à concepção de extensão como uma forma de diálogo com a comunidade.

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão está diretamente relacionada à organização curricular e à flexibilização dos tempos e dos espaços escolares e extraescolares. Os saberes necessários ao trabalho conduzem à efetivação de ações do ensino e aprendizagem (construção dialógica do conhecimento), da pesquisa (elaboração e reelaboração de conhecimentos) e da extensão (ação-reflexão com a comunidade). (BRASIL, 2011, p. 20).

Nesses termos, conforme o PPI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2011), um projeto político-pedagógico que pretende ser interacionista, dialético, que contemple a práxis, precisa abarcar essa tríade, porque o conhecimento não é fragmentado; ele é complexo, transita em diferentes contextos.

Com efeito, o ensino por si só não se sustenta, sendo necessária a articulação de vários saberes.

Defende-se, também, nos IFs, que nas diferentes dimensões da vida humana o conhecimento deve ser tratado em sua completude, integrando ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos. Além disso, segundo Silva (2009), visa-se, nos IFs, a uma verticalização do ensino, ou seja, a uma elevação de escolaridade, dialogando entre os diferentes cursos da educação básica, profissional e tecnológica, bem como a uma horizontalização, por meio da formação continuada, reconhecendo o trabalho como experiência humana primeira, organizadora do processo educativo.

A partir da verticalização do ensino, a circulação e a interlocução dos saberes entre os diferentes níveis pode ocorrer com maior ênfase através de projetos integradores, eventos, flexibilização das organizações curriculares. A verticalização do ensino também pode possibilitar que os educandos realizem seus estudos, progredindo na área de formação inicial na mesma instituição, possibilitando desta forma a construção e reconstrução contínua de saberes. (BRASIL, 2011, p. 25).

Os IFs buscam, igualmente, os paradigmas democráticos para inclusão, acesso e permanência na instituição. A educação inclusiva visa a atender às necessidades especiais de todos os estudantes. Como exemplo, cita-se o IFRS, que implementa em seus campi o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI).

Em relação à política de acesso, tomando como exemplo, novamente, o IFRS, o

[...] instituto está definindo políticas afirmativas para ingresso, tais como cotização, bonificação ou reserva de vagas, para alunos da rede pública, membros de comunidades quilombolas, afrodescendentes e indígenas e pessoas com necessidades especiais. (BRASIL, 2011, p. 30).

No que tange à permanência, os IFs possuem políticas de assistência estudantil, que oferecem várias modalidades de auxílio, com ênfase a moradia, alimentação, transporte, entre outras necessidades.

A Lei nº 11.892 deixa claro que a missão dos IFs consiste na oferta de educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades com ênfase ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, contribuindo na consolidação e no fortalecimento de arranjos produtivos sociais e culturais locais. Traz, também, o conceito de pesquisa aplicada, demonstra ligação direta com as questões de inovação e de transferência tecnológica, além de defender a realização da produção cultural, do empreendedorismo, do

cooperativismo e do desenvolvimento científico e tecnológico. Promove, ainda, a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior, pretendendo tornar-se qualificado o suficiente para se transformar em “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.” (SILVA, 2009, p. 38).

Nessa linha, Pacheco menciona que o objetivo dos IFs é formar um cidadão para o mundo do trabalho, e não um profissional regido pela lógica do mercado; portanto, esse cidadão pode “ser tanto um técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto” (2010, p. 11), superando o preconceito de que um trabalhador não pode ser um intelectual e construindo sujeitos capazes de se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o. Dessa forma, o projeto dos Institutos Federais propõe uma formação contextualizada que potencialize a ação humana, articulando trabalho, cultura e ciência e negando a compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de indivíduos para assumirem determinadas ocupações no mercado.

Entretanto, Silva alerta que a ifetização foi colocada de forma autoritária,

[...] sem uma discussão profunda com a comunidade escolar, seu conteúdo, compreendido como restrição à autonomia dessas instituições, pois coloca o incentivo exclusivo à pesquisa aplicada, voltada para os interesses mercantis em detrimento das demandas da sociedade. (2011, p. 12).

O incentivo à pesquisa aplicada remete a educação à tentativa de solucionar problemas do meio empresarial, ou seja, voltada ao capital. Além disso, Xavier Neto (2008) observa que o projeto de ifetização possui vínculo direto com o avanço das políticas neoliberais. Somando-se ao quesito da pesquisa aplicada, nos IFs há um incentivo aos cursos técnicos de rápida duração. Assim, os IFs, que em seu discurso trazem uma nova pedagogia emancipatória, possuem em sua prática uma educação voltada ao capital. Silva (2011) adverte que, com uma máscara democrática, transmitindo à população uma ideia de ampliação de oportunidades, a política de educação brasileira, na verdade, está colocando a educação a serviço do capital.

Atualmente, todos os estados brasileiros possuem no mínimo um Instituto Federal. No total há 38 institutos, cada um com seus diversos campi. No Rio Grande do Sul existem três IFs, sendo eles: o Instituto Federal Farroupilha, criado mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete; o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, criado mediante transformação do Centro Federal de

Educação Tecnológica de Pelotas; e o Instituto Federal do Rio Grande do Sul, criado mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Técnica Federal de Sertão. (SILVA, 2009).

O IFRS possui atualmente 12 campi distribuídos pelo Estado. Estes são situados em Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande, Sertão e Erechim.

A história do IFRS no município de Erechim iniciou em 2006, quando foi implantada a Escola Técnica Federal do Alto Uruguai, como parte do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em 2007, a Prefeitura Municipal de Erechim doou o terreno e os prédios para a instalação da Instituição. A partir de junho de 2008, foram promovidas audiências públicas que definiram as áreas e os primeiros cursos a serem ministrados, levando em conta as necessidades da região.

Com a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a Escola Técnica Federal do Alto Uruguai transformou-se em campus do IFRS, com Reitoria na cidade de Bento Gonçalves. O Campus Erechim iniciou, efetivamente, suas atividades em novembro de 2009, oferecendo cursos técnicos, na modalidade subsequente, em Agroindústria, Mecânica e Vestuário. Logo em seguida, em 2010, iniciou-se, também, o Curso Técnico em Vendas. (IFRS, 2010).

Erechim está localizado ao norte do Rio Grande do Sul, na região do Alto Uruguai, e é considerado o segundo município mais populoso do norte do Estado, com 96.087 habitantes conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE, 2010). A economia erechinense baseia-se, principalmente, no setor industrial, atuando em diversos setores, tais como: metal-mecânica, alimentos, agroindústria, eletromecânica, móveis, vestuário, calçados, entre outros. (ROSA; RODRIGUES, 2008). Mediante o cenário de desenvolvimento econômico erechinense, a comunidade percebeu algumas oportunidades advindas do crescimento da economia mundial e elencou algumas oportunidades setoriais, entre elas encontram-se as indústrias têxteis e de confecção. (ROSA, 2008). Assim, para atender e desenvolver as potencialidades do município de Erechim evidenciou-se a necessidade de investimento na educação profissional, científica e tecnológica, o que se tornou possível com a implantação do IFRS – Campus Erechim.

#### **4.2 O Curso Técnico em Vestuário**

Com o avanço tecnológico e a globalização, significativas mudanças ocorreram no mercado da moda e do vestuário. No país, o setor passou da produção artesanal à

industrialização, assumindo, hoje, uma participação preponderante no Produto Interno Bruto (PIB) e nas exportações.

Esse cenário passa a exigir profissionais cada vez mais qualificados, valorizando a importância do conhecimento e do capital intelectual como diferencial competitivo para conquistar e manter mercado. Exige-se, assim, a formação de profissionais capazes de interagir nas diversas etapas do processo de produção do vestuário com a utilização de modernas tecnologias e com capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando técnicas e processos de criação que permitam atender ou até antecipar-se às demandas do mercado.

Diante desse mercado cada vez mais competitivo, os indivíduos estão sendo pressionados a buscar novos conhecimentos por meio de processos de aprendizagem e qualificação contínua. Nesse sentido, faz-se necessário pensar na formação e capacitação dos atores desse setor. É papel das instituições de ensino fomentar o desenvolvimento regional por meio da qualificação de profissionais capazes de interagir e promover mudanças no cenário atual das organizações.

O Curso Técnico em Vestuário do IFRS, no catálogo de Cursos Técnicos do MEC, encontra-se no eixo tecnológico de Produção Industrial. De acordo com seu Projeto Pedagógico, o curso visa a preparar profissionais cidadãos, “desenvolvendo competências e habilidades técnicas, além de firmar compromissos éticos, sociais, políticos, econômicos e ambientais, construindo assim um novo perfil de saber, que atende às demandas do mercado de trabalho local, regional e nacional.” (IFRS, 2010, p. 12). Ainda, possui ênfase na relação teoria prática, bem como na necessidade constante de formação e atualização.

Dessa forma, em seu projeto, o Curso Técnico em Vestuário tem como fundamento a reflexão sobre o contexto socioeconômico no qual está inserido o profissional, para que a sua intervenção aconteça de maneira responsável e comprometida com o desenvolvimento social, de modo geral, e com a área do vestuário, em particular. (IFRS, 2010).

O curso possui como objetivo geral a formação de profissionais detentores de espírito crítico e visão estratégica global,

[...] qualificados para atuar nos diversos setores da indústria do vestuário, aptos a gerenciar e operacionalizar as diversas etapas do processo de produção do vestuário, em consonância com as tendências tecnológicas do setor e as necessidades do contexto social. (IFRS, 2010, p. 13).

Os principais objetivos específicos do curso são:

a) possibilitar ao aluno conhecimentos da gestão administrativa, em relação a custos, normas, *marketing*, recursos humanos, sistemas de qualidade, saúde e segurança; b) preparar o aluno para criar e desenvolver novos produtos relativos à confecção, compreender a pesquisa de moda e matéria-prima, desenvolver projetos, elaborar fichas técnicas, definir a sequência operacional do produto, operacionalizar máquinas de costura industrial; c) capacitar o aluno para aplicar métodos e técnicas de gestão de processos produtivos e de pessoas, supervisionar o processo de confecção do produto conforme padrões de qualidade, avaliar a viabilidade de produção do produto do vestuário; d) favorecer no aluno o desenvolvimento de uma visão estratégica, uma postura de inovação e um espírito empreendedor, considerando os princípios de Gestão Ambiental e o compromisso com a sociedade. (IFRS, 2010, p. 14).

O campo de atuação do profissional egresso do Curso Técnico em Vestuário situa-se em indústrias de confecção do vestuário, empresas de desenvolvimento de produtos, ateliês de costura e prestação de serviços.

O Curso Técnico em Vestuário na modalidade subsequente ao ensino médio tem duração de um ano e meio, e era, até 2010, ofertado nos períodos vespertino e noturno. Porém, houve uma reformulação no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e, entre algumas mudanças, ficou estipulado apenas o período noturno para sua oferta. Essa redefinição deveu-se ao alto índice de evasão dos alunos da tarde, principalmente, pela necessidade de trabalhar.

Entre outras mudanças do PPC está a modificação da matriz curricular. Para a construção da primeira matriz, utilizou-se modelo fornecido pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), o qual foi apresentado em reuniões aos empresários da região, que decidiram sua formatação final. A pesquisadora buscou contato tanto com o IFSC como com as pessoas que participaram dessas reuniões, visando a obter maiores informações sobre esse momento inicial. Assim, a primeira matriz curricular levada às reuniões era baseada em três módulos de 400 horas e o estágio supervisionado. Ao decorrer das reuniões os participantes retiraram o estágio e a disciplina Análise do produto, e acrescentaram a disciplina Desenho Técnico Computadorizado. Como, na época, tais reuniões não foram registradas em atas, essas informações foram conseguidas por meio de comunicação por e-mail com o professor do IFSC, responsável por estruturar a sugestão da matriz.

É importante ressaltar, ainda, que, ao assumirem o cargo, em outubro de 2009, as primeiras professoras do Curso Técnico em Vestuário inseriram a disciplina História da Indumentária, pois o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos a coloca como possibilidade de tema a ser abordado na formação. Assim, a matriz curricular do curso técnico, com organização modular, era formatada conforme o Quadro 1.

DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA
	Desenho Técnico do Vestuário	40 h
	Informática	40 h
	Materiais e Processos Têxteis (MPTEX)	80 h
	Modelagem I	80 h
	Costura I	80 h
	Gestão de Qualidade	20 h
	História da Indumentária	40h
	Segurança e Higiene no Trabalho	20 h
<b>Carga horária do módulo</b>		<b>400 horas</b>
DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA
	Desenvolvimento do Produto	60 h
	Modelagem Assistida por Computador	60 h
	Modelagem II	80h
	Tempos e Métodos	30h
	Costura II	80 h
	Planta Baixa	20h
	Desenho Técnico do Vestuário Assistida por Computador	30h
	Organizações, Normas e Técnicas Gerenciais	40 h
<b>Carga horária do módulo</b>		<b>400 horas</b>
	Planejamento de Risco e Corte	60 h
	Empreendedorismo	40 h
	Fundamentos de Marketing	60 h
	Custos de Produção	40h
	Controle de Qualidade da Confeção	40 h
	Projeto de Conclusão	120h
	Manutenção de Máquinas de Costura e Corte	20h
	Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho	20 h
<b>Carga horária do módulo</b>		<b>400 horas</b>
<b>Carga horária total do Curso</b>		<b>1.200 horas</b>

Quadro 1: Matriz Curricular do Curso Técnico em Vestuário – 2009  
 Fonte: Plano de Curso Técnico em Vestuário (IFRS, 2009, p. 11).

É importante notar que os egressos estudados neste trabalho cumpriram esta primeira matriz curricular. Apenas em 2010, verificadas algumas necessidades, iniciaram-se discussões do colegiado para a alteração da matriz curricular, da ementa de algumas disciplinas e do turno de oferta do curso. O currículo reformulado e em vigor a partir do ingresso de 2011 está estruturado como mostra o Quadro 2.

Semestres	Nº	Disciplinas	C/H
1º	1	Desenho Técnico do Vestuário	36 h
	2	Segurança e Higiene do Trabalho e Manutenção de Máquinas	36 h
	3	Informática	36 h
	4	Materiais e Processos Têxteis (MPTEX)	72 h
	5	Modelagem I	36 h
	6	Risco e Corte I	36 h
	7	Costura I	72 h
	8	História da Indumentária	36 h

Semestres	Nº	Disciplinas	C/H
<b>Carga horária total do semestre</b>			<b>360</b>
2º	9	Desenvolvimento do Produto	72 h
	10	Modelagem Assistida por Computador	72 h
	11	Modelagem II	72 h
	12	Costura II	72 h
	13	Desenho Técnico Assistido por Computador	72 h
<b>Carga horária total do semestre</b>			<b>360</b>
Semestres	Nº	Disciplinas	C/H
3º	14	Tempos e Métodos	36 h
	15	Organizações, Normas e Técnicas Gerenciais	36 h
	16	Risco e Corte II	36 h
	17	Marketing e Empreendedorismo	36 h
	18	Análise de Custos e Formação de Preços	36 h
	19	Costura III	36 h
	20	Modelagem III	72 h
	21	Prática Avançada de Projeto de Coleção e Produção do Vestuário	72 h
	22	Projeto de Conclusão	120 h
	<b>Carga horária total do semestre</b>		
<b>Total de horas do Curso</b>			<b>1200</b>

Quadro 2: Matriz Curricular do Curso Técnico em Vestuário – 2011  
 Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vestuário (2010, p. 19).

Mantendo a mesma carga horária total do curso (1.200 horas), as modificações foram, em sua maioria, no tempo destinado às disciplinas e na extinção e compilação de algumas presentes na matriz anterior.

Nos módulos I, II e III, todas as disciplinas tiveram suas cargas horárias modificadas. No módulo I, a disciplina de Segurança e Higiene no Trabalho foi compilada na disciplina de Manutenção de Máquinas de Costura e Corte; a disciplina de Risco e Corte foi dividida e deslocada do módulo III para o I; a disciplina de Gestão da Qualidade e a disciplina de Controle de Qualidade na Confeção foram compiladas na disciplina Organizações, Normas e Técnicas Gerenciais no módulo III; a disciplina de Planta Baixa foi compilada na disciplina de Tempos e Métodos; as disciplinas de Costura e de Modelagem foram estendidas pelos três módulos; e a disciplina de Marketing foi compilada na disciplina de Empreendedorismo.

Outras alterações foram referentes à adequação do nome da disciplina ao conteúdo, como a Análise de Custos e Formação de Preços, e à divisão do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em duas partes, com a Prática Avançada de Projeto de Coleção e Produção do Vestuário e o Projeto de Conclusão propriamente dito.

De acordo com seu Projeto Pedagógico (IFRS, 2010), a organização curricular do

curso compreende disciplinas com o objetivo de oferecer conteúdos conceituais (saber conceitos, fatos e princípios), conteúdos procedimentais (saber fazer) e também os conteúdos atitudinais (ser: valores e atitudes). Ainda, como forma de sintetizar e integrar os conhecimentos construídos no decorrer do processo formativo, o Projeto de Conclusão de Curso tem por objetivo desenvolver trabalho interdisciplinar aplicando os conhecimentos adquiridos. Assim, “a organização curricular torna-se dinâmica e flexível, possibilitando novos modos e ritmos de acesso e apropriação do conhecimento e atendendo às necessidades e peculiaridades do mundo do trabalho” (IFRS, 2010, p. 17). Os estágios podem ser desenvolvidos eventualmente pelos alunos, porém, não há realização de estágio curricular obrigatório.

O curso possui uma técnica de laboratório, e o corpo docente é constituído por 14 professores, sendo dois doutores, seis mestres e seis especialistas de áreas diversas do conhecimento. Ele conta uma biblioteca, que em 2010 possuía 447 exemplares e atualmente soma 4 mil exemplares, sendo 260 da área de moda e vestuário. Sua infraestrutura compreende, ainda, seis laboratórios: 1) Laboratório de Informática I; 2) Laboratório de Informática II; 3) Laboratório de Informática III; 4) Laboratório de Desenho, Modelagem Manual e Moulage; 5) Laboratório de Corte; 6) Laboratório de Costura. Ao proceder-se à leitura do PPC do curso, encontrou-se um equívoco, pois no documento consta a existência de um laboratório de Teciteca e Pesquisa de Moda, o qual, porém, inexistente.

A seguir, expõe-se a relação dos equipamentos contidos em cada laboratório, além das disciplinas ministradas em cada um.

Equipamentos instalados	
Quantidade	Descrição
32	Mesas de Desenho Medindo 1,00m x 0,80cm
02	Armário para guardar materiais
03	Manequins de <i>draping</i> infantil
18	Manequins de <i>draping</i> feminino
32	Réguas para modelagem
01	Suporte para Bobina Papel Modelagem
04	Mesas para corte de moldes em cartolina

Quadro 3: Estrutura do Laboratório de Desenho, Modelagem Manual e Moulage  
Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vestuário (2010, p. 38).

No Laboratório de Desenho, Modelagem Manual e Moulage são desenvolvidas as disciplinas de Desenho Técnico do Vestuário, Modelagem I, Modelagem II, Modelagem III,

Desenvolvimento do Produto, Projeto de Conclusão, Prática Avançada de Projeto de Coleção e Produção do Vestuário.

Equipamentos instalados	
Quantidade	Descrição
01	Armário alto
01	Balança eletrônica, capacidade 250 kg, modelo B-530, marca Líder
07	Cadeira ergonômica p/costureira, seis estágios, marca Newflex, Mod. NFE010
01	Cadeira espaldar baixo
02	Luva de malha de aço inox
02	Máquina de costura industrial Travetti eletrônica programável, marca Lanmax, mod. LM 9100
01	Máquina pneumática industrial para pregar botões marca Maquinorte M521969 PC
01	Máquina de cortar tecidos para fins industriais, lâmina vert., marca Sun Special
01	Máquina de costura industrial botoneira de ponto corrente, marca Sew Strong, mod. BSS – 373
01	Máquina de costura industrial caseadeira eletrônica, marca Siruba, modelo BH790A
01	Máquina de costura industrial debruadeira, marca Sun Special, modelo SS3820MQ
01	Máquina de costura industrial, 12 agulhas, marca Sun Special, modelo SSL1412
01	Máquina de costura industrial vieseira, marca Sun Special, modelo SS2242B5MQ
01	Máquina enfestadeira com motor bivolt, marca Festemaq, modelo FX nº 101
01	Máquina furadora de enfesto p/tecidos – quente e frio, 550 W, marca Westman
01	Mesa de corte, largura de 2,5 x 11 m comprimento, MDF, marca Festmaq
01	Microcomputador Lenovo E8400/160 gb dvd rw/giga/wvzb
01	Monitor de vídeo Lenovo TET 17” ThikVision D173
01	Plotter de fabricação nacional 205 cm/70 m <sup>2</sup> hora, marca Audaces, Jet Ultra 205 XLY
01	Prensa Térmica Eletropneumática para etiquetas, bivolt, marca Paulimaq
01	Máquina Fotográfica Digital 8 Megapixel
01	Digiflasch
02	Barra prendedora de enfesto 1,67 cm comprimento
10	Pesos prendedores de enfesto
04	Prendedor de enfesto
02	Máquina de corte para tecido 4”, lâmina redonda a disco.
08	Caixa para guardar retalhos, fabricada em MDF 15 mm, revestimento melamínico, com 04 rodízios

Quadro 4: Estrutura do Laboratório de Corte

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vestuário (2010, p. 39).

No Laboratório de Corte são desenvolvidas as disciplinas de Risco e Corte I, Risco e Corte II, Modelagem Assistida por Computador, Costura III, Materiais e Processos Têxteis,

Projeto de Conclusão, Prática Avançada de Projeto de Coleção e Produção do Vestuário. O laboratório recebeu, no primeiro semestre de 2011, 32 cadeiras ergonômicas estofadas, um tear semiautomático de malharia retilínea, dois teares de padronagem de tecelagem plana, uma roca, além de um quadro branco e um projetor multimídia.

