

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

JUCILENE DE SOUZA STUNPF

**A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DO INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ, CAMPUS AVANÇADO CORONEL VIVIDA**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2016

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CÂMPUS PATO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

JUCILENE DE SOUZA STUNPF

**A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DO INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ, CAMPUS AVANÇADO CORONEL VIVIDA**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2016

JUCILENE DE SOUZA STUNPF

**A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DO INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ, CAMPUS AVANÇADO CORONEL VIVIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional - Área de Concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável

Orientador: Prof. Dr. Edilson Pontarolo
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Giovanna Pizarico

PATO BRANCO

2016

S934e Stunpf, Jucilene de souza.

A expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica: um estudo do Instituto Federal do Paraná, Campus avançado Coronel Vivida / Jucilene de Souza Stunpf . -- 2016.

170 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Edilson Pantarolo

Coorientadora: Profa. Dra. Giovanna Pizarico

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2016.

Bibliografia: f. 146 – 156.

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino profissional. 3. Ensino - Brasil. I. Pantarolo, Edilson, orient. II. Pizarico, Giovanna, coorient. III. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. IV. Título.

CDD 22. ed. 330

Ficha Catalográfica elaborada por
Suélem Belmudes Cardoso CRB9/1630
Biblioteca da UTFPR Campus Pato Branco



TERMO DE APROVAÇÃO Nº 101
Título da Dissertação

**A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
UM ESTUDO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, CÂMPUS AVANÇADO
CORONEL VIVIDA**

Autora

Jucilene de Souza Stunpf

Esta dissertação foi apresentada às nove horas do dia vinte e nove de agosto de dois mil e dezesseis, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento – no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A autora foi arguida pela Banca Examinadora abaixo assinada, a qual, após deliberação, considerou o trabalho aprovado.

Prof. Dr. Edilson Pontarolo – UTFPR

Orientador

Profª Drª Isaura Monica Souza Zanardini

UNIOESTE - Examinadora

Prof. Dr. Volmir Sabbi – UTFPR

Examinador

Visto da Coordenação

Prof. Dr. Gilson Ditzel Santos

Vice-Coordenador do PPGDR

O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do PPGDR.

Dedico esta conquista, que representa uma etapa de minha vida, a meu esposo Bruno Lipski e à minha família com todo o meu amor e minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ser meu alicerce e me proporcionar chegar até aqui.

À minha família, pelo apoio, carinho e compreensão nos momentos de ausência dedicados ao mestrado, principalmente a meu esposo Bruno, por estar sempre ao meu lado, por oferecer sua compreensão incomparável e seu abraço confortante nos momentos difíceis.

Ao Prof. Dr. Edilson Pontarolo e Prof^a. Dr^a. Giovanna Pezarico, orientadores, pela compreensão e apoio, pelos ensinamentos e dedicação no desenvolvimento desta dissertação, bem como pelos momentos de convivência e conselhos que jamais esquecerei.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR Câmpus Pato Branco, pelos ensinamentos e incentivos.

Aos amigos de jornada, Jaqueline Menegazzo Franceschetto, Silvana Grittem, Gustavo Cristiano Sampaio, Samuel Tafernaberi Vasques e Luiz Paulo Klock Filho pelas conversas, experiências compartilhadas, companheirismo e apoio, especialmente aos meus amigos Josieli dos Santos Soares e Marcelo Tavares pela verdadeira amizade, carinho, parceria e apoio incondicional.

Aos professores, Dr^a. Isaura Monica Souza Zanardini e Dr. Volmir Sabbi, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

Ao Instituto Federal do Paraná e aos entrevistados, pela disponibilidade e fornecimento dos dados para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos que contribuíram de uma forma ou de outra para o desenvolvimento desta dissertação.

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.
(Carl Gustav Jung).