Equipamentos instalados	
Quantidade	Descrição
3	Cadeira ergonômica p/costureira, seis estágios, marca Newflex, modelo NFE010
02	Ferro de passar industrial a vapor (Mini caldeira), marca Sun Special
01	Máquina de costura industrial galoneira elástica BT, marca Lanmax, modelo LM42500-05MD
01	Máquina de costura industrial overlock com ZeroMax, marca Sun Special, modelo SS8803LL
16	Máquina de costura industrial, tipo reta eletrônica, marca Lanmax, modelo LM128-M-D3
01	Máquina de costura industrial galoneira, marca Sun Special, modelo SS610-CBL
02	Máquina de costura industrial galoneira, marca Lanmax, modelo LM 41500 – 02HM
01	Máquina de costura industrial interlock, marca Lanmax, modelo LM305HM
02	Máquina de costura industrial Zig Zag, marca Singer, modelo SS-457-A125-M (CPL)
08	Máquina de costura industrial overlock, marca Sun Special, modelo SS8803MQ
01	Máquina de costura industrial, pespontadeira, marca Singer, modelo 251C-050-064
01	Mesa em MDF 25 mm com revest. metamínico, 2 m x 3,5m x 0,9m;
16	Tesouras 8"
01	Provador para provas com espelho
02	Armário aéreo, dividido em escaninhos para exposição
02	Armário alto, em formato de U, para exposição

Quadro 5: Estrutura do Laboratório de Costura

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vestuário (2010, p. 40).

No Laboratório de Costura são desenvolvidas as disciplinas Segurança e Higiene do Trabalho e Manutenção de Máquinas, Costura I, Costura II, Costura III, Tempos e Métodos, Projeto de Conclusão, Prática Avançada de Projeto de Coleção e Produção do Vestuário. O laboratório recebeu, em 2011, um quadro branco e um projetor multimídia.

Equipamentos instalados	
Quantidade	Descrição
32	Microcomputadores/monitores
32	Cadeiras
16	Mesas para computador
01	Software específico para área de Moda e Vestuário - AUDACES (Audaces Idea, Audaces

	Moldes, Audaces Encaixe)
01	Projektor multimídia
01	Caixa de som

Quadro 6: Estrutura do Laboratório de Informática I

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vestuário (2010, p. 41).

<b>Equipamentos instalados</b>	
<b>Quantidade</b>	<b>Descrição</b>
32	Microcomputadores/monitores
32	Cadeiras
16	Mesas para computador
01	Software específico para área de Moda e Vestuário – AUDACES (Audaces Idea, Audaces Moldes, Audaces Encaixe)
01	Projektor multimídia
01	Caixa de som

Quadro 7: Estrutura do Laboratório de Informática II

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vestuário (2010, p. 41).

<b>Equipamentos instalados</b>	
<b>Quantidade</b>	<b>Descrição</b>
20	Microcomputadores/monitores
20	Cadeiras
12	Mesas para computador
01	Software específico para área de Moda e Vestuário– AUDACES (Audaces Idea, Audaces Moldes, Audaces Encaixe)
01	Projektor multimídia
01	Caixa de som

Quadro 8: Estrutura do Laboratório de Informática III

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vestuário (2010, p. 41).

Nos Laboratórios de Informática são desenvolvidas as disciplinas Informática I, Desenho Assistido por Computador, Modelagem Assistida por Computador, Projeto de Conclusão, Prática Avançada de Projeto de Coleção e Produção do Vestuário.

Como supracitado, a partir de uma leitura do PPC, foi encontrado um erro, pois o documento considera que o Curso Técnico em Vestuário possui um laboratório de Teciteca e Pesquisa de Moda, entretanto tal espaço não existe. O quadro a seguir encontra-se no Projeto Pedagógico do Curso.

Equipamentos instalados	
Quantidade	Descrição
06	Mesa redonda fabricada em MDF 25 mm, estrutura tubular com pintura ipox-pó diâmetro 1200mm Altura total de 740mm
32	Cadeiras de assento compensado
01	Balcão expositor para vestuário, contendo 09 cabides cromados e 06 prateleiras fixas
08	Cubo em MDF, altura de 1 m, largura de 0,80 m, profundidade de 0,80 m, com os 06 lados fechados
10	Cubo em MDF, altura de 1,20 m, largura de 0,40 m, profundidade de 0,40 m, com os 06 lados fechados
10	Cubo em MDF, altura de 1 m, largura de 1 m, profundidade de 1 m, com os 06 lados fechados

Quadro 9: Estrutura do Laboratório de Teciteca e Pesquisa de Moda  
 Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vestuário (2010, p. 42).

Por falta de espaço, os cubos estão alocados nos corredores do IFRS - Campus Erechim; as cadeiras encontram-se no laboratório de costura; o balcão e a mesa estão na sala dos professores do Curso Técnico em Vestuário. Além disso, todas as amostras de tecidos, os teares e a roca, que deveriam estar dispostas na Teciteca, estão no Laboratório de Corte. Sendo assim, o curso sofre essa limitação para organizar adequadamente seus laboratórios.

O curso faz uso de competências no seu projeto pedagógico. Entretanto, antes de se especificar tal conceito, é importante o estudo sobre o termo qualificação. O conceito de qualificação, consolidado ao longo do século XX, é vinculado a práticas educativas que ajudam a legitimar o estatuto do trabalho qualificado. O conceito de qualificação legitimou-se com o modelo taylorista fordista de produção, “em torno do qual se inscreveram tanto os padrões de formação quanto os de emprego, carreira e remuneração.” (RAMOS, 2002, p. 401).

No entanto, a qualificação também tem sido analisada sob outra perspectiva, que se centra na análise no homem, voltando-se ao valor social e diferencial dos trabalhadores. Nas palavras de Ramos, “[...] a qualificação passou a ser compreendida muito mais como uma relação social complexa entre as operações técnicas, a estimativa de seu valor social e as implicações econômico-políticas que advêm dessa relação, do que como estoque de saberes.” (2002, p. 401).

Conforme seu Projeto Pedagógico Institucional, o IFRS compreende o conceito de qualificação na perspectiva de Schwartz (apud RAMOS, 2002), que aborda a qualificação em três dimensões: conceitual, social e experimental. A dimensão conceitual é relacionada ao registro de conceitos teóricos e formalizados, em geral, associando-a aos títulos e diplomas.

Outra dimensão, a social, é consolidada a partir do entendimento de que a qualificação se insere no âmbito das relações sociais hierárquicas, bem como no conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construídos coletivamente. Por fim, a última dimensão refere-se ao campo experimental, que é relacionado ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os conceitos, mas também o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho.

Porém, com as mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho, o mundo produtivo foi reconfigurado, adotando algumas características – como flexibilização da produção; reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores, entre outras –, o conceito “qualificação” é tensionado pela noção de competência.

Esse favorecimento do conceito de competência se deu pelo enfraquecimento das dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental da qualificação. Ramos explica que “os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas”. Além disso, diante da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, “as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente.” (2002, p. 402).

Nesse cenário, a dimensão que se sobressai é a experimental, pois a competência expressaria exatamente essa dimensão, voltando-se aos atributos subjetivos no trabalho, como as capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras.

Com a flexibilização e a integração dos processos produtivos, passou-se a valorizar a subjetividade e o saber tácito do trabalhador, destacando-se a qualificação real em contraposição à qualificação formal. A preparação do trabalhador passou a pressupor o desenvolvimento de conhecimentos de caráter global, tornando-se ineficaz sem uma sólida educação básica. A partir de então, firmou-se um certo consenso sobre a ideia de que a construção de aprendizados deva ir além da aquisição formal de conhecimentos academicamente validados, mas construir saberes também a partir das mais diversificadas experiências que o sujeito enfrenta, seja no meio de trabalho, seja na sua vida em geral, seja na escola. É nesse contexto que surge a noção de competência, que hoje mobiliza um conjunto de sujeitos sociais tanto com o propósito de compreender seu significado quanto para implementar ações que a tenham como base. (RAMOS, 2002, p. 20).

O conceito de competência é polissêmico, ou seja, não há um consenso a seu respeito. Porém, Araújo (1999) elencou alguns pontos de concordância entre os autores que vêm tratando do tema, quais sejam: a competência tem um vínculo com a atividade e se expressa em saber-fazer; é inseparável da ação; se associa de maneira muito forte com a capacidade de

resolução de tarefas e de comunicação; sob a lógica das competências, procura-se mobilizar o trabalhador em todas as suas dimensões, intelecto, força física, emoções, atitudes, habilidades, etc., na produção; disputa espaço com os saberes, no âmbito escolar, e com a qualificação, no âmbito das empresas; a competência surge como elemento do discurso empresarial e se apresenta, associada às transformações da base produtiva, como noção que expressa modernidade e ruptura com o passado taylorista; a competência tem vínculo direto com elementos da subjetividade humana, enquanto a qualificação se associava aos saberes profissionais; a lógica das competências procura instaurar uma nova base, individualizante, sobre a qual se definirão carreira, salários e profissões; a lógica das competências instaura novos mecanismos, mais sutis e mais eficazes, de controle do capital sobre o trabalho, baseados no autocontrole.

Além disso, o conceito de competência envolve saberes ou conhecimentos formais, que podem ser traduzidos em fatos e regras: o saber-fazer e o saber-ser. Como exemplo do saber-fazer, encontram-se as receitas e os truques do ofício que se desenvolvem na prática cotidiana de uma profissão; já o saber-ser é compreendido como saber social ou do senso comum, que mobiliza estratégias e raciocínios complexos, interpretações e visões de mundo. (VIEIRA; LUZ, 2005). Nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, observa-se a seguinte afirmativa acerca das competências:

As competências enquanto ações e operações mentais articulam os conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatoricamente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o saber fazer elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores e atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional. (BRASIL, 2000, p. 10).

Um currículo abalizado em competência “parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas.” (RAMOS, 2002, p. 404). Além disso, a noção de competência fundamenta-se na organização do ensino por áreas profissionais, a matriz curricular é referenciada por princípios como a interdisciplinaridade e a contextualização. Entretanto, não se deve esquecer que a educação brasileira é moldada pela ótica do capital; assim, a palavra “competência” pode ser sintetizada como capacidade produtiva de um indivíduo, ou seja, a capacidade de adaptar-se ao contexto de trabalho de produção no capitalismo. (ARAÚJO, 1999).

Rovai ressalta que a educação por competências busca atender às necessidades de adaptação do homem à cultura capitalista, do cidadão à produção: “Uma cultura em que inovar tornou-se fim e não meio, não definido pelo bem comum ou pelas necessidades humanas fundamentais, mas pela lógica abstrata do mercado.” (2007, p. 07).

O Curso Técnico em Vestuário, de acordo com o discurso dos Institutos Federais, tenta associar aos aspectos profissionais a formação humana, capacitando o aluno para ser um profissional consciente e agente de seu crescimento pessoal e transformador do mundo que o cerca. A formação do Técnico em Vestuário pauta-se na construção de conhecimentos para o exercício das seguintes competências e habilidades:

Conhecer aspectos da gestão administrativa, em relação a custos, normas, marketing, recursos humanos, sistemas de qualidade, saúde e segurança; criar e desenvolver novos produtos relativos à confecção, compreendendo a pesquisa de moda e matéria-prima, desenvolvimento de projetos e elaboração de fichas técnicas; acompanhar as equipes de trabalho que atuam na produção, aplicando métodos e técnicas de gestão de processos produtivos e de pessoas; supervisionar o processo de confecção do produto do vestuário em todas as suas etapas, conforme os padrões de qualidade; definir a sequência de montagem do produto, considerando as diversas formas de execução e as características de matéria-prima especificada; operar máquinas de costura industrial e equipamentos utilizados na indústria de confecção do vestuário e que conheçam os procedimentos de manutenção, regulagem dos diversos tipos de máquinas e equipamentos de costura; avaliar a viabilidade de produção do produto do vestuário; conhecer e desenvolver ações profissionais que adotem os princípios de Gestão Ambiental e o compromisso com a sociedade; favorecer o desenvolvimento de uma visão estratégica, postura de inovação e espírito empreendedor do profissional; executar as funções profissionais considerando os princípios éticos, sociais, ambientais, políticos e econômicos. (IFRS, 2010, p. 14).

O modelo de competências, segundo Viera e Luz, “transfere ao trabalhador a responsabilidade pela melhoria de seu desempenho individual, impondo-lhe a obrigação de desenvolver processos autônomos de educação continuada, de modo a manter-se inserido no mundo das organizações.” (2005, p. 15). Como crítica às competências, Rovai (2007) salienta que esse modelo continua enraizado na concepção de ensino elitista, que assume, nos dias atuais, como característica a preocupação com a eficácia. As escolas, regidas por uma visão instrucionista, passam para os estudantes uma cultura e um conjunto de habilidades comuns que os capacitem a operar com eficiência na sociedade. Ou seja, as competências estão regidas pela perspectiva do capital, em que o mercado dita suas necessidades. E o IFRS, visando ao aprimoramento produtivo regional utiliza-se do conceito de competência para a formação de seus egressos.

## **5 DIÁLOGO COM TÉCNICOS E EMPRESÁRIOS DO VESTUÁRIO**

Este capítulo dedica-se à interpretação da entrevista realizada com os egressos do Curso Técnico em Vestuário e com os representantes do mundo do trabalho, no intuito de compreender suas manifestações, trazendo resposta à indagação inicial sobre como os egressos do Curso Técnico em Vestuário e os empresários do setor têxtil de Erechim percebem a formação profissional e a relação com o mundo do trabalho.

No processo de leitura e organização dos relatos orais, identificaram-se e destacaram-se fragmentos de respostas considerados significativos para o processo da análise, pela similaridade ou pelas discrepâncias entre os testemunhos. Salienta-se que a interação entre a pesquisadora, os respondentes e o suporte teórico aconteceu em dois momentos, uma para cada grupo de respondentes, ou seja, no primeiro subcapítulo serão expostas as percepções dos egressos do curso, já o segundo abordará as percepções dos empresários do setor de vestuário.

### **5.1 As manifestações dos egressos**

Inicialmente, todos os egressos das turmas de 2009 e 2010 (em 2010, houve entrada dupla, assim foram três turmas estudadas) fariam parte da pesquisa. Ao final do último semestre do curso, as três turmas eram compostas por 75 alunos, dos quais 59 estavam presentes em aula e responderam a um instrumento de coleta de informações aplicado pela pesquisadora. Em um segundo momento, foi realizado um contato com os participantes para averiguar a situação profissional dos egressos. Em um terceiro momento, foram selecionados 14 egressos para participar de uma entrevista individual semiestruturada. Pelas entrevistas com os egressos, categorizaram-se quatro assuntos, que são: motivo que levou o egresso a procurar o Curso Técnico em Vestuário; percepção do egresso em relação ao Curso Técnico em Vestuário; dificuldades encontradas durante o Curso Técnico em Vestuário; relação do egresso com o mundo do trabalho.

#### **a) Motivo que levou o egresso a procurar o Curso Técnico em Vestuário**

Diante da fala dos egressos, identificaram-se três motivos que os teriam levado à procura do curso. A maioria dos entrevistados relatou que buscava qualificação e capacitação para atuar em seus empregos, visando a uma promoção e a crescimento salarial; outros

relataram que procuravam capacitação para inserir-se ou reinserir-se no mercado, na área do vestuário; também, foi mencionada a simpatia pela área de moda e vestuário; por fim, o último motivo encontrado enquadra o curso como uma ocupação.

A busca pela qualificação, elencada pela maioria dos entrevistados, demonstra a ordem econômica enfrentada no país. Segundo Faria (2008), o cenário atual requer, cada vez mais, qualificação constante e, ao mesmo tempo, esse mesmo mercado é extremamente seletivo, pois almeja profissionais capacitados para o desenvolvimento das suas funções de forma eficiente.

Kuenzer (2002) corrobora que a nova ordem econômica vivenciada exige cada vez mais conhecimentos dos trabalhadores, que necessitam conviver com novas demandas e novos comportamentos. Tais demandas podem ser descritas como capacidade de analisar, sintetizar, estar preparado para as mudanças, possuir relacionamento interpessoal, saber trabalhar em grupo, ser criativo, ser crítico, comunicar-se de forma clara e precisa, gerenciar processos, desenvolver o raciocínio lógico-formal, buscar o aprendizado permanente etc.

Dessa maneira, a formação dos trabalhadores implica novos saberes e novos conhecimentos, impondo, assim, uma constante busca de qualificação e desenvolvimento profissional. O discurso oficial do MEC deixa bem claro que não se pode tratar de educação profissional sem fazer referências à trabalhabilidade, pois se vive em um tempo em que a globalização, acoplada à disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, “determina que produtividade e competitividade são condições de sobrevivência e, portanto, palavras de ordem nos negócios e empreendimentos produtivos contemporâneos.” (BRASIL, 2000, p. 9).

A necessidade do trabalhador em manter-se ou inserir-se no mercado de trabalho faz que procurem qualificação contínua, almejando ocupar um emprego que satisfaça suas expectativas. Porém, Vargas (2008) ressalta que a certificação educacional complementada pela profissional, que era adquirida nos cursos técnico ou superior, já não é garantia de inserção no mercado de trabalho, ou seja, os antigos vínculos existentes entre qualificação profissional e exercício profissional não mais se mantêm. Segundo Silva (2011), percebe-se, no processo de reestruturação produtiva, um excedente de força de trabalho, dando ao capital poder de escolha entre aqueles considerados adaptáveis às novas demandas produtivas, em detrimento a uma grande quantidade de indivíduos excluídos do mercado de trabalho ou introduzidos em condições de precariedade, tais como empregos temporários sem vínculo formal e baixos salários.

Assim, os profissionais dessa nova era da globalização e das novas formas de contrato entre o capital e trabalho deparam-se com constantes mudanças e alterações no mercado, o

que gera insegurança diante da crise social da limitação de oportunidades de trabalho. Essa ideia de educação voltada somente a formar recursos humanos para atender às transformações ocorridas nos setores de produção e de serviços é considerada por Frigotto (2010) uma formação adestradora. O mesmo autor ressalta, ainda, que a educação que se subordina ao desenvolvimento econômico serve apenas de suporte técnico ao processo de desenvolvimento capitalista.

Outro motivo alegado pelos entrevistados quanto à busca do Curso Técnico em Vestuário diz respeito à simpatia pela área. Assim, constata-se que gostar da área escolhida contribui para uma postura positiva em relação às dificuldades enfrentadas no curso. Entretanto, um dos entrevistados não almejava inserir-se no mercado de trabalho, somente aprender a costurar para si e sua família, almejando uma ocupação e não uma profissão: “Eu busquei o curso porque sempre gostei dessa área, e queria aprender a fazer roupas pra mim e pra minha filha. E também estava parada em casa, o curso foi uma distração para não ficar sem fazer nada.” (EGRESSO 9).

A ideia de que o curso pode vir a ser uma ocupação ou uma distração talvez se deva ao fato de estar intimamente ligado ao corte e à costura. Dessa maneira, o interessado entra no curso sem saber ao certo o que vai estudar, com expectativas voltadas apenas a aprender a cortar e costurar suas próprias roupas. Em vista disso, uma consequência que pode ocorrer é a evasão, pois, sem um amplo conhecimento ou uma real simpatia pela área escolhida, o aluno pode se decepcionar com o conteúdo e desistir. Ressalta-se que, no Curso de Vestuário, nas turmas de 2009 e 2010, a evasão foi de 32%, encontrando-se o maior número de evadidos nas turmas da tarde. Outra suposição capaz de justificar essa evasão consiste na necessidade de os alunos trabalharem.

Somando-se às justificativas elencadas pelos egressos sobre a busca pelo curso, supõe-se que exista outro motivo implícito, que seria a sua gratuidade. Sendo privadas, em sua maioria, as instituições da região, o ensino gratuito do IFRS torna-se atrativo para os alunos. Dessa maneira, possivelmente, os egressos foram impulsionados a cursar o Técnico em Vestuário, também, em vista dessa oportunidade.

Diante dos motivos apresentados, conclui-se que a busca de capacitação profissional, para um crescimento na empresa, ou uma (re)inserção no mundo do trabalho, tenha sido o principal motivo para que a maioria dos egressos procurasse o Curso Técnico em Vestuário. Essa procura constitui um reflexo claro da nova ordem econômica, que demanda dos trabalhadores uma busca permanente de conhecimentos. Entretanto, supõe-se que a gratuidade do ensino, também, tenha se revelado um propulsor para tal, pois nem todos os egressos

teriam condições financeiras de manter-se em instituições privadas de ensino.

### **b) Percepção do egresso em relação ao Curso Técnico em Vestuário**

As percepções dos egressos em relação ao Curso Técnico em Vestuário foram divididas em cinco itens, para fins de análise: o primeiro diz respeito às disciplinas e à matriz curricular; o segundo está relacionado às capacidades aprimoradas ou desenvolvidas pelo curso; no terceiro item, existem as opiniões sobre a infraestrutura do curso; no quarto item, encontra-se a percepção relacionada ao discurso pedagógico do IFRS sobre a indissociabilidade entre os três eixos (ensino, pesquisa e extensão), o crescimento pessoal, a mudança social e a verticalização do ensino; o quinto item faz referência aos pontos positivos e negativos do curso e à preparação para o mundo do trabalho.

#### *Matriz curricular e disciplinas do Curso Técnico em Vestuário*

O Curso Técnico em Vestuário possui uma carga horária de 1200 horas divididas em três semestres, havendo em sua matriz curricular disciplinas práticas e teóricas. Diante dessa estrutura, os egressos foram questionados sobre sua percepção em relação às disciplinas do curso.

Para alguns egressos, todas as disciplinas foram importantes, porém a maioria considerou as disciplinas práticas mais relevantes do que as teóricas, como evidenciado por um dos sujeitos, a seguir: “Acho que deveria ter mais prática, acho que deveria diminuir umas teóricas e colocar mais práticas, principalmente a costura e a modelagem, porque somos técnicos e precisamos de prática.” (EGRESSO 6). Com base nesse relato, supõe-se que exista uma insatisfação em relação ao equilíbrio entre a teoria e a prática no curso, levando o egresso a sugerir ênfase a essas disciplinas. Entretanto, na percepção de outros egressos, a matriz do curso deveria manter-se como está, pois a relação teoria-prática estaria em conformidade com a formação do técnico em vestuário, como se mostra a seguir: “Acho que está bom assim! Se tiver muita teoria se torna muito cansativo. A prática é essencial, e ninguém gosta de ficar só sentado no banco, né! O curso é de prática, a graduação que é curso de teoria.” (EGRESSO 1). Diante dessa fala, supõe-se que a prática se sobrepõe à teoria e que o curso técnico em vestuário não é voltado para a formação humana; ou seja, a formação teórica e humanística estaria a cargo, apenas, do ensino superior. Esse pensamento vem enraizado na cultura brasileira desde a criação do ensino profissionalizante, que sempre foi marginalizado. A

dualidade estrutural entre os ensinos profissional e básico sempre existiu, sendo este voltado à formação de dirigentes e aquele à formação de mão de obra. Algumas poucas medidas foram tomadas, ao longo da história, nas políticas públicas para tentar romper com essa dicotomia, mas, na prática, tais ações não obtiveram sucesso.

O Curso Técnico em Vestuário em pauta é subsequente ao ensino médio e o que se evidencia é que nesse curso não há, com exceção das disciplinas de gestão e de história, conteúdos ou projetos interdisciplinares voltados à formação humana. Além disso, na matriz curricular, reformulada em 2010, foi retirada a disciplina Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, que poderia propiciar aos estudantes uma análise crítica sobre o mundo do trabalho.

Ainda no que se refere às disciplinas, os egressos concordam, em sua maioria, que existe uma superficialidade na formação, a qual pode estar sendo ocasionada pela brevidade do Curso Técnico em Vestuário. Essa percepção fica demonstrada nos depoimentos a seguir: “Acho que o curso é muito pouco tempo. Acho que a maioria das matérias foram pinceladas, ficaram muito por cima, não foi aprofundado todo o conhecimento.” (EGRESSO 8); “Deveria ser maior a carga horária do curso, Empreendedorismo e Marketing foi muito superficial.” (EGRESSO 9); “O curso deveria ter mais horas, por exemplo, o conteúdo de modelagem ficou superficial e não aprofundado por falta de tempo.” (EGRESSO 7).

Em suas concepções e diretrizes, os Institutos Federais possuem como objetivo responder, “de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.” (BRASIL, 2008c, p. 05). Entretanto, supõe-se, conforme as falas anteriores, que a eficiência e a qualidade do ensino estejam deficitárias devido ao pouco tempo destinado ao curso.

Adentrando ao sistema educacional, encontra-se a intervenção de Órgãos Internacionais na educação brasileira, como a do Banco Mundial. Essa intervenção, que pode ser considerada um controle, acarreta consequências diretas ao ensino no país. Dada a sua natureza comercial, o Banco Mundial parte de uma visão economicista da sociedade, de acordo com a qual é necessária uma formação rápida, pois o ensino está voltado a atender à demanda do mundo globalizado. Entretanto, a difusão desse ensino de rápida duração acarreta ao Brasil uma subordinação aos países desenvolvidos, detentores de tecnologia, continuando a representar um país produtor de mão de obra, voltado à produção, sem pesquisa suficiente para tornar-se autônomo e independente nessa área. Dessa forma, impede-se a possibilidade de desenvolvimento tecnológico, as patentes vão ficando cada vez mais raras, as soluções tecnológicas são importadas e parte das pesquisas desenvolvidas não tem continuidade e vai

perdendo o valor científico. (SILVA, 2011).

Além disso, as falas expressam a deficiência de conhecimentos nas áreas prática e teórica do Curso Técnico em Vestuário. No depoimento do Egresso 9, identifica-se uma superficialidade em relação aos conhecimentos das disciplinas voltadas ao Marketing e ao Empreendedorismo, déficit que mostra a não conformidade com os objetivos do curso, que pretende possibilitar ao aluno conhecimentos da gestão administrativa.

Na fala de outro egresso, há insatisfação com outras disciplinas, como se observa a seguir: “Deveria ter mais tempo de curso para aprofundar mais, principalmente na criação, na modelagem e na costura.” (EGRESSO 3). Assim, é possível inferir que tal insatisfação diz respeito aos três principais eixos do curso: a criação, que desenvolve e/ou aprimora capacidades como criatividade, observação, abstração, pesquisa, raciocínio; a modelagem, que desenvolve e/ou aprimora capacidades como análise, interpretação, avaliação; e a costura, que possibilita o aprimoramento das capacidades de interpretação, raciocínio e gerenciamento de processos.

Reiterando a deficiência encontrada na área técnica, segundo os egressos, devido ao tempo exíguo, não houve oportunidade de conhecer todo o maquinário disponibilizado no curso e como resultado saíram com vagos conhecimentos sob esse aspecto. Também, em consequência da mesma limitação, declararam não ter conhecimento acerca da manutenção das máquinas, como confirmam os depoimentos a seguir:

A manutenção das máquinas teve poucas aulas, não saímos com conhecimento, ninguém aprendeu nada. Eu não sei arrumar uma máquina e quem saiu daqui, ninguém sabe. (EGRESSO 5).

Existem várias máquinas que não foram usadas. Várias máquinas de costura nós não aprendemos e a enfestadeira, também, devido ao tempo, era muito pouco tempo para vermos muita coisa. Acho que tem muitas máquinas interessantes e nós saímos de lá sem ter sequer ligado ou visto algumas funcionarem. (EGRESSO 6).

É importante considerar que o próprio nome do curso remete à ideia de recursos embasados na área técnica e que um dos seus objetivos consiste em preparar o aluno para “criar e desenvolver novos produtos relativos à confecção, compreender a pesquisa de moda e matéria-prima, desenvolver projetos, elaborar fichas técnicas, definir a sequência operacional do produto, operacionalizar máquinas de costura industrial.” (IFRS, 2010, p. 14). Entretanto, diante das falas, esse objetivo parece não estar sendo cumprido em sua totalidade, por falta de aprofundamento das disciplinas.

Kuenzer (2002) cita a oferta de cursos rápidos profissionalizantes como claro exemplo da inclusão excludente, que é uma forma de melhorar as estatísticas educacionais.

Aparentemente, constituem uma modalidade de inclusão escolar, porém, conforme a autora, “fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho.” (2002, p. 15).

Em relação à matriz, algumas falas foram identificadas quanto ao ordenamento das disciplinas, relatando que algumas do terceiro módulo, como Risco e Corte e Manutenção de Máquinas, estariam deslocadas, pois deveriam estar presentes no primeiro módulo. Esse quesito foi alterado na mudança da matriz, de modo que atualmente as duas disciplinas estão inseridas no início do curso.

Outro fato marcante encontrado na fala dos egressos diz respeito à carência de interdisciplinaridade, como demonstram os depoimentos a seguir:

Acredito que as disciplinas não tiveram ligação, exceto no terceiro módulo com o projeto do TCC. (EGRESSO 2).  
A interdisciplinaridade aconteceu no terceiro módulo, acredito que no primeiro e segundo módulos ocorreu muito pouco, porque na modelagem fazíamos uma peça, totalmente diferente da costura, que também era diferente do desenho. Faltou uma integração entre as disciplinas. (EGRESSO 10).

De acordo com Silva (2004), o ensino baseado na interdisciplinaridade proporciona uma aprendizagem bem estruturada, pois os conceitos estão organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas, cabendo ao aluno a realização de sínteses sobre os temas estudados. Dessa maneira, a interdisciplinaridade adota uma perspectiva teórico-metodológica comum para as disciplinas envolvidas e promove a integração dos resultados obtidos, buscando, assim, a solução dos problemas por meio dessa articulação.

A interdisciplinaridade para o Curso Técnico em Vestuário é imprescindível, pois apenas por meio dessa ligação o aluno conseguirá trazer à tona um conhecimento holístico. Tendo aulas práticas e teóricas isoladamente, os egressos sentiram falta de uma visão do conjunto. O único momento em que perceberam a interdisciplinaridade ocorreu no terceiro módulo, com o Projeto de Conclusão, que tem por objetivo desenvolver trabalho interdisciplinar aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. O TCC tem a finalidade de integrar todo o conhecimento do curso técnico e auxiliar nas relações interpessoais dos alunos, sendo realizado em grupos para oportunizar maior interação com os pares, além de instigar os egressos a trabalharem com conflito, requisito que é buscado nos novos trabalhadores.

Contudo, um curso que almeja formar profissionais detentores de espírito crítico e

visão estratégica global, qualificados para atuar nos diversos setores da indústria do vestuário, necessita de projetos interdisciplinares permanentes, para que o aluno desenvolva uma noção ampliada dos processos. (IFRS, 2010). Afinal, o aluno necessita sintetizar, articular, contextualizar e reunir conhecimentos para enfrentar essa nova ordem global. Nesse sentido, as falas indicam que o curso não está cumprindo as diretrizes de seu Projeto Pedagógico, que afirma que “as atividades estão voltadas para a construção de conhecimentos através da promoção da interdisciplinaridade, de visitas técnicas, pesquisas, projetos e outros procedimentos necessários na relação teoria-prática.” (IFRS, 2010, p. 17).

Também em relação à matriz, foi detectada a falta do estágio obrigatório, como mostra a fala a seguir: “O TCC ajuda, mas o curso deveria ter estágio, porque o estágio te dá experiência. Com o estágio você vê o real, a prática, daí, sim, você vai colocar o que aprendeu no curso.” (EGRESSO 8). Segundo a percepção do egresso, o TCC é um projeto que agrega todo o conhecimento do curso, porém parece não ser suficiente, uma vez que não possui estágio e que não existe a conexão com a realidade do ambiente de trabalho. Com base nesse dado, infere-se que, para uma melhor qualidade do curso, seria interessante o estágio obrigatório, que se constitui no principal instrumento de consolidação da integração entre teoria e prática e do contato dos alunos com o mundo do trabalho.

Portanto, a prática vivenciada nas situações reais de aplicação da ação foi considerada de grande importância pelo egresso. Disso se apreende que os conteúdos, as habilidades e as atividades desenvolvidos no Curso Técnico em Vestuário devem possuir conexão com sua aplicação, em situações concretas de aprendizagem.

#### *Capacidades aprimoradas ou desenvolvidas pelo Curso Técnico em Vestuário*

O segundo item abordado estabelece relação com a formação ou o aprimoramento de capacidades como criatividade, comunicação e empreendedorismo, todas intrinsecamente ligadas ao novo tipo de trabalhador que enfrentará as mudanças e flexibilidades do mundo do trabalho. Quanto à criatividade, todos os egressos entrevistados relataram que o curso ajudou a desenvolvê-la, como evidenciam as falas a seguir: “Antes eu pensava que não conseguia criar, mas eu vi que consigo criar, bolar ideias, vejo que, agora, sou capaz de criar.” (EGRESSO 3); “Comecei a criar, a ficar mais ligada na televisão, nas informações, a ler mais, e isso eu não fazia.” (EGRESSO 4); “No curso a gente treina a criatividade. Obriga a pensar, a pesquisar, a entender o que é.” (EGRESSO 8).

A fala do egresso 3 expõe a sua inicial incapacidade de criar, confirmando, assim, a

existência de um entendimento comum de que a criatividade é destino de alguns indivíduos eleitos que descobriram ou inventaram grandes feitos, tornando-se corriqueiro o pensamento de que na vida de uma pessoa comum não existe criação. Porém, vê-se que a criação se manifesta por toda parte, quando o homem imagina, combina, modifica e produz algo novo.

A criatividade passa a ser um “fenômeno social que só pode ser compreendido de forma contextualizada, inserido em seu momento histórico. As condições econômicas, materiais, sociais e culturais presentes no contexto irão influenciar de forma marcante o processo criativo.” (PEREIRA, 1998, p. 04). Na base da criação, segundo Vygotsky (2009), inicialmente, existe uma inadaptação do homem em relação ao meio, e graças a tal inadaptação surgem necessidades, anseios e desejos do indivíduo, que são molas propulsoras para o ato criativo. A criatividade, porém, depende da experiência. Assim, para que haja um afloramento da criatividade humana, é necessário propiciar oportunidades para o indivíduo buscar novas experiências, estabelecendo formas originais de diálogo e interação com o mundo.

O egresso 4 expressa em sua fala essas novas interações incentivadas pelo curso, pois o fato de se informar mais e de ler revela um comportamento investigativo, que antes não existia, ou seja, por meio dessas ações o indivíduo estabeleceu novas ligações com o mundo, aumentando sua experiência e, conseqüentemente, ampliando seu desenvolvimento.

A fala do egresso 8 indica que o curso auxilia no desenvolvimento da criatividade e que, por meio disso, processos como análise, percepção e raciocínio são exercitados. Dessa maneira, fica claro que, embora seja impossível transformar algumas características essenciais dos indivíduos, pode-se incentivar comportamentos e interações que permitam o desenvolvimento ou o aprimoramento de novos padrões cognitivos.

Quanto à comunicação, alguns egressos relataram que o curso não aprimorou a capacidade comunicativa, embora a maioria tenha respondido que houve uma evolução nesse aspecto. Essa percepção pode ser verificada nos depoimentos a seguir: “Aprendi a usar melhor as palavras, entendo melhor. Sei falar com os fornecedores, agora. Se você tem conhecimento, você se comunica melhor.” (EGRESSO 2); “Me ajudou muito! Me deu coragem para falar em público e isso é bom na empresa, também, porque consigo me comunicar melhor com meu chefe e com meus encarregados.” (EGRESSO 3).

De acordo com Vygotsky (1998), o conhecimento do mundo é mediado por práticas culturais e pela linguagem, esta considerada o instrumento mais complexo para viabilizar a comunicação, a vida em sociedade. Sem linguagem, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural. Nesse sentido, a comunicação, um processo que envolve troca de informações,

garante a preservação, a transmissão e a assimilação de experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

O depoimento do egresso 2 mostra que o processo de construção do conhecimento propiciado pelo curso trouxe mudanças positivas para sua comunicação, pois sua fala, mediadora entre o pensamento e o mundo externo, melhorou. Assim, o aluno consegue transmitir uma ideia, além *de entender melhor*, ou seja, evidencia-se uma melhora em processos como análise, abstração, categorização e conceituação.

No relato do egresso 3, identifica-se o desenvolvimento de autoconfiança para falar em público, o que, possivelmente, se deve às apresentações de trabalho que os alunos realizavam, a exemplo do Projeto de Conclusão de Curso, em que há uma defesa do TCC para a banca avaliadora. Assim, o curso propicia situações e oportunidades para o desenvolvimento ou o aperfeiçoamento da capacidade de comunicação.

Quando indagados a respeito do empreendedorismo, alguns egressos relataram que não sentiram diferença. Entretanto, a maioria concordou que o curso propiciou um aprimoramento do espírito empreendedor, conforme o seguinte depoimento: “Melhorou! Eu modifiquei muitas coisas no ateliê em que trabalho, ele estava meio frio e falei pra minha patroa e daí fui atrás de legalizar tudo, tento melhorar as coisas lá. Eu organizei tudo.” (EGRESSO 2).

Os Institutos Federais possuem, em sua concepção, a defesa e o incentivo ao empreendedorismo, e um dos objetivos do Curso Técnico em Vestuário é favorecer no aluno o desenvolvimento de uma visão estratégica, uma postura de inovação e um espírito empreendedor. (IFRS, 2010). A fala anterior caracteriza o empreendedorismo em um sentido mais amplo, voltado a modificar, gerar inovações, executar ações com criatividade na perspectiva de melhoramentos, transformações e geração de riquezas. No entanto, a maioria dos egressos relacionou o conceito de empreendedorismo apenas ao ato de abrir uma empresa, como mostra a fala a seguir: “Ajudou! Vou abrir meu ateliê esse ano.” (EGRESSO 6). Dessa maneira, supõe-se que não foi desenvolvido em sua integralidade por todos os egressos do curso o significado de empreendedorismo, que é voltado a atitudes de inovação e de melhorias.

#### *A infraestrutura do Curso Técnico em Vestuário*

O terceiro assunto indagado faz referência à infraestrutura do curso. Alguns egressos julgaram que a biblioteca deixou a desejar, mas consideraram que o período em que

estudaram na instituição correspondeu ao início do curso, supondo que, atualmente, esteja melhor. Já os laboratórios foram avaliados como excelentes e de última geração, como mostra a fala a seguir: “Os laboratórios são muito bons, excelentes, são bem equipados. Mais equipados do que de muitas empresas da região.” (EGRESSO 1).

Sobre os laboratórios de costura e corte, porém, a maioria comentou que não existiam máquinas de costura suficientes para todos os alunos, como se verifica na sequência: “Tínhamos que dividir as máquinas de costura, eram muitos alunos para poucas máquinas.” (EGRESSO 13). Também relataram que, no início do curso, nos laboratórios de informática, para as aulas que necessitavam de *software* específico, não existia um computador para cada aluno, como mostra o depoimento do egresso 9: “No início não tinha um computador para cada aluno, mas depois ficou melhor”. Supõe-se, diante dos depoimentos dos egressos, que a percepção positiva relacionada aos laboratórios do curso tenha se dado por possuírem uma grande diversidade de máquinas, como overlock, interlock, galoneira, máquinas retas eletrônicas, zig-zag, pespontadeira, traveti, botoneira, caseadeira, debruadeira, vieseira, máquina 12 agulhas, enfestadeira e máquina de cortar. De fato, os laboratórios de costura e de corte disponibilizam vários tipos de máquinas, porém não possuem quantidade necessária para todos os alunos de uma turma. A falta de máquinas equivalentes ao número de alunos se deve pela escassez de espaço e, atualmente, o curso não possui capacidade física para aumentar seu maquinário. Já os laboratórios de informática, onde são ministradas disciplinas como Modelagem e Desenho Computadorizado, foram estruturados no decorrer do curso e, hoje, todos possuem *software* específico para as disciplinas supracitadas.

Um reflexo da falta de espaço está explicitado no Projeto Pedagógico do Curso, o qual indica a existência de um laboratório de teciteca, o que na prática não se concretiza. A inexistência desse laboratório de tecidos é percebida pelos alunos, como se observa no seguinte depoimento: “Acho que falta um laboratório para os tecidos. A noção de tecido é muito importante. Saímos daqui sem saber muito.” (EGRESSO 2). Assim, essa lacuna pode prejudicar a qualidade do curso, pois disciplinas como Materiais e Processos Têxteis, Risco e Corte, Desenvolvimento de Produto necessitam de tal espaço para que a construção do conhecimento seja realizada em sua integralidade.

A falta de espaço tem sido um entrave geral para a expansão do Instituto, uma vez que essa dificuldade não atinge apenas o Curso Técnico em Vestuário, como revela a fala de outro entrevistado: “Achei boa a infraestrutura, o nosso curso era o único que tinha todos os laboratórios.” (EGRESSO 12). Tal fala possui íntima ligação com o processo de ifetização, que é a transformação de instituições de ensino em Institutos Federais, pois, atualmente, entre

os cursos do Campus Erechim, apenas o Curso Técnico em Vestuário e o Curso Técnico em Mecânica possuem laboratórios. O Curso Técnico em Alimentos, por exemplo, ainda não conta com laboratório próprio. Ou seja, com a política de expansão da rede federal, a estrutura de alguns campi do IFRS e de outros Institutos Federais poderá não ter condições suficientes para um ensino de qualidade.

O processo de *ifetização* poderá acarretar um grande prejuízo para a qualidade do ensino, gerando quantitativamente um número elevado de novos campi dos Institutos Federais, porém com qualidade inferior ao que projetam suas concepções e diretrizes. Essa falta de qualidade é sentida no Curso Técnico em Vestuário, que não possui máquinas suficientes para os discentes, nem laboratório de teciteca, que seriam de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem. Reiterando a afirmação, segue outro depoimento:

Não tinha muitas máquinas de costura, então, ou você ficava esperando o colega usar, ou ficava estudando outra matéria até conseguir usar a máquina, tinha dias que nem dava vontade de ir pra aula, desanimava muito. A parte das máquinas não aprendemos tudo. Somos técnicos em vestuário e não sabemos costurar em todas as máquinas. (EGRESSO 14).

Verifica-se, portanto, que uma estrutura precária pode frustrar a expectativa do aluno em relação ao curso, levando-o ao desânimo ou, mesmo, à desistência. Essa limitação pode, ainda, impedi-lo de desenvolver, na totalidade, suas habilidades e capacidades. Em razão disso, supõe-se que a qualidade do ensino não alcança o patamar indicado nos objetivos propostos pelos Institutos Federais, qual seja, de uma formação capaz de integrar ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos. Logo, mostra-se pertinente empregar aqui a expressão “inclusão excludente”, usada por Kuenzer (2002), uma vez que existe uma ideia de democratização da educação, contudo o que realmente se constata é a falta de qualidade do curso, que leva à exclusão do indivíduo do mercado, justificada por sua incompetência.

### *Discurso pedagógico do IFRS*

Entre as diretrizes que o IFRS possui, encontram-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a mudança social e a verticalização do ensino. Assim, serão estudadas, neste tópico, as percepções dos egressos sobre os itens citados.

Os Institutos Federais, em seu projeto pedagógico, têm como uma de suas diretrizes a atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, visando a sua indissociabilidade. “Os saberes necessários ao trabalho conduzem à efetivação de ações de ensino e aprendizagem

(construção dialógica do conhecimento), da pesquisa (elaboração e reelaboração de conhecimentos) e da extensão (ação-reflexão com a comunidade).” (BRASIL, 2011, p. 20).