RESUMO

O presente estudo teve como fio condutor a intenção de analisar as dinâmicas do recente processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) considerando elementos de políticas públicas, inserção regional e formação profissional, a partir da percepção dos gestores, docentes e discentes dos Cursos do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida. O foco da pesquisa foi o IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida, no período de 2011 a 2015. A política de EPT encontra-se sob constante tensão entre diferentes projetos de desenvolvimento e racionalidades em disputa, sendo que se percebe a importância de analisar como a recente expansão tem estabelecido relações com o desenvolvimento no contexto de abrangência regional. O referencial teórico apoia-se em pesquisadores que se dedicam a estudos sobre Educação e Trabalho; Educação e Desenvolvimento; Educação Profissional e Tecnológica, sendo que educação e trabalho são atividades exclusivas do ser humano, contudo, no sistema capitalista de produção, ambas são convertidas em mercadoria. Numa perspectiva emancipatória de educação e trabalho, a EPT deve incorporar, além do desenvolvimento das questões locais, uma visão de desenvolvimento caracterizado pela expansão das liberdades. Os aspectos metodológicos deste trabalho foram caracterizados a partir da pesquisa qualitativa, priorizando uma abordagem descritiva exploratória. A metodologia de investigação articulou levantamento bibliográfico e documental, construção de mapas conceituais, bem como a análise de conteúdo dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas individuais (Gestores e Docentes) e de grupo focal (Discentes). A análise de conteúdo foi realizada considerando-se as categorias previamente estabelecidas: Educação Profissional e Tecnológica, inserção regional e formação profissional. Estas categorias foram utilizadas para estabelecer aspectos evidenciados com características comuns em termos de convergências, divergências ou singularidades entre os elementos coletados. Diante disso, em termos de síntese, pôde-se perceber uma convergência quanto à concepção de que a EPT é uma política pública que incentivou a interiorização da educação profissional, incorporando uma formação humana, política, ética, para além da formação técnica. Além disso, que o IFPR mantém uma relação muito próxima com o desenvolvimento regional tanto no aspecto institucional quanto ao seu objetivo fim que é formar pessoas, mesmo existindo um aspecto de identidade em relação à EPT que está sendo construída e que propõe alguns tensionamentos. Responde a perspectiva em relação ao ensino médio, assim como está dialogando com muita representatividade com a educação de jovens e adultos e a inclusão social. No entanto, necessita de alguns alinhamentos das demandas regionais em relação aos cursos, à prática docente no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão e a uma formação atrelada a EPT, bem como em relação aos diálogos com a sociedade.

Palavras-chave: Educação. Educação Profissional. Trabalho. Desenvolvimento.

ABSTRACT

STUNPF, Jucilene de Souza. **Expansion of Brazilian Federal System of Vocational and Technical Education: a Study of the Instituto Federal do Paraná, Campus Avançado Coronel Vivida.** 2016. 161p. Dissertation – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco.

This study aimed to analyze the dynamics of recent expansion of Brazilian federal system of Vocational and Technical Education (VTE), considering elements of public policies, regional integration and professional preparation. The study focuses on the Instituto Federal do Paraná (IFPR), and specifically Campus Avançado Coronel Vivida in the period from 2011 to 2015. VTE policies are constantly submitted to a tension among divergent development visions and diverse rationalities, thus emphasizing the importance of analyzing in which forms such expansion has established relationships with the development in a region-wide context. The theoretical framework is based on Education and work, Education and development, and Vocational and technical education. Activities such as educating and working are exclusively human, however, the capitalist system of production turns them into mere merchandise. This qualitative research prioritized an exploratory descriptive approach, employing techniques of bibliography and documentary analysis, concept map construction, as well as content analysis of data collected by using semi-structured interviews, individually applied to administrators and professors, as well as focus group interviews to students. The content analysis was carried out considering the previously established elements: VTE, regional integration, and professional preparation. These elements were employed in order to establish some aspects of convergence, divergence and/or singularities identified in the qualitative data records. The results indicate a convergence around the understanding of VTE as a public policy that promoted a countrywide dissemination of vocational education including human, political and ethical aspects, beyond professional preparation. In addition, the IFPR upholds a close relationship with regional development in the institutional facet when considering its objective of educating people, even if its identity regarding VTE is under construction. The IFPR professional preparation, as well as its youth and adults education, and social inclusion, were all well evaluated. However, the institution needs a better arrangement concerning matching regional demands and the courses IFPR offers, the same for teaching practices and development of research and extension projects, as well as in relation to general dialogue with regional society.

Keywords: Education. Vocational and technical education. Work. Development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diagrama epistemológico (V de Gowin) da investigação.	31
Figura 2 - Mapa da Expansão da Rede Federal até 2010.....	73
Figura 3 - Cenário da Rede Federal.....	80
Figura 4 - Localização das unidades do IFPR.....	86
Figura 5 - Mapa Conceitual Curso Técnico em Administração Subsequente	157
Figura 6 - Mapa Conceitual Curso Técnico em Administração Subsequente	158
Figura 7 - Mapa Conceitual Curso Técnico em Administração Subsequente	159
Figura 8 - Número de estabelecimentos e empregos segundo as atividades econômicas – Município de Coronel Vivida (2013).	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alunos concluintes até o momento.....	163
Quadro 2 - Cursos em andamento no Campus.....	164
Quadro 3 - Docentes lotados no Campus Avançado Coronel Vivida.	165
Quadro 4 - Técnicos lotados no Campus Avançado Coronel Vivida.	166