A pesquisa é ancorada nos princípios científicos e educativos, permitindo, assim, que o indivíduo desenvolva sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Por sua vez, a extensão caracteriza-se como uma forma de diálogo com a comunidade. Diante desses conceitos, foi questionado aos egressos do Curso Técnico em Vestuário qual era sua percepção sobre os três eixos em relação ao curso. Alguns comentaram que não sabiam com clareza o que eram a pesquisa e a extensão. Os respondentes, em sua maioria, relataram não ter sentido essa ligação, tendo percebido apenas a extensão, de forma bastante sutil, como mostra a fala a seguir:

Acho que essa ligação não transpareceu no curso, o que deu pra notar bem foi a parte da comunidade com o instituto, com aqueles cursos que eram ministrados à noite e à tarde. Mas isso é entendível, porque era o começo, os professores estavam começando, tudo era novo. (EGRESSO 12).

Em seu relato, o egresso expõe que sentiu a ligação da comunidade com o Instituto, por meio de cursos rápidos de extensão ministrados na área do vestuário, mas justifica a falta de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão argumentando que se tratava de um curso novo, em aperfeiçoamento e crescimento. Entretanto, nota-se certa névoa a respeito do que realmente é extensão e pesquisa para os egressos.

Porém, um dos maiores entraves para a concretização da indissociabilidade encontra-se na visão fragmentada taylorista, fazendo que ensino, pesquisa e extensão se tornem atividades fechadas em si mesmas. A indissociabilidade entre as três esferas deve promover nos IFs articulação das diferentes áreas do conhecimento e inovação científica, tecnológica, artística e cultural. De acordo com seu Projeto Pedagógico Institucional (BRASIL, 2011), o IFRS coloca o ensino em primeiro lugar, entretanto espera-se que, aos poucos, a pesquisa e a extensão ganhem espaço e que, futuramente, realimentem e ressignifiquem os processos próprios do ensino.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados com o discurso de uma pedagogia diferente, como um novo modelo institucional, visando à construção de novos sujeitos históricos. Um dos discursos dos IFs faz referência à emancipação humana e à transformação social. Por isso, indagou-se os egressos sobre possíveis mudanças em suas vidas, ocasionadas pelo curso, como, por exemplo, crescimento pessoal e mudança social.

Nas falas pertinentes ao crescimento pessoal, alguns itens foram elencados, como o conhecimento, a confiança, o relacionamento interpessoal; ou seja, os egressos acreditam que o curso aprimorou e/ou desenvolveu os elementos supracitados. Sobre o primeiro item, alguns egressos relataram que o conhecimento construído no curso os ajudou a crescer e os impulsionou a buscar mais informações de variados assuntos. Além disso, as experiências oportunizadas pelo curso foram molas propulsoras para o aprimoramento e/ou desenvolvimento de capacidades como a tomada de decisões, a criticidade, o raciocínio lógico, o aumento da percepção e a criatividade. Quanto ao segundo item mencionado, a confiança, ressaltaram que o curso auxiliou no aumento da segurança em si mesmos para a realização de projetos, na vida profissional e pessoal. O terceiro item diz respeito ao relacionamento interpessoal que foi aprimorado no curso, exemplificando o aperfeiçoamento de capacidades como o trabalho em grupo, a convivência e o comportamento diante dos colegas.

Para muitos egressos, o curso não impulsionou uma verdadeira mudança social, porém, para poucos, houve uma mudança de vida, como exemplificado no depoimento: “Se não fosse o curso eu estaria montando impressoras, ainda. Agora sou auxiliar do PPC e ganho mais. Porque antes eu ganhava um salário mínimo e agora ganho R\$700,00.” (EGRESSO 8). Percebe-se que houve mudanças reais na vida desse egresso, como a busca pelo conhecimento e pela tentativa de melhoramento profissional.

Outro tema questionado aos egressos foi a verticalização do ensino no IFRS, uma elevação de escolaridade que dialoga entre os diferentes cursos da educação básica, profissional e tecnológica. De acordo com seus relatos, todos pretendem prestar vestibular para o Curso Superior em Tecnologia em Design de Moda, que será aberto no primeiro semestre de 2013 no IFRS – Campus Erechim. A fala a seguir representa essa intenção coletiva: “Eu quero entrar no Design ano que vem, porque precisamos nos atualizar sempre. E, também, porque as pessoas vão me olhar de um modo diferente fazendo uma graduação.” (EGRESSO 6).

Resta explícita, nesse depoimento, a busca pela qualificação constante, atitude preponderante para o trabalhador na nova era da globalização, da mudança e da flexibilização do trabalho. Também é verificada, na fala, a inferioridade atribuída ao curso técnico em relação à graduação, possivelmente devido ao pensamento de que o curso superior é voltado à formação de dirigentes, enquanto o curso técnico forma mão de obra qualificada. Dessa maneira, a dualidade estrutural existente na educação brasileira é perceptível no depoimento. Assim, apesar das tentativas de romper com a dualidade entre teoria e prática, não houve

significativa mudança para isso. Tal separação ampara-se, historicamente, em anos de distanciamento entre os ensinos profissional e propedêutico, pois a cultura brasileira traz enraizado o conceito de que a educação profissional é voltada ao assistencialismo e à formação de mão de obra, ao passo que a educação propedêutica forma “seres pensantes”, de classes mais favorecidas economicamente. Por essa razão, muitos projetos pedagógicos vêm tentando romper com essa visão dicotômica. Porém, essa tarefa tende a ser lenta e morosa, dependendo muito mais de uma transformação cultural do que de uma modificação de textos legais.

*Preparação para o mundo do trabalho: pontos negativos e positivos do Curso Técnico em Vestuário*

Outro assunto pertinente ao curso diz respeito à preparação do aluno para o mundo do trabalho. Alguns egressos responderam que o curso procede a essa preparação, ressaltando, porém, que depende do indivíduo a vontade de aprender cada vez mais e perseguir seus objetivos. Entretanto, a maioria dos entrevistados não concorda que o curso, realmente, prepara seus alunos para o mundo do trabalho, como evidencia o depoimento a seguir:

Não, não prepara. Porque o curso deveria ser maior, você não sai de lá sabendo tudo, não sai preparado pra trabalhar na empresa, assim, se você vai fazer a modelagem, você não consegue fazer sozinho, você precisa da ajuda de alguém. Na costura, a mesma coisa, você vai precisar da ajuda de alguém. E também acho que quem saiu do curso não consegue se adaptar no mercado, é muito difícil. Eu acho, assim, que o curso ajuda quem já está na área, que foi o meu caso, ajudou muito, mas pra quem não está trabalhando na área, não consegue sair do curso e entrar e se adaptar no mercado, é bem difícil. (EGRESSO 3).

Diante da fala do egresso, infere-se, como já comentado, a falta de aprofundamento das disciplinas devido ao pouco tempo de curso. Além disso, nota-se que este agregou conhecimentos para quem já era da área e possuía experiência, ou seja, ampliou o conhecimento de uma prática em andamento. Assim, para os egressos que buscavam uma inserção no mundo do trabalho, o curso parece não ter cumprido seus propósitos em totalidade, na medida em que os alunos não conseguem ser autônomos em suas ações, necessitando de auxílio para executar procedimentos relacionados aos processos de confecção e vestuário. Dessa maneira, é possível que a formação do Curso Técnico em Vestuário não esteja condizente com o objetivo geral exposto em seu Projeto Pedagógico, a saber:

Formar profissionais com espírito crítico e visão estratégica global, qualificados para atuar nos diversos setores da indústria do vestuário, aptos a gerenciar e operacionalizar as diversas etapas do processo de produção do vestuário, em consonância com as tendências tecnológicas do setor e as necessidades do contexto social. (IFRS, 2010, p. 13).

Ao serem indagados sobre a qualidade do curso, os egressos, em sua maioria, classificaram-no entre regular e bom, mencionando que precisa de melhorias e modificações. Solicitados a elencar pontos positivos do curso, apontaram a qualidade dos laboratórios, o conhecimento proporcionado pelo curso, a gratuidade do ensino e o desenvolvimento regional.

<b>Pontos positivos</b>	
Qualidade dos laboratórios	Os laboratórios são bem equipados. (EGRESSO 11)
Conhecimento do curso	Acredito que um ponto positivo do curso seria o conhecimento, que é bom, ele dá uma base. (EGRESSO 2)
Gratuidade do ensino	Um ponto bem positivo é o curso ser gratuito. Isso é maravilhoso. (EGRESSO 12)
Desenvolvimento da região	Achei muito bom o curso vir pra Erechim, acho que vai ajudar a região. (EGRESSO 3)

Quadro 10: Pontos positivos do Curso Técnico em Vestuário

Por outro lado, eis os pontos negativos elencados pelos egressos: pouco tempo destinado ao curso, falta de estágio, falta de aprofundamento, sequência da matriz curricular.

<b>Pontos negativos</b>	
Tempo	Faltam umas horas a mais para preparar bem o profissional para sair de lá e saber trabalhar. (EGRESSO 11)
Estágio	O curso deveria ter estágio, porque o estágio te dá experiência. Com o estágio você vê o real, a prática e daí, sim, vai colocar o que aprendeu no curso. (EGRESSO 10).
Superficialidade do ensino	Para a pessoa sair com uma formação melhor poderia ser mais aprofundado. Porque tem coisas que foi passado meio por cima. (EGRESSO 4).
Mudança na matriz curricular	Algumas matérias que deveriam ser no primeiro módulo estavam no terceiro. (EGRESSO 8).

Quadro 11: Pontos negativos do Curso Técnico em Vestuário

Com base no exposto, entende-se que o Curso Técnico em Vestuário possui algumas deficiências, como a superficialidade do ensino e a falta de aprofundamento devido ao pouco tempo que o compreende. Conseqüentemente, há uma defasagem nas áreas práticas e teóricas. Além disso, os egressos indicaram falhas na interdisciplinaridade e falta de estágio

obrigatório. Somadas ao pouco tempo de curso, foram identificadas falhas na infraestrutura, em razão da incompatibilidade entre a quantidade de alunos e a de máquinas, que pode acarretar uma diminuição da qualidade do ensino.

Os egressos, em sua maioria, não tinham clara noção quanto à ligação entre ensino, pesquisa e extensão, conceito propagado pelo IFRS em seu Projeto Pedagógico Institucional. Outra indagação faz menção à preparação para o mundo do trabalho. Nesse quesito, devido a algumas deficiências encontradas, a maioria dos egressos considera que o curso não prepara, nem constrói sujeitos críticos, capazes de inserir-se no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o.

Apesar disso, segundo as percepções dos egressos, o curso desenvolveu e/ou aprimorou capacidades como criatividade, comunicação e empreendedorismo, propiciando, ainda, crescimento pessoal e relativas mudanças de vida. Também, oportunizou a alguns egressos busca de conhecimento, refletindo na continuidade da vida acadêmica.

É importante ressaltar que o curso possui características consideradas positivas, como sua gratuidade; a variedade de máquinas nos laboratórios; o ensino, que de certa forma generalista consegue construir a base do conhecimento na área do vestuário. Além disso, o curso pode agregar saberes e auxiliar no desenvolvimento local e regional. Portanto, ainda que o Curso Técnico em Vestuário revele algumas deficiências, há pontos positivos que agregam a formação do indivíduo.

### **c) Dificuldades encontradas durante o Curso Técnico em Vestuário**

O Curso Técnico em Vestuário é subsequente ao ensino médio e por essa razão as turmas possuem certa heterogeneidade. Dos 59 egressos, ao final do curso, observa-se, no Gráfico 1, que 35 (59%) encontram-se na faixa etária dos 18 a 29 anos, seguidos de 13 egressos (22%) entre 30 e 39 anos, 9 egressos (15%) entre 40 e 49 anos e 2 egressos (3%) entre 50 e 54 anos.

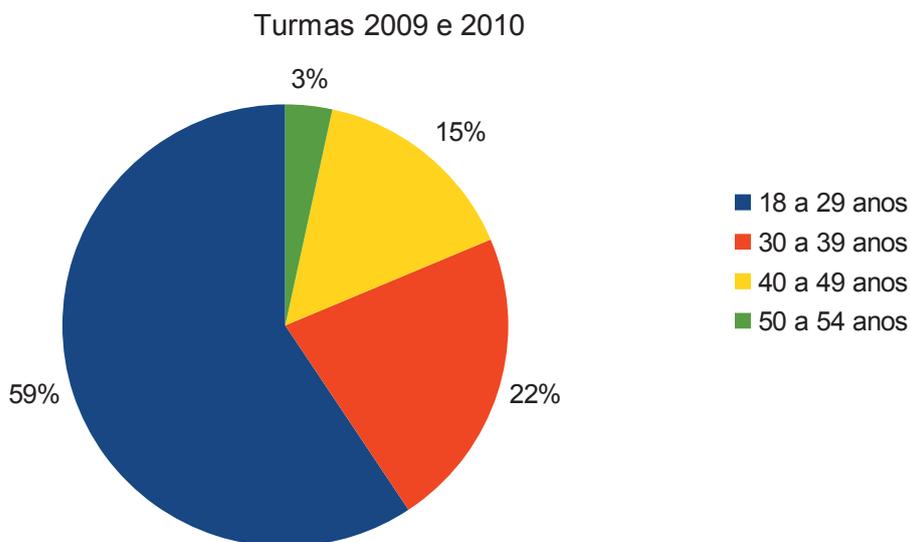


Gráfico 1: Distribuição dos alunos egressos segundo a faixa etária – turmas 2009 e 2010

Esse dado mostra que o ensino profissionalizante mobiliza indivíduos de faixas etárias diversificadas a buscar capacitação e conhecimento para melhoria no posto de trabalho ou (re)inserção no mercado. As dificuldades identificadas nas entrevistas estão relacionadas a seguir:

- O longo período que os alunos permaneceram sem estudar.
- A falta de tempo para conciliar trabalho e educação.
- A questão financeira.

A dificuldade relacionada ao tempo sem estudar pode ser explicada pelo fato de o Curso Técnico em Vestuário enquadrar-se na modalidade subsequente, de modo que grande

parcela dos alunos que buscaram capacitação e melhoramento profissional no curso encontrava-se distante dos bancos escolares há alguns anos. O depoimento a seguir confirma tal hipótese: “Eu estava muito tempo sem estudar, senti dificuldade para me adaptar novamente à escola.” (EGRESSO 1).

A modalidade subsequente contempla alunos que já tenham concluído o ensino médio e que, por motivos diversos, não prosseguiram, naquele momento, a carreira acadêmica para o nível superior. Assim, esse público “encontra na oferta de cursos técnicos subsequentes uma formação profissional imediata que irá satisfazer suas necessidades emergenciais ou mesmo que atenderá a uma vocação existente ou a uma demanda de trabalho identificada.” (GARCIA, 2011, p. 39). A busca por capacitação é um reflexo da nova ordem econômica, em que o indivíduo necessita de uma reciclagem constante em termos de conhecimentos, para estar preparado para as flexibilizações do mercado. Em vista disso, várias pessoas que haviam parado de estudar estão voltando aos bancos escolares. Na tentativa de amenizar as dificuldades relacionadas à aprendizagem, o curso oferece plantões semanais para que os alunos possam tirar suas dúvidas.

Outro aspecto apontado consiste na dificuldade de conciliar o trabalho, a vida pessoal e o curso. Dos 59 egressos, 44 (75%) trabalhavam, enquanto 15 (25%) não se encontravam empregados, conforme mostra o Gráfico 2.

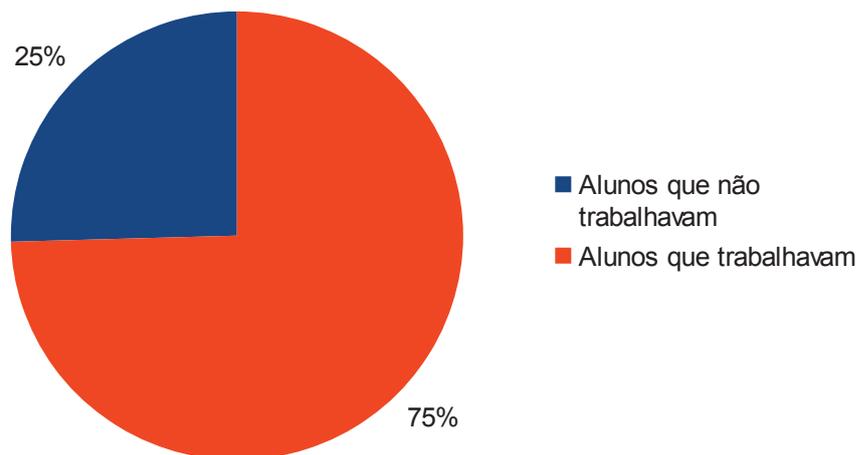


Gráfico 2: Dados profissionais dos alunos ao final do curso – turmas 2009 e 2010

Tal dado se justifica porque o Curso Técnico em Vestuário, sendo subsequente ao ensino médio, reúne alunos com um perfil diferenciado, em busca de capacitação e aprimoramento para um possível crescimento no mundo do trabalho. O depoimento a seguir relata a dificuldade de conciliar o curso com os outros afazeres: “A maior dificuldade foi o sono, porque eu trabalhava à noite e vinha estudar à tarde. Eu dormia umas quatro horas por noite, daí ficava difícil conciliar estudo, trabalho e casa. Era bem cansativo.” (EGRESSO 4).

Para conciliar estudo e trabalho, afazeres da casa e cuidados com a família, a otimização do tempo é importante, tendo, possivelmente, relação com questões de classe. Kuenzer (2011b) discorre que, com o desemprego aumentando cada vez mais, quando os indivíduos conseguem trabalhar, não raro, assumem empregos precarizados, ganham pouco, sentem muito cansaço e, às vezes, veem faltar dinheiro até mesmo para o transporte e a alimentação.

A afirmação da autora vem ao encontro de outro assunto elencado, a dificuldade financeira vivenciada por alguns egressos, como demonstrado na sequência:

Acho que a maior dificuldade foi financeira. Tinha vezes que no meio do mês eu tinha que pedir dinheiro emprestado, porque o salário já tinha acabado. Foi difícil porque no fim do mês, não tinha dinheiro pra nada, às vezes, nem pra pagar o ônibus pra ir à aula. (EGRESSO 3).

Segundo o egresso 3, a falta de dinheiro foi um fator que influenciou, inclusive, sua presença nas aulas.

Dentre os 44 egressos que trabalhavam ao final do curso, 1 egresso (2%) recebia menos que 1 salário mínimo, 36 (82%) recebiam entre 1 e 3 salários mínimos, 5 (11%) recebiam entre 3 e 5 salários mínimos e 2 (5%) recebiam entre 5 e 10 salários mínimos, como ilustra o Gráfico 3.

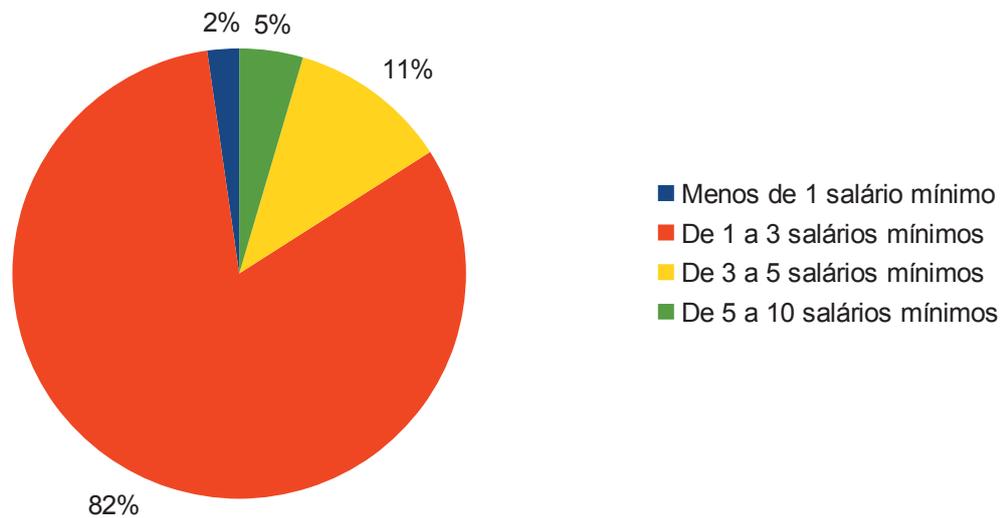


Gráfico 3: Renda mensal dos alunos – turmas 2009 e 2010

De acordo com os dados, a maioria dos egressos do curso ganhava entre 1 e 3 salários, indicando que a dificuldade financeira, aliada ao cansaço, à precariedade de alguns empregos e à falta de tempo para conciliar trabalho e educação, são fatores de relevância que incidem diretamente na qualidade da aprendizagem e na evasão escolar.

Como medida para tentar impedir a evasão, os Institutos Federais, por meio da Assistência Estudantil, concede benefícios a alunos regularmente matriculados que estejam em condições de vulnerabilidade socioeconômica, desde que se comprometam a permanecer no curso e obter êxito nas atividades acadêmicas. O IFRS oferece várias modalidades de auxílio, com ênfase a moradia, alimentação, transporte, bolsa permanência, entre outras. (IFRS, 2011). Entretanto, como a implantação do IFRS é recente, os egressos da turma 2009 e 2010 não puderam usufruir de tal auxílio, tendo em vista que, na época, não havia regulamentação para isso por parte do departamento de Assistência Estudantil.

#### **d) Relação com o mundo do trabalho**

Por meio do instrumento de coleta de informações, verificou-se ao final do curso, que a maioria dos egressos possuía experiências de trabalho anteriores. Dos respondentes, 41

(69%) tinham experiência na área do vestuário, 14 (24%) em outras áreas e 4 (7%) alunos não possuíam qualquer experiência, como mostra o Gráfico 4.