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
C&T	Ciência e Tecnologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPE	Comitê de Pesquisa e Extensão
DE	Dedicação Exclusiva
EAD	Educação a Distância
EAFF	Escola Agrotécnica Federal
EB	Ensino Básico
EM	Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ES	Ensino Superior
ETF	Escola Técnica Federal
ET-UFPR	Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná
EUA	Estados Unidos da América
FIC	Formação Inicial e Continuada
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Educação Superior
IF	Instituto Federal
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento

PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SENAC	Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional Tecnológica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da educação
TAM	Termo de Acordos e Metas
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNICS	Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 OBJETIVOS	22
1.1.1 Objetivo Geral	222
1.1.2 Objetivos Específicos	222
1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	23
1.2.1 Método de Pesquisa	244
1.2.1.1 Etapa de Levantamento/Revisão Bibliográfica	25
1.2.1.2 Etapa Documental	26
1.2.1.3 Etapa de campo	26
1.2.1.4 Etapa de análise	27
1.3 DIAGRAMA EPISTEMOLÓGICO	29
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	33
2 O CONTEXTO DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: DEFINIÇÕES E CONCEITOS	35
2.1 EDUCAÇÃO COMO PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO	36
2.2 CONCEPÇÃO DO HOMEM A PARTIR DO TRABALHO	44
2.3 RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO	51
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PRINCIPAIS MOVIMENTOS	62
3.1 EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	74
3.2 O MODELO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	82
3.3 O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ	83
3.3.1 Instituto Federal do Paraná, Campus Avançado Coronel Vivida	87
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	90
4.1 PERCEPÇÕES DOS GESTORES	91
4.2 PERCEPÇÕES DOS DOCENTES E DISCENTES	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE A – Mapa Conceitual Curso Técnico em Administração Subsequente	157
APÊNDICE B – Mapa Conceitual Curso Técnico em Administração Integrado	158

APÊNDICE C – Mapa Conceitual Curso PRONATEC Massagista	159
APÊNDICE D - Roteiro Para Entrevista com Gestores.....	160
APÊNDICE E - Roteiro Para Entrevista com Docentes	161
APÊNDICE F - Roteiro Para Entrevista de Grupo Focal com Discentes	162
APÊNDICE G - Alunos concluintes até 2015 no Campus Avançado Coronel Vivida	163
APÊNDICE H – Cursos em Andamento no Campus Avançado Coronel Vivida ..	164
APÊNDICE I - Docentes lotados no Campus Avançado Coronel Vivida.....	165
APÊNDICE J - Técnicos Administrativos lotados no Campus Avançado Coronel Vivida.	166
APÊNDICE K – Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Som de Voz .	167
APÊNDICE L – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	169
ANEXO A - Número de estabelecimentos e empregos segundo as atividades econômicas – Município de Coronel Vivida (2013)	170

1 INTRODUÇÃO

As grandes transformações do campo da educação podem ser observadas como movimentos históricos e que indicam fases características acerca de rupturas e continuidades também no contexto da expansão da educação no Brasil, mas que tomaram maior impulso nas últimas décadas. Junto a essas transformações, é importante evidenciar que Trow, citado em Gomes e Moraes (2014), salienta que essa expansão advém de diferentes manifestações de uma série de problemas emergentes, atreladas aos cenários de transição do sistema de elite para a educação superior de massa, e assim para o acesso universal. Porém, faz-se necessário considerar que no caso do Brasil, vive-se, apenas contemporaneamente, num processo de transição do sistema de elite para o sistema de massa, muito aquém do acesso universal. No entanto, percebe-se que tal transição está muito longe de ser alcançada, visto que a história da educação brasileira se caracteriza por um sistema altamente seletivo, fechado e que se identifica com as características do sistema de educação para a elite, destinado aos membros das classes sociais privilegiadas. Obviamente que muitas mudanças ocorreram no campo da educação ao longo de sua história, porém, em nenhum momento houve uma ruptura que tornasse possível a universalização da educação, principalmente que proporcionasse a classe trabalhadora o ingresso na educação superior.