Gráfico 4: Experiência anterior ao curso

Por sua vez, no momento da aplicação do instrumento de coleta de informações, 32 (54%) alunos trabalhavam na área do vestuário, 12 (20%) em áreas diversas e 15 (25%) encontravam-se desempregados, conforme o Gráfico 5.

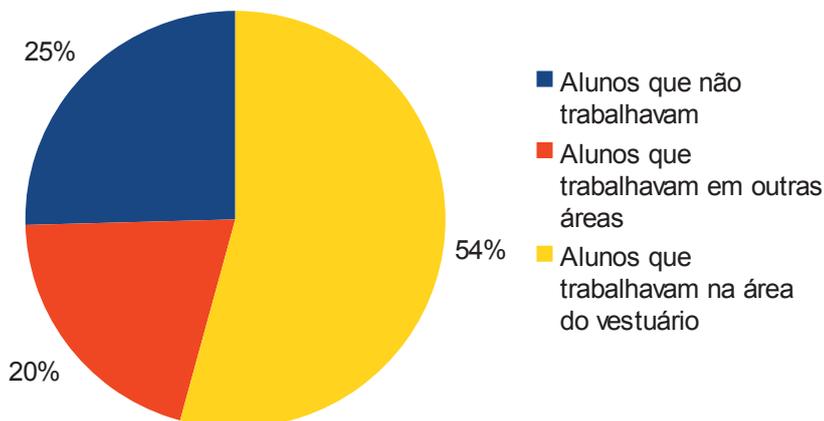


Gráfico 5: Dados profissionais dos alunos ao final do curso – turmas 2009 e 2010.

Por se tratarem de situações diferenciadas para cada grupo de egressos, a análise será apresentada em três etapas: os egressos que trabalhavam na área do vestuário; os egressos que não trabalhavam; e, por fim, os egressos que trabalhavam em outras áreas, ao final do curso.

*Egressos que trabalhavam na área do vestuário ao final do curso*

Num segundo contato<sup>14</sup> com os egressos, dos que trabalhavam com vestuário, 21 (66%) continuam na área e nas mesmas empresas, 5 (16%) estão trabalhando em outras áreas, 1 (3%) está desempregado e 5 (16%) não foram encontrados, conforme ilustra o gráfico a seguir:

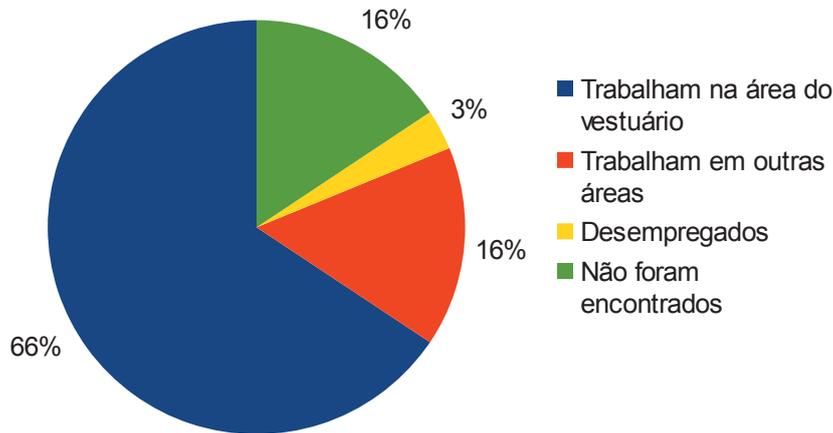


Gráfico 6: Dados profissionais do grupo que trabalhava na área do vestuário

Dentre os egressos que fazem parte do grupo que permaneceu na área do vestuário, todos relataram que obtiveram aumento de salário ou promoção de cargo, como exemplifica esta fala: “Eu assumi outro setor, sou a coordenadora do setor de desenvolvimento de produtos, e meu salário aumentou bastante. Agora ganho quase o dobro.” (EGRESSO 2).

Os alunos que tiveram reajuste salarial ou promoções, em sua maioria, já possuíam experiência na área, além de vivência na empresa em que se encontravam empregados. Assim sendo, o curso agregou conhecimentos, mas não se pode atribuir as promoções e o aumento salarial somente a ele, pois tais egressos já possuíam vivências e experiências prévias.

Por esses dados, nota-se, também, que 16% dos egressos que trabalhavam na área do vestuário se inseriram em outras empresas, de áreas diversas, sendo grande parte de metal-mecânica. A principal causa da evasão dos trabalhadores do vestuário para outras áreas, em Erechim, consiste nos baixos salários pagos pelo setor, conforme relato a seguir:

Eu saí da empresa por causa de salário, era muito baixo. Na ... eu ganho o dobro. Lá na ..., o salário base tá uns R\$ 615,00, mas limpo não me sobrava R\$ 300,00 porque eles descontavam tudo. E agora eu tiro limpo R\$ 950,00. Por isso digo que prefiro ficar limpando ônibus, cheirando tiner, do que ganhar pouco costurando. Eu amo costurar, mas é muito pouco que se ganha. (EGRESSO 4).

14

Contato feito pela pesquisadora, por telefone, em março de 2012.

A fala do egresso revela sua grande afinidade com a área do vestuário, principalmente com a costura. Salienta-se que é raro, entre os profissionais do vestuário, encontrar pessoas que se identifiquem com a costura industrial, pois se trata de uma função cansativa, em que o trabalhador possui condições desfavoráveis de trabalho, ficando sentado por longos períodos, costurando lotes de produção. Além disso, observa-se que esse egresso migrou para a área da metal-mecânica por condições salariais.

Já o egresso que se encontra desempregado relatou ter saído da empresa em que trabalhava para cursar o Tecnólogo em Marketing ofertado pelo IFRS – Campus Erechim, reiterando, assim, uma das vertentes dos Institutos Federais, que é a verticalização do ensino.

#### *Egressos que não trabalhavam ao final do curso*

Dos 15 alunos que não trabalhavam ao final do curso, atualmente, 5 (33%) atuam na área do vestuário, 2 (13%) estão inseridos em outras áreas e 6 (40%) estão desempregados. Destes, 4 não pretendem trabalhar por motivos pessoais e 2 (13%) não foram encontrados, conforme mostra o Gráfico 7.

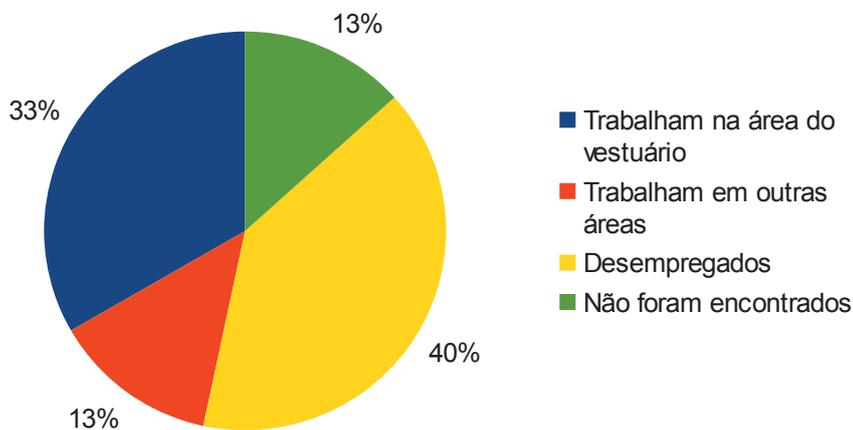


Gráfico 7: Dados profissionais do grupo que não trabalhava ao final do curso

Do total de egressos que conseguiram se inserir no mercado do vestuário, é importante salientar que apenas um não possuía experiência específica na área. Assim, a experiência parece ter sido determinante para que fosse possível conseguir um emprego na área.

Os egressos que possuíam experiência no setor relataram não ter sofrido dificuldades nas empresas em que se inseriram. Por seu turno, o egresso que não possuía experiência revelou ter sentido dificuldades na adaptação, admitindo que demorou aproximadamente

cinco meses para se adequar ao cargo e à função que desempenha. “Tive dificuldade, porque no curso aprendemos o geralzão, foi bem por cima. Daí eu precisei de uns cinco meses para me adaptar à empresa, porque cheguei na empresa e não sabia fazer, tinha uma noção e só.” (EGRESSO 5). A função assumida por esse egresso é referente ao setor de Planejamento, Programação e Controle da Produção (PPCP), ou seja, compete-lhe fazer todo o acompanhamento da produção, do pedido à expedição dos produtos, devendo possuir a visão de todo o processo. Ressalta-se, nesse sentido, que o curso, em um dos seus objetivos, propõe a formação desse tipo de profissional.

Por sua vez, os dois egressos que conseguiram emprego em outras áreas justificaram que não estão no setor do vestuário em razão dos baixos salários oferecidos na região, como se percebe nesta fala: “Eu procurei emprego na área e fui chamada, mas o salário é muito baixo, é uma miséria. Daí mandei currículo na..., e lá eu ganho mais que o dobro do que me ofereceram nas de confecção. Lá eu trabalho no setor de qualidade dos ônibus.” (EGRESSO 9). Movido pelo baixo salário oferecido no ramo de vestuário, esse egresso migrou para a área metal-mecânica, trabalhando no setor de qualidade. O outro egresso, que atualmente trabalha em uma distribuidora de produtos para lojas e bazar, embora possua experiência de cinco anos na área da confecção e do vestuário, elencou, além do baixo salário, outras dificuldades encontradas para se inserir no mercado de trabalho no campo de sua formação:

[...] eu já tinha trabalhado na área uns cinco anos, e durante o curso fiquei desempregada, mas daí depois que me formei procurei emprego e achei de costureira, mas era muito ruim onde eu trabalhava porque lá me deram uma cadeira horrível, eu fiquei toda torta, a máquina não era adequada. Lá as costureiras ficavam coladinhas uma na outra. E o dono era um grosso, pra ele não interessava se você tem um curso técnico ou não, tanto fazia, e o salário não era bom também, era o mínimo. Daí eu saí e voltei a procurar, mas tomei uma decisão; não ia voltar a ser costureira. Me chamaram em outras empresas, e na agência também, mas era vaga só para costura. Só tinha costura, costura e mais costura. Daí eu disse que não queria mais costura. Daí depois eu parei, não procurei mais emprego na área. (EGRESSO 10).

Diante do baixo salário, das más condições de trabalho, da falta de reconhecimento do técnico em vestuário e da exclusividade de oferta de vagas para costura, o egresso desistiu e migrou para outra área.

Dos seis egressos desempregados, nenhum possuía experiência na área do vestuário. Entretanto, quatro não pretendiam trabalhar por motivos pessoais. Dos dois egressos que buscaram empregos na área, um conseguiu se inserir em uma empresa de confecção e vestuário, mas permaneceu poucos meses como colaborador, saindo devido ao baixo salário e à falta de perspectiva de crescimento. O egresso relatou, ainda, que procurou vagas no setor,

mas que só existem para costura, confirmando o que apontou, anteriormente, o egresso 10:

Eu saí de lá porque eu ganhava o salário de uma costureira, mas eu era do encaixe, e também porque não vi chance de crescimento, não tinha pra onde subir. Depois que saí da... procurei outras vagas, mas só tinha para costureira, e eu não fiz o curso para ser costureira. (EGRESSO 13).

Indagado sobre o possível motivo de não ter conseguido um emprego na área, o egresso 14 relatou duas dificuldades encontradas: “Acho que está difícil e desvalorizado. Difícil porque eles querem experiência e desvalorizado em termos de salários, no máximo dá uns R\$600,00 ou R\$700,00”. Assim, segundo o mesmo egresso, as dificuldades para a inserção no setor do vestuário podem ser resumidas na falta de experiência e nos baixos salários.

#### *Egressos que trabalhavam em outras áreas ao final do curso*

Entre os 12 egressos que trabalhavam em outras áreas, 2 (17%) ingressaram no setor do vestuário e 10 (83%) continuam trabalhando em ramos diversos, como ilustra o Gráfico 8.

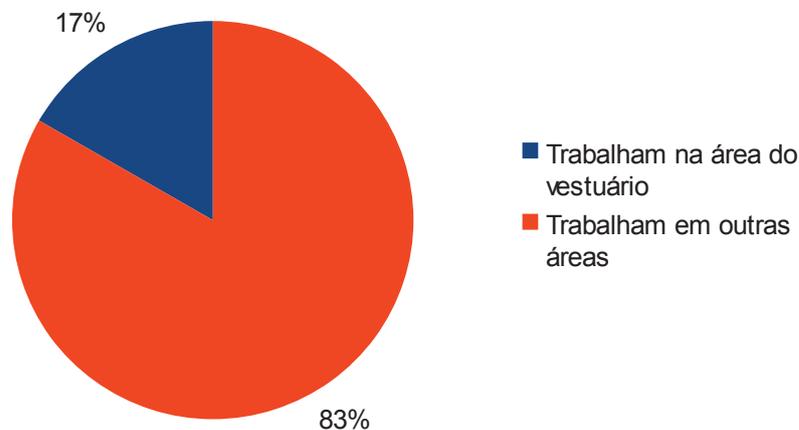


Gráfico 8: Dados profissionais do grupo que trabalhava em outras áreas

Os dois egressos que migraram de área, conseguindo entrar para a de vestuário, possuem em comum a experiência anterior ao curso, fator que pode ter facilitado a sua entrada nas empresas. Conforme seus relatos, os egressos não enfrentaram dificuldades, entretanto, um deles comentou sobre o baixo salário que recebe: “Você procura o melhor, mas às vezes não acha e daí tem que se contentar com o que achou. Acho meu salário muito baixo, eu ganho R\$400,00, mas eu espero que quando ela assinar minha carteira eu consiga ter um

aumentozinho.” (EGRESSO 7).

Essa fala tem relação com o processo de reestruturação produtiva, em que existe um excedente de força de trabalho, dando ao capital poder de escolha entre aqueles considerados adaptáveis às novas demandas produtivas e os indivíduos excluídos do mercado de trabalho ou introduzidos em condições de precariedade, traduzida em empregos temporários sem vínculo formal ou em baixos salários. (SILVA, 2011).

Dos dez egressos que continuaram trabalhando em outras áreas, um pretende migrar para a do vestuário; enviou currículos, entretanto, até a data da entrevista, não recebera respostas. Outro egresso comentou que não procurou empregos na área do vestuário porque o salário é baixo, de modo que começou a costurar para fora, no turno da noite, para obtenção de uma renda extra. Os oito restantes não pretendem entrar para a área do vestuário.

Diante das informações obtidas por meio do instrumento de coleta de informações em 2011 e pelo contato realizado em 2012 foi construído um comparativo para estabelecer a situação dos egressos naquele momento. Assim, do total de egressos que participaram da pesquisa, 28 (47%) trabalham na área do vestuário; 17 (29%), em outras; 7 (12%) encontram-se desempregados e 7 (12%) não foram encontrados.

Verifica-se, assim, que o curso oportunizou o crescimento profissional de alguns egressos nas empresas, além de auxiliar na inserção ou reinserção na área do vestuário, notando-se, em contrapartida, uma migração para outras áreas, devido, principalmente, aos baixos salários ofertados no setor em pauta.

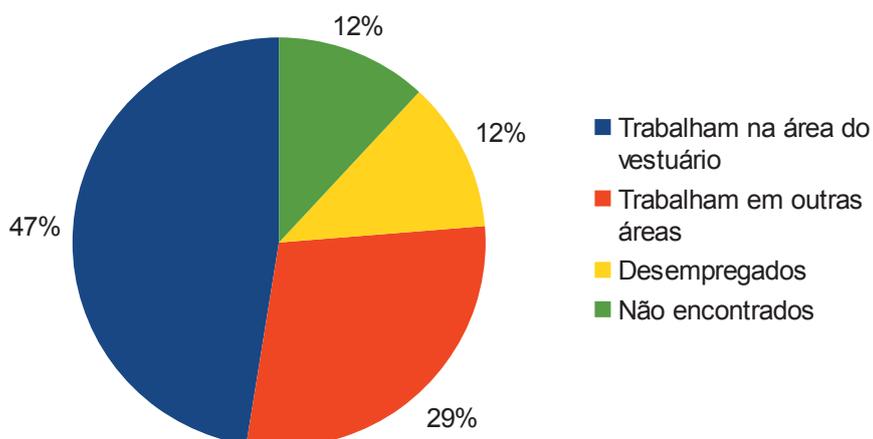


Gráfico 9: Dados profissionais dos alunos

Como demonstram as falas, os baixos salários que as empresas de confecção e vestuário vêm ofertando para seus colaboradores é um dos maiores entraves encontrados pelos egressos, pois alguns chegam a ganhar um salário líquido de apenas R\$300,00, R\$400,00. Tal fato tem íntima ligação com a exclusão incluyente, que coloca o trabalhador em situação de precariedade. Kuenzer (2002) deixa claro que, em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, a exploração do trabalho precarizado é a lógica das novas relações entre capital e trabalho, viabilizadas por estados neoliberais, não se tratando de efeitos passageiros.

Em relação às condições de trabalho, estudos abordam que a realidade laboral vivenciada por muitos trabalhadores na indústria do vestuário tem ocasionado problemas de saúde. De acordo com pesquisa realizada por Garcia Júnior (2006), dor na coluna, nas pernas, nos ombros, nos braços, no ouvido e no pulso, bursite, artrose, dor muscular, problema respiratório, estresse, ansiedade, nervosismo, cansaço mental, problema de circulação e surdez podem ser sintomas ocasionados pelas más condições de trabalho na indústria de confecção e vestuário. O mesmo estudo indica, ainda, que uma grande quantidade de empresas do setor não visa à ergonomia do local de trabalho de seus colaboradores. Logo, infere-se que esse fator pode promover, também, a migração de colaboradores para outras áreas.

A falta de reconhecimento do técnico em vestuário é outro problema vivenciado pelos egressos:

Aqui em Erechim, os empresários acham que o técnico em vestuário é costureiro. Eles não dão valor ao técnico. Na verdade, eles nem sabem o que o técnico em vestuário faz. Eles não dão oportunidades para o técnico em vestuário, só abrem vagas para costura. (EGRESSO 13).

No que se refere à profissão do técnico em vestuário, ainda pairam muitas interrogações quanto às atribuições, capacidades e competências que lhe cabem. Possivelmente, essas indagações se devam à grande gama de funções que o técnico em vestuário pode exercer dentro de uma empresa. Todavia, também existe a possibilidade de alguns empresários não possuírem clareza sobre as características desse profissional pela simples razão de o curso ser uma novidade para a região, pois, ou existem graduados na área da moda, ou profissionais formados em cursos rápidos, como, por exemplo, costura industrial,

pelo sistema S<sup>15</sup>, em Erechim.

A falta de experiência representou outro problema mencionado pelos egressos: “Os empresários procuram mão de obra, falam que não tem mão de obra, mas quando tu vais lá, o discurso é diferente, eles pedem experiência.” (EGRESSO 9). A dificuldade de se inserir no mundo do trabalho deriva, em grande medida, da exigência de experiência prévia. Os empregadores tendem a adotar critérios objetivos para a seleção de seus empregados, como a exigência de experiência. Porém, num movimento circular, a falta desta dificulta a inserção no trabalho, o que por sua vez impede o acúmulo de experiência. (TODESCHINI, 2003).

Supõe-se que uma maior ligação entre Instituto e empresa poderia amenizar tal problema. A falta de acúmulo de experiência poderia ser minimizada, por exemplo, se o curso, juntamente com as empresas, oferecesse o estágio, que articularia a teoria e a prática, inserindo o aluno em realidades concretas, de modo a se estabelecer um diálogo com o mundo do trabalho.

Diante do exposto, nota-se a migração de alguns egressos do curso para outras áreas devido à precarização do trabalho no setor da confecção e do vestuário e, também, pela demanda, quase exclusiva, por costureiros, profissão de remuneração baixa. Além disso, as atribuições e capacidades do técnico em vestuário encontram-se um tanto distorcidas, gerando dúvidas em relação à sua atuação nas empresas. Por fim, evidencia-se que o curso se mostrou positivo para alguns egressos que já se encontravam inseridos na área do vestuário, tendo em vista que estes conseguiram ascensão de cargo ou aumento de salário.

## **5.2 A voz dos empresários**

Para a seleção das empresas, foram utilizados dois critérios. Inicialmente, deveriam possuir como colaboradores os egressos entrevistados. Além disso, optou-se por selecionar empresas de portes diferentes: uma microempresa, uma de porte médio e uma de grande porte. Foi feito contato telefônico com os responsáveis, explanando sobre a pesquisa e seus objetivos. Obtendo-se concordância de todas as empresas contatadas, foi realizada entrevista semiestruturada.

Dessa maneira, o presente estudo buscou investigar, em três empresas, a visão dos empresários no que diz respeito à formação dos técnicos em vestuário do IFRS – Campus Erechim. Diante da análise das falas, quatro temas foram categorizados:

---

<sup>15</sup>O sistema S é formado por organizações criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas), conta com 11 instituições, como por exemplo, o SENAI e o SENAC.

- Conhecimento sobre o Curso Técnico em Vestuário.
- Principais características do profissional do vestuário.
- Percepção em relação à formação do egresso do Curso Técnico em Vestuário.
- O trabalho na área do vestuário em Erechim.

#### **a) Conhecimento sobre o Curso Técnico em Vestuário**

Questionados sobre o tema desta categoria, todos os empresários responderam que já conheciam o Curso Técnico em Vestuário e, também, o Instituto Federal. Um dos respondentes (EMPRESÁRIO 2), inclusive, salientou que Erechim possui um campus do IFRS por incentivo, luta e busca dos empresários da região. Tal procura pela implantação do Instituto e consequente abertura do Curso em Vestuário é justificada pela falta de mão de obra qualificada, pois, com os novos tempos do capitalismo, caracterizados pela inserção da microeletrônica na produção e de uma gestão e produção flexível no trabalho, o perfil formativo dos trabalhadores mudou. Dessa maneira, as próprias empresas, carentes de mão de obra, eram forçadas a qualificar seus trabalhadores, como demonstrado a seguir: “Qualificando o pessoal, nós teremos mão de obra qualificada aqui dentro, não precisaremos treinar nossos funcionários, eles já vão vir preparados pra cá. Hoje a função de ensinar é do Instituto e do SENAI, não é das empresas.” (EMPRESÁRIO 3).