Tais movimentos também têm repercutido para significativas transformações no âmbito das políticas públicas voltadas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Neste sentido, com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), fomentada a partir da aprovação da Lei nº 10.683/03, verifica-se a retomada na procura pela educação profissional e tecnológica, bem como da quantidade de cursos ofertados. Atualmente, a expansão da EPT através de cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC), assim como programas governamentais, a exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), têm contribuído diretamente para evidenciar a questão da educação profissional, demonstrando inclusive uma preocupação com as políticas educacionais que articulem as intencionalidades e tensionamentos acerca de tal modalidade de ensino no que diz respeito ao acesso a educação básica de qualidade e a concepção da formação profissional na perspectiva de atender às

demandas emergenciais do mercado. Essas intencionalidades e tensionamentos estão ligadas de maneira estrita com os conflitos e antagonismos de concepções acerca da EPT e que, não obstante, remete-se a um embate histórico de caráter político-ideológico presente na história da sociedade mediado pelas relações de poder. Dessa forma, a educação e a EPT em particular ganham destaque na atual conjuntura econômica e de desenvolvimento.

Além disso, é importante considerar as racionalidades e embates enfrentados ao articular em tal panorama educação e tecnologia, em especial relação com o mundo do trabalho. A preocupação maior em torno das racionalidades e embates diz respeito à conciliação e concepção entre o novo paradigma produtivo e a progressiva cientificação da técnica, introduzindo novas tecnologias no campo produtivo. Para tanto, novos conceitos e habilidades operacionais são exigidos, e em consequência disso, exige-se uma formação humana. Deste modo, a vinculação da tecnologia com a educação tem manifestado a ação das políticas públicas e iniciativas coordenadas pelo Governo Federal, especificamente iniciada no Governo Lula, o qual atuou em dois mandatos entre os anos de 2003 a 2010, com o processo de formulação e implantação de uma política de expansão da Rede Federal de EPT no país. O que se verifica, é que esse sistema vem se consolidando, pois desde a década de 90¹ a educação apresenta indícios de uma nova fase de expansão e que se intensificou nos anos seguintes (GOMES e MORAES, 2014). Essa retomada da EPT, com maior ênfase a partir do Governo Lula, articulada ao discurso da oferta de educação pública, gratuita e de qualidade, bem como, ao conjunto de políticas e programas que vem sendo implementado e reorientado com o objetivo de ampliar o acesso a este nível de ensino.

Nesse sentido, o processo de expansão da Rede Federal de EPT visou contrapor a situação atual do Ensino Básico (EB) que apresenta carências e problemas de infraestrutura, além do *déficit* existente de mão de obra qualificada que reflete nos limites para determinados setores produtivos locais e regionais.

Tal cenário é um dos argumentos nos quais se ancora parte do plano de expansão da Rede Federal EPT, responsável pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 29 de dezembro de 2008, instituídos pela Lei n.

¹ Ver entre outros: DOURADO Luiz Fernandes; GOMES, Alfredo Macedo; FRIGOTTO, Gaudêncio; SHIROMA, Eneida.

11.892, tendo como um dos objetivos colaborar com o desenvolvimento local e regional através da oferta de cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes. Na proposta, os cursos devem ser ofertados com o objetivo de consolidar e fortalecer os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008).

Pensando na concretização dos objetivos propostos pela criação e desenvolvimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sua estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência afirmam como proposta de ação “[...] na missão de suas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social” (PACHECO, 2011). Além disso, conforme afirma Machado (2011, p.355) os Institutos Federais “[...] foram convocados a realizar a interiorização da oferta educacional a partir de cidades-polo; a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com arranjos produtivos, sociais e culturais locais”.

A partir desse contexto é que o recorte deste trabalho se dá no Instituto Federal do Paraná (IFPR), mais especificamente no Campus Avançado de Coronel Vivida. O presente estudo se insere na linha de pesquisa de Educação e Desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco. Tem-se como objetivo analisar as dinâmicas do recente processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica considerando elementos de políticas públicas, inserção regional e formação profissional, a partir da percepção dos gestores, docentes e discentes dos Cursos do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida. A discussão que será feita no contexto dessa temática se fundamenta na linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento do referido programa, não somente por objetivar a formação de agentes de desenvolvimento, mas também com vistas à contribuir para a formação de educadores, com o intuito de expandir “[...] competências no sentido da atuação interdisciplinar através do ensino e da pesquisa sobre distintos aspectos da educação formal e não formal em suas relações com contextos interculturais e com o desenvolvimento regional em bases sustentáveis” (UTFPR. PPGDR, 2015). Contudo, observa-se a importância desse estudo tanto no

âmbito regional quanto a contribuir à análise crítica do processo de interiorização da educação profissional, científica e tecnológica, no sentido de apresentar base teórica, resultados e reflexões que contribuam para aprofundar os tensionamentos, contradições, limites e possibilidades para o desenvolvimento local e regional.