Na fala do entrevistado, nota-se a comparação estabelecida entre o Instituto Federal e o SENAI, nivelando-os. Dessa maneira, supõe-se que os empresários percebem a formação do IFRS e, conseqüentemente, do Curso Técnico em Vestuário como capacitação profissionalizante igual ou semelhante à promovida pelo sistema S, que oferece formação voltada ao atendimento das demandas específicas dos setores de mercado, desarticulada de estratégias de escolarização e sem a perspectiva de formação geral do trabalhador, privilegiando, especialmente, as exigências e demandas do mercado de trabalho, em detrimento das necessidades de desenvolvimento de cidadãos plenos. (UFPA, 2007, p. 37).

Em seu projeto, os IFs almejam superar a visão de “instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes”, promovendo, assim, a construção da cidadania e a transformação social. (BRASIL, 2008c, p. 21). Ou seja, a proposta pedagógica quer romper com a ideia de educação voltada a fins mercantis. Porém na fala de um empresário existe um indicativo de que essa concepção não foi realizada, sugerindo que a construção do curso foi efetivada pelas ideias do empresariado: “As coisas

foram se desenvolvendo, foram amadurecendo, e então conquistamos o curso para o nosso setor. E participamos da formatação do curso, da programação. Eu participei de algumas reuniões em que o conteúdo programático foi definido.” (EMPRESÁRIO 2).

Assim, o Curso Técnico em Vestuário foi construído e moldado com a participação de empresários da região, o que reitera a ideia de uma educação profissional voltada aos moldes do capital, em que existe uma flexibilização da formação e um “esvaziamento de conteúdos científicos e técnicos mais avançados para a classe trabalhadora.” (MELO, 2009, p. 895). Isso distancia as ações do IFRS de seu projeto, sugerindo que a instituição possui ligação direta com o mercado e que suas propostas se voltaram a atender a essa demanda, que visa à educação pela ótica do capital.

### b) Principais características do profissional do vestuário

Na nova era da globalização e do capitalismo, em que a educação influencia a produtividade de forma direta, os empresários foram indagados sobre as características consideradas importantes para o técnico em vestuário. Portanto, na continuidade, expõem-se as principais capacidades consideradas de grande valia para o setor produtivo do vestuário e da confecção, na visão dos representantes do mundo do trabalho.

Características	Falas dos empresários
Domínio da técnica	
Criatividade	É importante chegar aqui e saber fazer, assim uma pessoa que chegue aqui e saiba o que está fazendo, que tenha um grau aprofundado de conhecimento, que domine
Saber pensar	a prática, que saiba todo o processo da confecção. Eu uso um termo aqui: eu
Adaptação a mudanças	
Conhecimento aprofundado	
Visão holística do processo	
Habilidades de gestão	Precisam ter uma visão de [que] a empresa tem que gerar riqueza, tem que gerar lucro para poder crescer, de que o trabalho das pessoas tem que dar bom resultado, para ser reconhecido e valorizado. Eles, também, deveriam ter atitude, proatividade, ser motivado, puxar a equipe, ser ético, responsabilidade, o
Busca pelo conhecimento	comprometimento com a equipe, com a empresa, e também eu acrescentaria uma
Proatividade	
Ética	
Responsabilidade	
Comprometimento	Que sejam formados profissionais capazes de atuar no ambiente empresarial de maneira proativa, com uma visão ampla do negócio, podendo dessa maneira atuar em várias áreas dentro da empresa. Eu entendo assim, que nós tenhamos pessoas
Polivalência	com uma qualificação maior para liderança nas diversas áreas da empresa. Nós
Liderança	

Empreendedorismo	
Comunicação	
Iniciativa	
Criticidade	
Independência	
Relacionamento interpessoal	

Quadro 12: Características importantes do técnico em vestuário na visão dos empresários

As características elencadas pelos empresários entrevistados são encontradas no documento Educação Básica e Formação Profissional. (CNI, 1993). Este vislumbra uma orientação formativa que adota a empregabilidade e três habilidades – básica, específica e de gestão – para a construção do perfil do trabalhador adaptado aos tempos de competitividade e produtividade e preparado para a crise do mercado de trabalho, caracterizada pelo desemprego generalizado.

As habilidades básicas têm como objetivo “ensinar a pensar”, ou seja, aprender a identificar e superar alguns erros típicos do pensamento: “visão estreita, parcialismo, egocentrismo, arrogância, polarização e apego ao juízo inicial.” (MELO, 2009, p. 906). Dessa maneira, o trabalhador deve estar preparado para o novo, possuir flexibilidade para se adaptar às situações diversas, além de possuir uma visão ampla da produção e do mundo, relacionar-se, ouvir o outro, agir com liderança, trabalhar em equipe. Já as habilidades específicas dizem respeito à qualificação constante, para que os trabalhadores possam acompanhar as mudanças e as necessidades das empresas, visando a uma contínua melhora no sistema produtivo. As habilidades de gestão, por sua vez, exigem do trabalhador a capacidade de gerir seu próprio trabalho, o tempo e relacionamentos dentro da empresa. Assim, o “trabalhador, mais que obedecer às ordens, deve ele mesmo se gerenciar, gerenciar seu trabalho, seu comportamento, enfim, deve por si tomar decisões pertinentes à empresa, de modo que seu desenvolvimento seja mais denso e comprometido com os rumos desta.” (MELO, 2009, p. 908). Logo, o indivíduo deve aprender a gerenciar a carreira e as condições da própria empregabilidade, para ser autônomo tanto na empresa quanto fora dela.

Entre as características elencadas pelos empresários, está o comprometimento. Melo (2009) destaca, porém, quanto ao tema, que os empresários almejam que seus trabalhadores possuam comprometimento apenas consigo mesmos e com a empresa, não se comprometendo como elementos de classe. Essa ideia tenta se justificar, na voz da burguesia industrial, por meio da afirmação de que as relações entre capital e trabalho, pelas vias da flexibilização, da

exigência de qualificação e das mudanças gerenciais, aproximam trabalhadores e gestores. Assim sendo, essa nova relação entre capital e trabalho não pode ser entendida como contraditória, como disputa de duas classes opostas.

Esse pensamento de que o capital e o trabalho não devem ser considerados uma disputa de duas classes opostas vem com a ideologia da classe empresarial, que tenta inculcar em seus colaboradores tais ideias, visando a um “controle” e um comprometimento com a função por eles desempenhada, com o objetivo do aumento da produtividade e do lucro.

A fala do empresário 1 evidencia o novo paradigma da produção industrial, que se baseia na produção flexível e diversificada, isto é, na modificação de produtos em razão das necessidades do consumidor, sobretudo, na área do vestuário, que segue tendências e lança, no mínimo, duas coleções anuais com produtos e modelos diferenciados. Assim, o trabalhador depara-se com uma dupla flexibilização: por um lado, com a necessidade de se adaptar internamente à produção, ele precisa desenvolver algumas habilidades genéricas, como a comunicação, a capacidade de trabalhar em grupos e a liderança, as quais são visíveis na fala do empresário 3; e, por outro lado, analisando o mercado de trabalho, o indivíduo percebe que sua segurança depende de sua disposição em gerenciar sua própria carreira, desempenhando, portanto, habilidades de gestão.

Com a modernização do novo modelo capitalista, caracterizado pela implementação de uma base microeletrônica, a exploração do trabalho não se dá apenas pelas capacidades psicofísicas do trabalhador, mas também pela exploração intelectual. Outras características importantes relatadas pelos empresários seriam a criticidade, a independência e o empreendedorismo, pois, segundo Melo (2009), essas três características são as bases fundamentais do trabalhador flexível e adaptado às novas demandas do mercado. Em primeiro lugar, a criticidade é exigida dos trabalhadores, pois estes precisam se apropriar de processos teóricos e abstratos que estão no âmago da inserção da microeletrônica. Em segundo, encontra-se o trabalhador independente, que procura se colocar à frente do mercado, de forma ativa, e que se destaca pelo dinamismo, ou seja, o indivíduo que consegue gerir sua carreira. Em terceiro e último lugar, reside o empreendedorismo, que tem relação com o trabalhador que organiza seu próprio trabalho, que identifica oportunidades dentro desse contexto com objetivo de mudar, melhorar, gerar riquezas, estando intimamente ligado a características como criatividade, proatividade, iniciativa e motivação.

Uma importante característica reiterada nas falas dos empresários consiste na polivalência.

O conceito de polivalência implica uma formação que qualifique as pessoas para diferentes postos de trabalho dentro de uma família ocupacional e, sobretudo, para complementar as bases gerais, científico-técnicas e socioeconômicas da produção em seu conjunto. Uma formação que articule a aquisição de habilidades e destrezas genéricas e específicas com o desenvolvimento de capacidades intelectuais e estéticas. Implica, portanto, não só a aquisição de possibilidades de pensamento teórico, abstrato, capaz de analisar, de pensar estrategicamente, de planejar e de responder criativamente às situações novas, mas também de capacidades sociocomunicativas, de modo a poder desenvolver trabalho em equipe e conhecimentos ampliados que possibilitem a independência profissional. (CNI, 1993, p. 16).

A polivalência amplia a capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, porém não há mudança qualitativa dessa capacidade. Assim, o trabalhador desempenha distintas tarefas, fazendo uso de diferentes conhecimentos, sem que se processe, no entanto, a superação do caráter de parcialidade e fragmentação dessas práticas, ou a real compreensão da totalidade. A esse comportamento no trabalho corresponde “a inter-relação entre conteúdos fragmentados, sem superar os limites da divisão e da organização segundo os princípios da lógica formal.” (KUENZER, 2000b, p. 86).

É nessa medida que o conceito de polivalência cria a falsa impressão de que a flexibilização do trabalho, na contemporaneidade, requer um “conjunto maior de qualificação. Na prática, o que se estabelece é a exigência que os trabalhadores sejam multifuncionais.” (OLIVEIRA, 2003, p. 259).

Com as características do trabalhador polivalente, a exploração do indivíduo dá um salto de qualidade, pois passa uma pretensa ideia de totalidade do ser humano, do qual se passa a exigir melhor desempenho na atribuição de suas funções. Diante disso, existem algumas características marcantes no novo perfil do técnico em vestuário. A primeira delas é a necessidade de que o trabalhador gereencie seu próprio trabalho. Outra característica encontra-se no desenvolvimento de competências sociocomunicativas, ou seja, o trabalhador precisa ser comunicativo, expressar os problemas ocorridos, ter um bom relacionamento interpessoal, relacionando-se com a gerência e com outros setores da produção, liderando equipes, resolvendo conflitos. Além disso, o técnico em vestuário deve possuir um conhecimento profundo das técnicas e dos processos de produção, com vistas a prever os erros que poderão acontecer, sendo necessário, para tanto, o aprimoramento intelectual, somado à experiência e ao conhecimento tácito, que é subjetivo e inerente às habilidades do sujeito pessoa. (MELO, 2009).

### **c) Percepção em relação à formação do egresso do Curso Técnico em Vestuário**

Indagados se os egressos do Curso Técnico em Vestuário atendem satisfatoriamente às necessidades das empresas, todos os empresários responderam que não integralmente, porque há algumas deficiências em relação ao conhecimento desses profissionais. Abaixo, os depoimentos ratificam esse parecer:

Os nossos funcionários saíram de lá com um conhecimento regular. O curso deveria fazer um aprofundamento das áreas de criação, corte, modelagem e costura. (EMPRESÁRIO 1).

Conhecimento suficiente eu entendo que não. É uma base de conhecimento, que as responsabilidades e atribuições possuem mais facilidade de compreensão e de realização, mas, por si só, os conhecimentos do curso não são suficientes. De maneira geral, o curso dá uma base de conhecimento, mas ele não dá em sua totalidade, faltam alguns pontos, ainda, falta um aprofundamento maior em algumas áreas, principalmente nas práticas, mas também na área da gestão. É claro que nenhum funcionário vem totalmente pronto, nem de curso técnico, nem de graduação. É a experiência que vai aprimorar essa pessoa. (EMPRESÁRIO 2).

Bem, eu acho que eles possuem conhecimento, mas vão melhorando aqui dentro. Porque é natural, eles não vão vir 100%. Eles não vêm prontos, o curso qualifica, mas é no dia a dia que a pessoa vai pegando a prática e experiência. Falta, talvez, um maior aprofundamento, um maior treinamento em determinadas áreas para a pessoa sair de lá, chegar aqui e fazer. E o que eu sinto, também, é que os alunos não possuem a liderança, o empreendedorismo que nós precisamos aqui. (EMPRESÁRIO 3).

Na fala do empresário 1, é evidenciada a deficiência do curso, principalmente, na parte técnica, pois criação, modelagem, corte e costura deveriam ser o seu foco. Na fala do empresário 2, também, encontra-se uma deficiência em relação à parte técnica, ou seja, nas habilidades específicas dos egressos do Curso Técnico em Vestuário, capacidades relacionadas aos métodos. Assim, ainda que seja um curso técnico, com várias disciplinas voltadas à prática, há uma provável deficiência nesse quesito, o que pode indicar que o curso se caracteriza como generalista, não possuindo um aprofundamento nas áreas do vestuário (criação, modelagem, corte, costura).

A capacidade de gestão, igualmente mencionada como falha, é voltada ao gerenciamento do próprio trabalho, pois, para o trabalhador ter habilidades de autogerenciamento, é importante um aprofundado conhecimento sobre o funcionamento produtivo, os conceitos de produtividade, índice de retrabalho, metas, produção em célula, otimização de ganhos de produção, entre outros. Na mesma fala, nota-se, ainda, que o empresário possui ciência de que o conhecimento do curso auxilia nas atribuições de seus colaboradores, mas ressalta que esse conhecimento é uma base para a produção de conhecimentos articulada à prática.

Além do conceito já relatado pelo empresário 2, relacionado à parte técnica, na fala do

empresário 3, encontra-se a ideia de que o curso qualifica e amplia o grau de conhecimentos, porém, o egresso não sai pronto em sua totalidade para atuar na indústria, em razão da falta de experiência, que vai construindo dentro da empresa, com casos reais, unindo o pensamento à ação. Segundo o mesmo empresário, há um déficit em capacidades como empreendedorismo e liderança, características de grande relevância para o novo perfil do trabalhador, que se depara com a inserção da microeletrônica na produção e com uma gestão e produção flexível do trabalho.

Na matriz curricular do curso, existe um número ínfimo de horas destinadas à parte de gestão, e talvez por isso não haja um aprofundamento desse tópico. Porém, é importante que a liderança e o empreendedorismo sejam construídos não apenas em disciplinas fragmentadas, mas em uma interdisciplinaridade no curso, com intuito de delimitar determinadas funções gerenciais, como, por exemplo, planejar, organizar, coordenar e controlar. (FANESE, 2011). Reiterando essa afirmação sobre a interdisciplinaridade, o empresário 2 argumenta que seria interessante sua presença no curso, deixando claro que não há necessidade de existirem várias disciplinas voltadas à gestão:

É interessante trabalhar isso no curso, essa questão de gestão. Às vezes não precisa muitas disciplinas para isso, mas se todas as disciplinas já tiverem isso como enfoque [...] quando estiver falando sobre costura, fala com conceito de produtividade, que permita aquela empresa ser competitiva. Quando estiver falando sobre a modelagem, risco, corte, aproveitamento de matéria-prima, já com enfoque na alta produtividade, quando tá falando em desenvolvimento de coleção, já ter um foco muito bem dirigido para seu público-alvo, para uma coleção que seja enxuta até um ponto de ter escala, em ganho de escala [...] para ganhar na produtividade, cuidar dos materiais, aviamentos, para que não sejam tão variados, a ponto de prejudicar a produtividade da empresa, que esses elementos sejam pensados em todas as disciplinas trabalhadas no curso, porque os nossos funcionários que fizeram o técnico não possuem esse conhecimento, eles sentem muita dificuldade nessa parte. (EMPRESÁRIO 2).

O empresário 2, como os demais, retoma a questão de competitividade e produtividade, mas acrescenta que a ênfase da educação do curso não pode ser baseada em conteúdos fragmentados, vinculados à formação taylorista/fordista. O currículo flexibilizado deve atender a interdisciplinaridade, além da tentativa de renovar a construção de conceitos e de processar mudanças na maneira de pensar. (MELO, 2009).

Com base na fala dos empresários, conclui-se que o Curso Técnico em Vestuário apresenta algumas deficiências nas vertentes voltadas às habilidades específicas e de gestão. Entretanto, a manifestação dos empresários 2 e 3 sugere que os conhecimentos do curso não são suficientes, mas auxiliam e facilitam a realização das ações dentro da empresa. Porém,

ressaltam que é por meio da experiência e da adaptação a esse contexto que os egressos vão atingir um melhor desenvolvimento como trabalhadores.

Nessa perspectiva, diante das mudanças do mundo do trabalho, os trabalhadores necessitam de qualificação constante. Além disso, é importante, na visão empresarial, que a educação dos trabalhadores transmita conhecimentos transitivos, que sejam passíveis de continuar a produzir-se. (MELO, 2009).

Visando à competitividade, os empresários passam a valorizar os trabalhadores como capital humano, vendo-os como “bens a serem incrementados para que se lhes possa adicionar valor, em oposição a custos que devem ser reduzidos.” (CNI, 1993, p. 13). Logo, é importante salientar que, ao exporem suas concepções e ideias, buscam a defesa de seus interesses, ou seja, visam a uma educação fundamentada na reprodução do modelo capitalista.

Dessa maneira, para os empresários, o Curso Técnico em Vestuário possui algumas falhas, de modo que seus funcionários dele egressos necessitam de capacitação complementar, como demonstra esta fala: “Nós percebemos que há, sim, necessidade de investimentos além do curso.” (EMPRESÁRIO 2). No entanto, a necessidade de capacitação complementar, também, está intimamente relacionada às características do novo perfil do trabalhador, que precisa buscar, sempre, conhecimentos e capacitações para enfrentar as mudanças e flexibilizações do mundo do trabalho.

Assim sendo, observa-se que as empresas esperam receber do IFRS técnicos em vestuário com perfil empreendedor, capazes de atender a todas as necessidades de um mercado competitivo. Todavia, para a formação de profissionais empreendedores, é necessária uma sólida formação geral, que deve ser dada por uma instituição que priorize outros valores, além daqueles regidos pelas demandas e imposições do mercado, permeadas por contradições e mudanças. (KLUGE, 2008).

Nota-se, enfim, um impasse entre o que a empresa deseja e o que o IFRS deve oferecer para construir sujeitos conscientes de sua cidadania e de seu papel na sociedade, envolvendo valores como o respeito e a colaboração, que vão muito além da simples competição para fins de acúmulo de capital.

#### **d) O trabalho na área do vestuário em Erechim**

Abordou-se, na entrevista, a migração de egressos do Técnico em Vestuário para outras áreas. A abertura econômica brasileira de 1990, segundo Piccinini (2006), representou uma ruptura para as organizações do setor têxtil e do vestuário, que, até então, desfrutavam de

significativo protecionismo do Estado. Desde então, o setor vem sofrendo com a forte concorrência de produtos importados, que possuem um menor preço em relação aos nacionais. Assim, para sobreviverem e se tornarem competitivas, as empresas usam como estratégia a redução de custos, fundada na flexibilização do trabalho, como a terceirização, a subcontratação, o contrato de trabalho por prazo determinado, os baixos salários etc.

A área têxtil e do vestuário sofre a precarização do trabalho, que acarreta várias dificuldades, entre as quais os baixos salários, como mostra o depoimento a seguir:

Por que o salário é mais baixo? É porque a produtividade é baixa. Nós e outras empresas daqui da região como a..., a ..., a ..., damos uma oportunidade que eles ganhem, praticamente, 50% a mais do salário deles. Com o programa de incentivos e metas, eles poderiam ganhar 50% a mais, mas a grande massa não ganha, não vai. Pra que aumentar, se o cara vai chegar aqui e não render nada. Então, o que se faz: deixa o salário baixo e dá incentivo para aquele que rende. (EMPRESÁRIO 2).

Na fala do empresário 2, há a confirmação de que o salário para a área é baixo. Porém, ele menciona a existência de um programa de metas e incentivos utilizado por várias empresas da região. Entretanto, esse programa, que passa a ideia de oportunidade salarial, é embasado em altas metas de produção, além de algumas especificidades, como, por exemplo, o fato de o trabalhador não poder faltar ao serviço, pois, caso isso ocorra, perde o incentivo salarial. Um grande percentual dos trabalhadores não consegue atingir as metas estipuladas, ganhando apenas o piso salarial da área. Tais processos de metas e incentivos, mascarados pelo viés de oportunidades salariais, nada mais são do que o reflexo do capitalismo, que culpabiliza os indivíduos pelo próprio insucesso.

Melo ressalta que:

A empregabilidade em consonância com a ênfase nas habilidades genéricas a serem exigidas dos trabalhadores, torna-se orgânica ao projeto de sociabilidade neoliberal, baseado em relações individualistas e competitivas, típicas do momento de crise do capitalismo. Esta por sua vez, não pode aparecer socialmente como uma crise generalizada do sistema capitalista, mas sim como uma situação de responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso no trabalho. (2009, p. 910).

Dessa maneira, com a ótica empresarial voltada à produtividade, característica clara do capitalismo, os egressos do Curso Técnico em Vestuário sentem-se desestimulados a continuar na área e buscam melhores opções salariais em outros setores. A fala a seguir confirma tal afirmação: “O que está acontecendo muito é que, como o piso da área metal-mecânica subiu, eles vão pra essa área, mas lá tem que trabalhar, produzir, e depois, com certeza, o que vai acontecer com esse pessoal que saiu daqui, se decepciona.” (EMPRESÁRIO 3).

A fala do empresário confirma que, com os baixos salários oferecidos pela área do vestuário, vários egressos do curso buscam melhores opções salariais migrando para outros ramos, não relacionados a sua formação técnica, principalmente para empresas de metal-mecânica, que proporcionam uma melhor remuneração em relação à área do vestuário.

Diante do exposto, conclui-se que a classe empresarial necessita de novos trabalhadores, aptos a lidar com as mudanças e dotados das demais características elencadas. Entretanto, de acordo com as falas analisadas, algumas empresas da área do vestuário em Erechim não oportunizam salários condizentes com as expectativas de seus funcionários, levando, assim, a uma precarização do trabalho e tendendo a culpabilizar o próprio indivíduo por seu fracasso.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa, buscou-se analisar a percepção dos egressos e das empresas que lhes ofereceram empregos sobre o Curso Técnico em Vestuário do IFRS – Campus Erechim. Assim, este capítulo apresenta uma sistematização das colocações e síntese realizadas ao longo do trabalho, destacando-se as considerações mais relevantes.

Sobre a busca do Curso Técnico em Vestuário do IFRS – Campus Erechim pelos egressos, o motivo mais recorrente foi a procura por capacitação profissional, pois, sendo um

curso subsequente ao ensino médio, a maioria de seus egressos já trabalhava ou havia trabalhado na área. Desse modo, buscavam um crescimento na empresa, ou uma (re)inserção no mundo do trabalho, no ramo do vestuário. Entretanto, outro motivo, implícito, para tal escolha seria a gratuidade do ensino, que se torna um atrativo para os alunos, oportunizando o não pagamento da educação, visto que, na região, as instituições, em sua maioria, são privadas.

No que concerne às disciplinas do curso, alguns egressos consideraram todas importantes. Porém, a maior parte respondeu que disciplinas práticas são mais relevantes do que as teóricas. Assim, supõe-se que, na visão de alguns, a prática se sobrepõe à teoria e que o Curso Técnico em Vestuário não deve se voltar para a formação teórica e humanística. Essa afirmação pode ser confirmada por meio de uma análise da matriz curricular, evidenciando que no curso não há, com exceção de algumas disciplinas de gestão e de história, conteúdos ou projetos interdisciplinares destinados à formação humana e à construção da criticidade.

Ainda sobre as disciplinas, a maioria dos egressos concorda que há superficialidade na formação, ou seja, falta de aprofundamento de conhecimentos práticos e teóricos, devido ao pouco tempo que o curso compreende. Além disso, a interdisciplinaridade e o trabalho por projetos, segundo os egressos, não foram detectados no curso, com exceção do TCC, que, mesmo agregando todo o conteúdo estudado, não é suficiente, pois não representa a realidade do ambiente de trabalho, na mesma medida que um estágio poderia proporcionar.

Quanto às opiniões relativas à infraestrutura do curso, houve destaque, qualitativamente, para os laboratórios, com ampla diversidade em maquinários. Em contrapartida, um déficit quantitativo foi mencionado, pois, segundo os egressos, não existe quantidade suficiente de máquinas para todos os alunos de uma turma. A falta de maquinários deve-se à limitação de espaço no IFRS – Campus Erechim. Tal carência está relacionada à expansão da rede federal, em que existe a transformação e a criação de instituições em Institutos Federais. Assim, esse processo chamado de *ifetização* poderá acarretar prejuízo para a qualidade do ensino, gerando um número elevado de novos campi dos IFs, porém com qualidade inferior à projetada em suas concepções e diretrizes. Nessa medida, a falta de qualidade se reflete no Curso Técnico em Vestuário, que, além de não possuir máquinas suficientes para os alunos, não oferece o laboratório de teciteca, que seria fundamental para garantir o sucesso do ensino-aprendizagem.

Outro aspecto posto aos egressos diz respeito à preparação do curso para o mundo do trabalho. Em suas respostas, a maioria concordou que, por um lado, o Curso Técnico em Vestuário não prepara, efetivamente, o aluno para a realidade do trabalho, tendo sido o

conhecimento proporcionado mais bem aproveitado por alunos que já estavam inseridos na área. Por outro lado, porém, para grande parte dos egressos, além da construção de conhecimentos, o curso oportunizou e desenvolveu capacidades como criatividade, comunicação e empreendedorismo, auxiliando, ainda, no crescimento pessoal, por meio do aprimoramento da confiança e das relações interpessoais. Assim, os entrevistados, em sua maioria, demonstraram intenção de continuar seus estudos no curso superior em Design de Moda, a ser lançado em 2013 no IFRS – Campus Erechim, reafirmando a verticalização do ensino, proposta definida pelos Institutos Federais.

Uma vertente relacionada aos Institutos Federais se refere à transformação social. Nesse quesito, a maioria dos egressos revelou não ter percebido mudanças significativas, e poucos mencionaram que, por intermédio do curso, conseguiram empregos melhores. Porém, a verdadeira mudança não será resolvida, somente, por soluções pedagógicas mediante reformas apenas no campo da educação. O processo de transformação será significativo se resultar de modificações estruturais na sociedade como um todo. (FRIGOTTO, 2011).

Também foi abordada, com os egressos, a sua percepção quanto à indissociabilidade da pesquisa, do ensino e da extensão no IFRS. Notou-se que a maioria dos respondentes não possuía clareza acerca da definição e do conceito de extensão e pesquisa, possivelmente, em razão do fato de a implantação do IFRS e, conseqüentemente, do Curso Técnico em Vestuário em Erechim ser ainda recente. Outra hipótese para essa falta de informação consta no Projeto Pedagógico Institucional do próprio IFRS, ao salientar que o Instituto coloca o ensino em primeiro lugar, deixando em segundo plano a extensão e a pesquisa. (BRASIL, 2011). Porém, espera-se que, aos poucos, tais pilares ganhem espaço e que haja, efetivamente, a indissociabilidade dos três eixos.

Além de possuírem como diretriz a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, os Institutos Federais, em seu projeto, traçam como objetivo a formação de novos sujeitos históricos exercitantes de sua cidadania e a superação da educação voltada à ótica mercantil. Os IFs visam, ainda, à inclusão social em todos os seus níveis e à atuação no sentido do desenvolvimento local e regional, na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal. (SILVA, 2010).

Apesar disso, de acordo com as percepções dos egressos, no Curso Técnico em Vestuário não existe uma formação humana, o que leva a identificar um possível reforço da dualidade estrutural, que visa à separação da formação de dirigentes e de mão de obra qualificada. O pensamento dicotômico sobre duas redes de ensino vem enraizado na cultura brasileira, e mesmo que, na teoria, os Institutos Federais se intitulem como um “novo modelo

pedagógico”, na prática, evidencia-se, pela percepção dos egressos, a continuidade da antiga tendência dicotômica.

Outro item que reforça essa ideia, de uma educação voltada à ótica mercantil, é a curta duração do Curso Técnico em Vestuário e sua conseqüente superficialidade, pois, segundo a história da educação brasileira, o curso profissionalizante de rápida duração possui pretensão clara de atender à demanda do mundo globalizado, ou seja, uma educação voltada à demanda capitalista. Reiterando essa noção, encontra-se a *ifetização*, que, com uma máscara democrática, coloca a educação a serviço do capital. Portanto, nesse contexto, ao Curso Técnico em Vestuário pode ser aplicada a expressão “inclusão excludente” utilizada por Kuenzer, que, embora transmita a ideia de uma democratização da educação, aparentemente constituindo uma modalidade de inclusão escolar, fornecerá “[...] a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho.” (2002, p. 15).

No que se refere às dificuldades encontradas durante o curso, foram elencados três aspectos: o longo período que os alunos permaneceram sem estudar; a falta de tempo para conciliar trabalho e educação e dificuldades financeiras. De certa forma, pode-se entender que os três tipos de dificuldade estão interligados, pois, por ser um curso subsequente ao ensino médio, a maioria dos alunos encontrava-se um certo período longe dos bancos escolares, a maioria trabalhando para obter seu sustento. Dessa maneira, infere-se que a maior parcela dos egressos tenha adentrado numa “zona de conforto”, em que se voltava atenção e tempo, sobretudo, ao trabalho. Entretanto, com o início do curso, o egresso precisou se adaptar e controlar melhor o seu tempo, para a conciliação dos afazeres do emprego, do estudo e dos cuidados com a casa. Além disso, a maioria ganhava entre um e três salários mínimos, e em alguns casos não possuíam dinheiro para o transporte até o Instituto. Assim, supõe-se que a dificuldade financeira, aliada ao cansaço e à falta de tempo para conciliar trabalho e educação, são fatores de relevância que incidem diretamente na qualidade da aprendizagem e na evasão escolar.

Ao analisar a situação dos egressos no mundo do trabalho, constatou-se que houve uma migração dos que trabalhavam na área para outros ramos. Por sua vez, os que não se encontravam empregados sofreram dificuldades para a inserção ou reinserção no mundo do trabalho. A principal dificuldade diz respeito aos baixos salários oferecidos pelo setor de confecção, motivo que se soma às más condições de trabalho, à falta de reconhecimento do técnico em vestuário, às vagas quase exclusivas para a costura e à falta de experiência. Assim, devido às dificuldades encontradas, o setor do vestuário, em Erechim, perde atratividade, e muitos egressos vêm migrando para outras áreas, como a metal-mecânica, que oferecem

melhores condições salariais.

As más condições do ambiente de trabalho também ganharam destaque na fala dos egressos. Sobre isso, supõe-se que uma grande parcela das empresas de confecção de Erechim foram abertas, inicialmente, de forma precária, de modo que seus donos não possuíam capacitação e conhecimento técnico sobre a ergonomia necessária aos seus colaboradores, podendo afetar diretamente a sua saúde. Deve-se ressaltar, igualmente, que os postos de trabalho, nas empresas de confecção, são deveras diversificados, porém as posições mais comuns são as seguintes: sentado, quando há operacionalização de máquinas de costura, podendo acarretar, ao longo do tempo, problemas principalmente na região lombar; em pé, posição comum nos setores de modelagem, corte e acabamento.

A falta de reconhecimento do técnico como profissional foi outro problema evidenciado. Embora seja um curso novo para a região e possua diversas possibilidades de atuação dentro da empresa de confecção, de um modo geral, há falta de conhecimento sobre o que o profissional realmente faz. Muitas vezes, seu perfil é estereotipado, sendo visto como um curso que forma costureiros. Esse equívoco quanto às funções do técnico em vestuário, somado à grande carência de mão de obra especializada na área da costura, leva a distorções sobre o curso, que possui como objetivo formar profissionais com visão de todo o processo do vestuário, e não unicamente da costura.

Outra dificuldade encontrada, segundo os egressos, deriva da exigência de experiência prévia, pois, para a inserção no mundo do trabalho, é necessário mais do que constante capacitação e reciclagem do conhecimento. No caso dos egressos do curso, a maioria possuía experiência na área, razão pela qual não sentiram tantas dificuldades no que se refere à adaptação nas empresas. É importante ressaltar, ainda, que os egressos que se encontravam inseridos na área do vestuário e lá permaneceram obtiveram ascensão de cargo ou aumento de salário. Assim, conclui-se que, para esses egressos, o curso foi positivo, na medida em que auxiliou no seu crescimento profissional dentro das empresas em que já estavam inseridos.

Os empresários foram indagados, inicialmente, sobre o conhecimento que possuíam em relação ao Curso Técnico em Vestuário. Todos deixaram claro que já o conheciam, acrescentando que foram colaboradores ativos na estruturação da sua primeira matriz curricular. No que se refere às principais características que o técnico em vestuário deve possuir, estão as habilidades básicas, específicas e de gestão. As habilidades básicas relacionam-se ao “ensinar a pensar”, a preparar o trabalhador para o novo e para as mudanças, a fim de que possua uma visão ampla da produção e do mundo. As habilidades específicas, por seu turno, dizem respeito à qualificação constante e às habilidades de gestão, estando

vinculadas à capacidade de gerir seu próprio trabalho.

Diante desses quesitos, o técnico em vestuário, segundo os empresários, deve ter em seu perfil domínio da técnica, criatividade, capacidade de adaptação a mudanças, conhecimento aprofundado, visão geral do processo, proatividade, comprometimento, ética, polivalência, liderança, empreendedorismo, comunicação, criticidade, independência, bom relacionamento interpessoal. Assim, as empresas esperam receber do IFRS profissionais empreendedores que atendam todas as necessidades de um mercado competitivo.

Na avaliação feita pelos empresários, verificou-se, de modo geral, que o egresso do Curso Técnico em Vestuário não atende integralmente todas essas expectativas. Afinal, os egressos do curso possuem deficiências de conhecimento, principalmente na área técnica. Todavia, existe a ideia de que o conhecimento será agregado e construído mediante a experiência vivenciada nas situações reais da empresa.

Nos depoimentos dos empresários, houve destaque para as áreas que poderiam ser aprofundadas no curso, como a criação, a modelagem, o corte e a costura, além de uma interdisciplinaridade que aguace nos alunos conceitos de gestão, de empreendedorismo e de liderança. Ainda, verificou-se a opinião unânime de que o egresso do Curso Técnico em Vestuário necessita de capacitação complementar, porém, essa necessidade está ligada diretamente às características do novo trabalhador, que precisa buscar constantemente novos conhecimentos. (PORTO JÚNIOR, PINO, 2010).

Um assunto que veio à tona na entrevista diz respeito à situação do trabalho na área do vestuário em Erechim. Confirmando o que já havia sido relatado pelos egressos, os empresários mencionaram um alto índice de migração do setor do vestuário para outras áreas, devido aos baixos salários. Na visão dos empresários, a baixa remuneração é justificada pela baixa produtividade dos funcionários. Assim, existe, por meio do sistema de metas, uma culpabilização do indivíduo pelo seu fracasso. Uma consequência disso é, sem dúvida, a precarização do trabalho na área do vestuário.

Diante das falas dos egressos e dos empresários, é possível afirmar que o Curso Técnico em Vestuário possui determinadas deficiências em relação à falta de aprofundamento do conhecimento, impossibilitando que alguns objetivos propostos em seu Projeto Pedagógico sejam cumpridos em totalidade. Se, por um lado, o curso agregou conhecimentos e desenvolveu ou aprimorou capacidades como a criatividade, o empreendedorismo e a comunicação, por outro, não prepara em integralidade seus egressos para o mundo do trabalho, pois possui deficiências teóricas e práticas.

É importante notar, frente a isso, que as empresas requerem colaboradores aptos às

inovações e às mudanças, que sejam possuidores de habilidades básicas, específicas e de gestão. Assim, como já comentado, se percebe a pertinência da expressão “inclusão excludente” para o caso em estudo. Com uma máscara de democratização da educação, mas visando à estatística, os padrões de qualidade do ensino não permitem a formação “de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (KUENZER, 2002, p. 15). Em síntese, portanto, essa inclusão é voltada a uma educação que não qualifica o ser humano em sua integralidade.

Infere-se, igualmente, com base nas falas, que nesse cenário existe a exclusão includente, a qual estabelece ligação direta com o mercado, sob a forma de trabalho precarizado. Como exemplos, citam-se os baixos salários do setor do vestuário. Nessa lógica, o processo de inclusão excludente da educação se articula ao processo de exclusão includente do mundo do trabalho, fornecendo ao capital a força laboral técnica e socialmente disciplinada.

Por meio da análise das percepções dos egressos e dos empresários, constatou-se um conjunto de deficiências em relação à matriz curricular e à infraestrutura do Curso Técnico em Vestuário do IFRS – Campus Erechim, o qual se baseia, quanto a esses aspectos, no modelo fragmentado taylorista/fordista. Além disso, foi possível notar que as concepções e diretrizes dos IFs, que divulgam uma “nova pedagogia” empenhada em romper com a educação voltada aos interesses mercantis, visando à formação humana, crítica e cidadã, não são aplicadas pelo Curso Técnico em Vestuário. Afinal, diante das falas analisadas, infere-se que este foi formulado para suprir as necessidades dos empresários da região. Cria-se, assim, um impasse entre o que o projeto dos Institutos Federais propaga e o que a prática realmente demonstra. Dito de outro modo, em suas concepções e diretrizes, os IFs são considerados novos modelos pedagógicos que visam ao rompimento com a educação voltada ao capital, entretanto, na prática, por meio da crescente *ifetização* e do apoio das políticas públicas nacionais, tal projeto se encontra ancorado na perspectiva mercantil.

Em síntese, identifica-se, na prática, a reiteração da dualidade estrutural. Kuenzer (2011b) relata que essa dualidade é determinada fora da escola, exatamente pela relação que, no modo de divisão capitalista, se estabelece entre capital e trabalho. Essa contradição fundamental do capitalismo, que opõe a classe trabalhadora aos proprietários dos meios de produção, é que gera a necessidade de duas escolas diferentes. O regime da acumulação flexível, pretensamente, mostra que toda a classe trabalhadora precisa de formação, de mais escolaridade, devendo aprender a trabalhar intelectualmente, por conta da base microeletrônica. Embora aparente uma proposta pedagógica capaz de melhor integrar a

dimensão geral à dimensão profissional, na prática isso não se verifica, porque essa ruptura está na raiz da constituição de classes sociais diferentes, que têm, por sua vez, relações diferentes com o conhecimento.

Essa questão, segundo a mesma autora, somente será resolvida pela superação do próprio modo de produção capitalista. O papel da escola, no caso do Instituto, é, teoricamente, minimizar os efeitos dessa situação, integrando conhecimento para o mundo do trabalho e conhecimento intelectual. Porém, segundo as falas, essa integração não foi atingida no Curso Técnico em Vestuário do IFRS – Campus Erechim.

Quase encerrando estas considerações, é importante levar em conta que o IFRS e, conseqüentemente, o Curso Técnico em Vestuário possuem curta caminhada no contexto pesquisado, motivo pelo qual seria precipitado conceber conclusões cristalizadas. Assim, esta pesquisa gerou a oportunidade de um debate inicial sobre o referido curso, na visão dos egressos e dos empresários, originando novas indagações que poderão ser respondidas em estudos futuros. Como exemplo, menciona-se a construção e as modificações relacionadas aos Institutos Federais como um modelo pedagógico, ou, ainda, as percepções dos professores, coordenadores e diretores sobre o Curso Técnico em Vestuário. Serão igualmente pertinentes pesquisas sobre outros cursos do IFRS, a fim de embasar uma contínua melhoria da instituição, ou que se fundamentem na formação desse novo trabalhador. Dessa maneira, sugerem-se novas investigações sobre os IFs, sobretudo porque estes possuem uma curta trajetória, sendo importantes os resultados obtidos para orientar seus rumos futuros.

Uma vez que o Curso Técnico em Vestuário está em constante construção, este trabalho poderá direcionar ações em prol de sua melhoria, a começar pela importância de se pensar numa formação crítica e humana, que se volte à integração.

## REFERÊNCIAS

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Resgatando a pedagogia do capital: o modelo da qualidade total e alguns dos impactos sobre a qualificação profissional. *Org & Demo*, v. 5, n. 2, p. 249-264, 2004. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/414/314>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Competência e qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, Caxambu, MG, 1999. *Anais...* Caxambu, MG, 1999.

BRASIL. Constituição (1937). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1937.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal. Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 17 set. 2011.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 17 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Parecer 76/75, aprovado em 23/01/75, da Cons. Maria Terezinha Tourinho Saraiva (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, Brasil). Parecer nº 76, aprovado em 21 de janeiro de 1975. O ensino de 2º grau na Lei nº 5.692/71. *Documenta*, Brasília, n. 170, p. 24-50, jan. 1975.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 8.948/94, de 08 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição só Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)>. Acesso em: 17 set. 2011.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei nº 1603/96, de 4 de março de 1996*. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. *Decreto lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º. do art. 36 a 42 da Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer nº 16/99*. Aprovado em 05 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE\\_CEB16\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Educação Profissional: Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico – Introdução*. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Decreto lei nº 5154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da República do Brasil*, Brasília, DF, 23 abr. 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei

nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 nov. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 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. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17 jul. 2008a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 dez. 2008b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Concepções e diretrizes*: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC, 2008c.

\_\_\_\_\_. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://catalogonct.mec.gov.br>>. Acesso: 22 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: *Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica*. Brasília, 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historicoeducacaoprofissional.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. *Projeto Pedagógico Institucional do IFRS*. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi\\_versao\\_final.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários. In: REUNIÃO DE PRESIDENTES DE ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS IBERO-AMERICANAS, Salvador, BA, 1993. *Educação básica e formação profissional*. Rio de Janeiro: CNI, 1993.

CUNHA, Flávio M. Educação tecnológica e a formação integral do homem. *Educação e Tecnologia*, Belo Horizonte, n. 3, p. 17-20, jul./dez. 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

DALE, Roger. *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?* In: Educação e sociedade, v. 25, nº 87. Campinas-SP: maio/ago de 2004. p. 423-460.

DELMONDES, Lúcia Aparecida. *Os (des)caminhos da educação profissional: uma análise das experiências dos egressos dos cursos técnicos de Campo Grande, MS*. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS DE SERGIPE (FANESE). *Liderança e comportamento humano*. 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/63864192/20/Lideranca-inata-x-Lideranca-aprendida>>. Acesso em: 16 maio 2012.

FARIA, Lia Ciomar Macedo de et al. Uma reflexão sobre o trabalho e a educação profissional no Brasil. *Revista Científica Digital da Faetec*, ano I, v. 1, n. 1, p. 01-11, 2008.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOGAÇA, Azuete; SALM, Cláudio. Educação, trabalho e mercado de trabalho no Brasil. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 58, n. 4, out./dez. 2006.

FONSECA, Celso Suckow. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 230-272.

\_\_\_\_\_. *Concepções e mudanças no mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

\_\_\_\_\_. A ruptura com o dualismo estrutural. *Retratos da Escola*, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011. Entrevista concedida a DOURADO, Luiz Fernandes.

GARCIA, Patrícia Carla. *Cursos Técnicos sob a égide dos Decretos Federais n. 2.208/97 e 5.154/04: caso do campus Rio Pomba – IF Sudeste MG*. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

GARCIA, Sandra Regina de oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Trabalho e Crítica*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

GARCIA JÚNIOR, Antônio Carlos. *Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores da Indústria do vestuário de Colatina – ES*. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Centro Biomédico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v. 35, n. 2, p. 57-63, abril 1995.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversando sobre iniciação à pesquisa científica*. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2003.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico: resultados preliminares 2010*. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 20 set. 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Plano de Curso Técnico em Vestuário*. Erechim, RS: IFRS, 2009.

\_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vestuário*. Erechim, RS: IFRS, 2010.

JÚNIOR FERREIRA, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, set./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622008000300004&script=sci\\_artte](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622008000300004&script=sci_artte)>. Acesso em: 22 ago. 2012.

KLUGE, Luis Fernando. *Formação de profissionais para o mercado de trabalho: uma análise crítica da formação dos alunos do curso técnico em agropecuária do colégio agrícola de Camboriú*. 2008. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 70, p. 15-39, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000b.

\_\_\_\_\_. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 77-96.

\_\_\_\_\_. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. *Retratos da Escola*, v. 5, n. 8, p. 43-56, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Os desafios da universalização da educação básica*. 2011b. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

LEÃO, Inara Barbosa. Educação Profissional - o trabalho para quem, para que para quando. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 6, Campo Grande, MS, 2003. *Anais...*, Campo Grande, MS: UFMS, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MANSOR, Paulo Robson. *Egressos da Escola Agrotécnica Federal de Alegre e sua inserção regional*. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, Atlas, 2010.

MAZZEI, Adelita Maria Accácio. *A questão da qualidade do ensino profissionalizante em enfermagem na perspectiva de alunos egressos de uma escola técnica do município de Ribeirão Preto – SP*. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2008.

MELO, Alessandro de. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 893-914, out. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). O desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. v. 29. p. 09-29.

OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-263, jul./dez. 2003.

PACHECO, Eliezer Moreira. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN, 2010.

PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. *Educação & Sociedade*, Campinas: Papirus, ano XVI, n. 50, abr. 1995.

PAMPLONA, Ronaldo Mendes. *As relações entre o estado e a escola: um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil*. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2008.

PEDROSO, Márcia Naiar Cerdote. *A reestruturação do trabalho e a formação do trabalhador*. 2006. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/mnaiar.html>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

PEREIRA, Mônica Souza Neves. *Onde está a criatividade?* 1998. Disponível em: <[http://www.nuted.ufrgs.br/objetos\\_de\\_aprendizagem/2009/criativas/miাতেকা/modulo\\_1/Criatividade%20na%20perspectiva%20de%20Vygotsky.pdf](http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2009/criativas/miাতেকা/modulo_1/Criatividade%20na%20perspectiva%20de%20Vygotsky.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2012.  
PICCININI, Valmiria Carolina et al. Setor têxtil-vestuário do Rio Grande do Sul: impactos da inovação e da flexibilização do trabalho. *Ensaio FEE*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 355-376, out. 2006.

PORTO JÚNIOR, Manuel José; PINO, Mauro Augusto Burkett Del. Mundo do trabalho e educação integral: formação humana e produção de subjetividades. In: ENDIPE, 11, Belo Horizonte, 2010. *Anais...*, Belo Horizonte, 2010.

POZO, Ignacio; POSTIGO, Y. *Los procedimientos como contenidos escolares: uso estratégico de la información*. Barcelona: Edebé, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. v. III. p. 229-242.

\_\_\_\_\_. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ROSA, Joal de Azambuja. *Planejamento estratégico do Alto Uruguai Gaúcho: construindo uma visão de futuro*. Erechim, RS: Graffoluz, 2008.

\_\_\_\_\_.; RODRIGUES, Simone. *Agenda Erechim 2018: planejamento estratégico, construindo a cidade que queremos*. Erechim, RS: Graffoluz, 2008.

ROVAI, Esméria. *Educação profissional e a formação por competências*. In: WORKSHOP DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA, 2, 2007. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/anais/2007/comunicacao-oral/gestao-e-desenvolvimento-da-formacao-tecnologica/ROVAI,%20Esm%C3%A9ria.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2012.

SALM, Cláudio. *Emprego e desemprego no Brasil. Novos Estudos*, São Paulo: CEBRAP, n. 45, 1996.

SANTOS, Jurandir dos. *Educação profissional e práticas de avaliação*. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz, 1989.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Caetana Juracy Resende et al. (Orgs.). *Institutos Federais, lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Ítalo Batista da. *Uma pedagogia multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar para o ensino/aprendizagem da física*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, Belo Horizonte, 2004. *Anais...*, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa173.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2012.

SILVA, Rute da. *Educação das crianças no contexto da reforma educacional brasileira dos anos 90: uma perspectiva para além do capital*. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5, Florianópolis, UFSC, 2011. *Anais...*, Florianópolis, 2011.

SILVA, Tania Maria Almenara da. *A expansão universitária através da ifetização das escolas técnicas e os programas de qualificação profissional para jovens e adultos (reorganização do capital em tempos de crise)*. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5, Florianópolis, 2011. *Anais...*, Florianópolis, 2011. Disponível em: <[http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_03/e03b\\_t008.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03b_t008.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2012.

SOARES, Rosemay Dore. *Escola média no Brasil: por que não unitária?* 2001. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=12>>. Acesso em: 28 jan. 2012.

SOUSA, Rainer. *Rebeliões na República Velha*. 2011. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/historiab/rebelioes-na-republica-velha.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

TODESCHINI, Remígio. Combate ao desemprego juvenil no Brasil: a proposta do Ministério do Trabalho e Emprego. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Mercado de trabalho: conjuntura e análise*. Rio de Janeiro: Diretoria de Estudos Sociais do IPEA em convênio com o Ministério do Trabalho e Emprego e com a ANPEC, 2003.

TOLENTINO, Soraya. *Educação profissional e o Senac: cidadania ou submissão?* 2002. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2002.

TORRES, Céres Maria Ramires et al. (Orgs.). *As políticas para a Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: GTPE/ANDES-SN, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). *A educação profissional no Pará: relatório final*. Pará, 2007. Disponível em: <[http://www.ufpa.br/ce/gepte/imagens/pesquisas\\_concluida/relatorio%20\\_final%20cnpq.pdf](http://www.ufpa.br/ce/gepte/imagens/pesquisas_concluida/relatorio%20_final%20cnpq.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2012.

VARGAS, Vanderlei Beltrão de. *A formação do técnico agrícola no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul/RS*. 2008. 94 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

VELHO, Ricardo Scopel. Educação técnico-profissional na América Latina: obstáculos e desafios frente ao novo período histórico. ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5, Florianópolis, 2011. *Anais...*, Florianópolis, 2011. Disponível em: <[http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_03/e03b\\_t001.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03b_t001.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2012.

VIEIRA, Adriane; LUZ, Talita Ribeiro da. Do saber aos saberes: comparando as noções de qualificação e competência. *O & S*, v. 12, n. 33, abr./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.revistaoes.ufba.br>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009.

XAVIER NETO, Lauro Pires. O processo de ifetização da Rede Federal de Educação Tecnológica: avanço neoliberal e ações de resistência. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI, 6, Marília, SP, 2008. *Anais...*, Marília, SP, 2008.

## **APÊNDICE A - CARTA-CONVITE**

**Universidade de Passo Fundo**  
**Faculdade de Educação**  
**PPGEDU - Mestrado em Educação**

Erechim, de abril de 2011.

Prezado(a) aluno(a):

Sou professora do Curso Técnico Subsequente em Vestuário do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Erechim no qual você está matriculado. Atualmente, estou cursando o Mestrado em Educação na Universidade de Passo Fundo e minha dissertação de mestrado será um estudo sobre a qualificação do Curso Técnico em Vestuário.

Busco, com esse trabalho, contribuir para melhorar cada vez mais a qualidade desse curso. Para isso, peço sua colaboração e autorização para entrevistá-lo e utilizar os dados recolhidos no trabalho de dissertação e em possíveis trabalhos futuros, como artigos, ensaios, apresentações em eventos. É de extrema importância ressaltar que nenhum nome será citado, assim seu anonimato será mantido.

Agradeço antecipadamente a sua contribuição.

Cordialmente,

Camila Carmona Dias

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de dissertação de mestrado sobre “Qualificação do curso Técnico em Vestuário do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Erechim”, de responsabilidade da pesquisadora Camila Carmona Dias, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neiva Ignês Grando.

Esta pesquisa se justifica pela inquietação da pesquisadora supracitada em relação à qualificação do curso técnico, investigando se o Curso Técnico em Vestuário favorece o crescimento pessoal e profissional do discente, bem como a sua inserção no mundo do trabalho na região do Alto Uruguai.

O objetivo principal do estudo é verificar a qualidade da capacitação do Curso Técnico em Vestuário, por meio da análise das opiniões e percepções que os egressos do curso e os empresários do setor do vestuário possuem em relação ao tema.

A sua participação na pesquisa dar-se-á em duas modalidades: uma para responder o questionário em anexo e outra na forma de entrevistas.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. As suas informações serão gravadas e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados. Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considerar prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Camila Carmona Dias, pelo telefone (54) 9928 4985, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316 8370.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua autorização, que será assinada em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Dessa forma, concordo em participar da pesquisa, de acordo com as explicações e orientações citadas.

Erechim, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2011.

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome da pesquisadora: Camila Carmona Dias

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C - INSTRUMENTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DOS ALUNOS EGRESSOS

### 1 Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F

Grau de escolaridade:

( ) Nível médio completo

( ) Graduação - Qual? \_\_\_\_\_

( ) Graduação em andamento - Qual? \_\_\_\_\_

( ) Especialização - Qual? \_\_\_\_\_

( ) Especialização em andamento - Qual? \_\_\_\_\_

( ) Outro \_\_\_\_\_

Município de residência: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone residencial: \_\_\_\_\_ Telefone celular: \_\_\_\_\_

Telefone comercial: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

### 2 Dados profissionais

Trabalha? ( ) sim ( ) não

Caso a resposta da pergunta anterior seja afirmativa, responda as questões a seguir:

Empresa: \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_

Data de ingresso: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

A empresa em que trabalha é do ramo do vestuário? ( ) sim ( ) não

Cargo ou função que desempenha atualmente: \_\_\_\_\_

Caso tenha sido promovido, responder o cargo ou função desempenhada anteriormente: \_\_\_\_\_

Em qual das faixas abaixo se enquadra sua renda mensal?

( ) Menos de 1 salário mínimo ( ) De 1 a 3 salários mínimos

( ) De 3 a 5 salários mínimos ( ) De 5 a 10 salários mínimos

( ) Acima de 10 salários mínimos

Antes de ingressar no Curso Técnico em Vestuário, possuía algum conhecimento sobre a área?

( ) sim ( ) não

Quais conhecimentos? \_\_\_\_\_

Já realizou algum curso na área do vestuário? ( ) sim ( ) não

Quais cursos? \_\_\_\_\_

**Caso não esteja trabalhando, responda as questões a seguir:**

Já trabalhou? ( ) sim ( ) não

Nome da empresa: \_\_\_\_\_

Qual é a área da empresa? \_\_\_\_\_

Cargo ou função que desempenhava: \_\_\_\_\_

Data de saída: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

O que o(a) levou a procurar o Curso Técnico em Vestuário?

Qual a sua opinião em relação à qualificação oferecida pelo Curso Técnico em Vestuário, ou seja, sobre a formação que você está recebendo? Justifique sua resposta.

O curso técnico favoreceu ou está favorecendo seu crescimento profissional e/ou pessoal? Justifique sua resposta.

Qual sua opinião sobre a didática utilizada nas disciplinas do Curso Técnico em Vestuário? Justifique sua resposta.

**APÊNDICE D - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS EGRESSOS QUE JÁ SE ENCONTRAVAM EMPREGADOS NA ÁREA DO VESTUÁRIO**

1. O que o(a) levou a fazer o curso?
2. Você enfrentou alguma dificuldade durante o curso?
3. Quais as principais dificuldades que você encontrou no decorrer do curso? A que você as atribui?
4. O curso favoreceu seu crescimento profissional? Em que aspectos? Como? O que mudou em sua atuação profissional? A que atribui a mudança de setor?
5. O curso favoreceu seu crescimento pessoal? Em que aspectos? Como?
6. O IFRS tem no seu discurso a transformação social. Você acha que o curso trouxe alguma modificação à sua vida, podendo falar que atuou como agente de transformação social?
7. Dentre as disciplinas do Curso Técnico em Vestuário, qual(is) você considera fundamental(is) para o bom desempenho de suas atividades profissionais? Por quê?
8. Qual sua percepção em relação à matriz curricular do curso?
9. Qual é sua avaliação sobre o desenvolvimento das disciplinas do Curso Técnico em Vestuário? Existe interdisciplinaridade no curso? Realização de projetos?
10. Qual sua avaliação sobre o TCC do Curso Técnico em Vestuário?
11. O curso desenvolveu ou aprimorou capacidades como criatividade, comunicação, empreendedorismo?
12. Qual é sua avaliação sobre a parte física (laboratórios, salas de aula) oferecida no Curso Técnico em Vestuário?
13. O IFRS possui três eixos: o ensino, a pesquisa e a extensão. Qual a sua percepção desses eixos em relação ao curso técnico em vestuário?
14. Na sua opinião, o Curso Técnico em Vestuário prepara seus alunos para o mundo do trabalho?
15. De forma geral, como você define a qualidade do Curso Técnico em Vestuário?
16. Na sua percepção, quais são os pontos positivos e negativos do curso?
17. Você teria alguma sugestão ou comentário a acrescentar?

## **APÊNDICE E - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS EGRESSOS QUE SE INSERIRAM NO MUNDO DO TRABALHO NA ÁREA DO VESTUÁRIO**

1. O que o(a) levou a fazer o curso?
2. Você enfrentou alguma dificuldade durante o curso?
3. Quais as principais dificuldades que você encontrou no decorrer do curso? A que você as atribui?
4. O curso favoreceu seu crescimento profissional? Em que aspectos? Como?
5. Como foi seu ingresso no mercado? (Qual função assumiu? O que faz? O salário é condizente com a sua expectativa?)
6. Houve alguma dificuldade para se inserir na empresa?
7. Você considera que o curso o(a) ajudou a se inserir na empresa?
8. O curso favoreceu seu crescimento pessoal? Em que aspectos? Como?
9. O IFRS tem no seu discurso a transformação social. Você acha que o curso trouxe alguma modificação à sua vida, podendo falar que atuou como agente de transformação social?
10. Dentre as disciplinas do Curso Técnico em Vestuário qual(is) você considera fundamental(is) para o bom desempenho de suas atividades profissionais? Por quê?
11. Qual sua percepção em relação à matriz curricular do curso?
12. Qual é sua avaliação sobre o desenvolvimento das disciplinas do Curso Técnico em Vestuário? Existe interdisciplinaridade no curso? Realização de projetos?
13. Qual sua avaliação sobre o TCC do Curso Técnico em Vestuário?
14. O curso desenvolveu ou aprimorou capacidades como a criatividade, comunicação, empreendedorismo?
15. Qual é sua avaliação sobre a parte física (laboratórios, salas de aula) oferecida no Curso Técnico em Vestuário?
16. O IFRS possui três eixos: o ensino, a pesquisa e a extensão. Qual a sua percepção desses eixos em relação ao curso técnico em vestuário?
17. Na sua opinião, o Curso Técnico em Vestuário prepara seus alunos para o mundo do trabalho?
18. De forma geral, como você define a qualidade do Curso Técnico em Vestuário?
19. Na sua percepção, quais são os pontos positivos e negativos do curso?
20. Você teria alguma sugestão ou comentário a acrescentar?

**APÊNDICE F - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS EGRESSOS QUE SE INSERIRAM NO MUNDO DO TRABALHO EM OUTRAS ÁREAS**

1. O que o(a) levou a fazer o curso?
2. Você enfrentou alguma dificuldade durante o curso?
3. Quais as principais dificuldades que você encontrou no decorrer do curso? A que você as atribui?
4. Está trabalhando na área do vestuário?
5. Procurou emprego na área do vestuário? Por quanto tempo? Achou?
6. Em que área está trabalhando? Por quê?
7. Você pretende, futuramente, se inserir na área do vestuário?
8. O curso favoreceu seu crescimento pessoal? Em que aspectos? Como?
9. O IFRS tem no seu discurso a transformação social. Você acha que o curso trouxe alguma modificação à sua vida, podendo falar que atuou como agente de transformação social?
10. Dentre as disciplinas do Curso Técnico em Vestuário qual(is) você considera fundamental(is) para o bom desempenho de suas atividades profissionais? Por quê?
11. Qual sua percepção em relação à matriz curricular do curso?
12. Qual é sua avaliação sobre o desenvolvimento das disciplinas do Curso Técnico em Vestuário? Existe interdisciplinaridade no curso? Realização de projetos?
13. Qual sua avaliação sobre o TCC do Curso Técnico em Vestuário?
14. O curso desenvolveu ou aprimorou capacidades como a criatividade, comunicação, empreendedorismo?
15. Qual é sua avaliação sobre a parte física (laboratórios, salas de aula) oferecida no Curso Técnico em Vestuário?
16. O IFRS possui três eixos: o ensino, a pesquisa e a extensão. Qual a sua percepção desses eixos em relação ao curso técnico em vestuário?
17. Na sua opinião, o Curso Técnico em Vestuário prepara seus alunos para o mundo do trabalho?
18. De forma geral, como você define a qualidade do Curso Técnico em Vestuário?
19. Na sua percepção, quais são os pontos positivos e negativos do curso?
20. Você teria alguma sugestão ou comentário a acrescentar?

## **APÊNDICE G - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS EGRESSOS QUE SE ENCONTRAVAM DESEMPREGADOS**

1. O que o(a) levou a fazer o curso?
2. Você enfrentou alguma dificuldade durante o curso?
3. Quais as principais dificuldades que você encontrou no decorrer do curso? A que você as atribui?
4. Está trabalhando na área do vestuário?
5. Procurou emprego na área do vestuário? Por quanto tempo? Achou?
6. Você pretende continuar procurando emprego na área do vestuário?
7. A que você atribui o fato de não ter conseguido emprego na área?
8. O curso favoreceu seu crescimento pessoal? Em que aspectos? Como?
9. O IFRS tem no seu discurso a transformação social. Você acha que o curso trouxe alguma modificação à sua vida, podendo falar que atuou como agente de transformação social?
10. Dentre as disciplinas do Curso Técnico em Vestuário qual(is) você considera fundamental(is) para o bom desempenho de suas atividades profissionais? Por quê?
11. Qual sua percepção em relação à matriz curricular do curso?
12. Qual é sua avaliação sobre o desenvolvimento das disciplinas do Curso Técnico em Vestuário? Existe interdisciplinaridade no curso? Realização de projetos?
13. Qual sua avaliação sobre o TCC do Curso Técnico em Vestuário?
14. O curso desenvolveu ou aprimorou capacidades como a criatividade, comunicação, empreendedorismo?
15. Qual é sua avaliação sobre a parte física (laboratórios, salas de aula) oferecida no Curso Técnico em Vestuário?
16. O IFRS possui três eixos: o ensino, a pesquisa e a extensão. Qual a sua percepção desses eixos em relação ao Curso Técnico em Vestuário?
17. Na sua opinião, o Curso Técnico em Vestuário prepara seus alunos para o mundo do trabalho?
18. De forma geral, como você define a qualidade do Curso Técnico em Vestuário?
19. Na sua percepção, quais são os pontos positivos e negativos do curso?
20. Você teria alguma sugestão ou comentário a acrescentar?

## **APÊNDICE H - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS REPRESENTANTES DO MUNDO DO TRABALHO**

1. A empresa tem conhecimento sobre a formação do profissional técnico em vestuário do IFRS – Campus Erechim? (Tem conhecimento sobre a formação do profissional? Já ouviu falar sobre o técnico em vestuário?)
2. Qual a expectativa da empresa em relação aos egressos do Curso Técnico em Vestuário do IFRS?
3. Os egressos do Curso Técnico em Vestuário do IFRS vêm atendendo, satisfatoriamente, as necessidades da empresa?
4. Qual sua percepção em relação aos conhecimentos dos funcionários egressos do Curso Técnico em Vestuário? (Eles possuem conhecimento necessário para atuar como profissional no mercado de trabalho?)
5. Quais são as características (pessoais/profissionais) consideradas importantes para o Técnico em Vestuário?
6. Para o técnico em vestuário formado pelo IFRS atuar em sua empresa há necessidade de investimento em capacitação complementar?
7. Como você classificaria o profissional formado pelo Curso Técnico em Vestuário do IFRS?
8. Qual a necessidade de sua empresa em relação aos funcionários? (Quais capacidades, habilidades e competências são necessárias? Para qual área de atuação?)
9. Quais são os pontos positivos e negativos do Curso Técnico em Vestuário do IFRS?
10. Você teria alguma sugestão ou comentário a acrescentar?

CIP – Catalogação na Publicação

---

D541f Dias, Camila Carmona

Formação profissional e mundo do trabalho : percepções de empresários do  
setor têxtil e egressos do Curso Técnico em Vestuário – IFRS –  
Campus Erechim / Camila Carmona Dias. – 2012.

127 f. : il., color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo,  
2012.

Orientação: Profa. Dra. Neiva Ignês Grando.

1. Formação profissional. 2. Vestuário – Indústria. 3. Ensino técnico. 4. Mercado de trabalho. 5. Ensino profissionalizante.  
6. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Erechim. I. Grando, Neiva Ignês, orientadora. II. Título.

CDU : 377