Nesse sentido, delimitou-se como problema norteador dessa pesquisa entender “Como os gestores, docentes e discentes do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida, relacionam a recente expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica com elementos de políticas públicas, inserção regional e formação profissional”? Assim, as próprias condições dessa recente expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica constituem perceptível relevância perante o processo de desenvolvimento de determinado local ou região, ao modo que se evidenciam as categorias de políticas públicas, inserção regional e formação profissional como intrínsecas a realidade da sociedade e ao seu desenvolvimento.

O Município de Coronel Vivida localiza-se na microrregião² geográfica de Pato Branco, na região Sudoeste do Paraná. Apresenta uma área territorial de 683,252 km² e uma população de 21.939 habitantes. A densidade demográfica de Coronel Vivida é de 32 habitantes por quilômetro quadrado, sendo que 71% de sua população reside na área urbana do município. As três principais ocupações econômicas da população do Município envolvem a atividade rural, com 3855 pessoas ocupadas, a indústria de transformação, com 1912 pessoas ocupadas, e comércio, com 1567 pessoas ocupadas (IPARDES, 2015).

Todavia, foi em 2011 que a unidade do IFPR se fortaleceu no Município de Coronel Vivida, mesmo tendo dado início às negociações em 2008. Dentre os cursos selecionados, deu-se início aos cursos Técnico Subsequente em Agente Comunitário de Saúde e Técnico em Massoterapia. Nesse período, foi construído um Centro Vocacional Tecnológico, em parceria entre o Município de Coronel Vivida e o Ministério da Ciência e Tecnologia, para ser cedido, e futuramente doado, ao IFPR. A unidade construída possui 1.338,60 m², dispondo de sete salas de aula, um laboratório de informática, um laboratório de massoterapia, uma sala para o setor administrativo, espaço para biblioteca, cantina e fotocopiadora.

² Uma microrregião constitui-se do agrupamento de municípios limítrofes.

Ademais, o estudo constitui fator essencial à consolidação da formação docente da pesquisadora a partir de uma instituição singular, que vive este momento em sua história, no caso o IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida. Por ter formação em administração e fazer parte do corpo docente dessa Instituição, assim como da história desse Campus, é que a pesquisadora justifica seu interesse em contribuir para o crescimento e fortalecimento dessa Instituição no município apresentando os resultados de uma análise que busca entender como essa política pública de EPT está sendo implementada e sua ressignificação no aspecto local e regional, principalmente diante das dinâmicas de oferta de cursos, com vistas não somente ao desenvolvimento econômico, mas ao desenvolvimento socioambiental, cultural e ético.

A partir de um determinado viés político-ideológico é que surgiu a EPT, ou seja, sob o discurso político de atender crianças, jovens e adultos que viviam “à margem da sociedade”. Trazer a relação existente entre trabalho e educação se faz importante e necessária para discutir os modelos institucionais que compõem o sistema de EPT. São apresentados alguns dos principais momentos da história da EPT, desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices por Nilo Peçanha, em 1909, até a retomada da expansão da Rede Federal de EPT pelo Governo Lula com o Plano de Expansão da Rede Federal de EPT.

Com o processo de expansão da Rede Federal de EPT, a educação profissional ressurgiu como uma política pública para o desenvolvimento do país, visando proporcionar a inclusão de jovens e de trabalhadores no mercado de trabalho, isso enquanto discurso político, o que de fato, não minimiza ou exclui a dualidade historicamente evidenciada entre educação e trabalho. Com a expansão em andamento, em dezembro de 2008 é criada a Lei n. 11.892, sendo que esta estabelece no âmbito do Ministério da Educação (MEC) o modelo de instituição de EPT (BRASIL, 2008). Num discurso de governo, esse novo modelo de instituição denomina-se como Instituto Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, a qual fundamenta-se na verticalização do ensino, assumindo um compromisso de intervenção nas regiões que atuam através da identificação de problemas e assim, soluções tecnológicas para o desenvolvimento sustentável e inclusão social (PACHECO, 2010).

Dada a acentuada expansão recente da Rede Federal de EPT e em virtude do latente processo de interiorização da EPT no Estado do Paraná, surge como questão orientadora da presente pesquisa: ***Como os gestores, docentes e discentes do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida, relacionam a recente expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica com elementos de políticas públicas, inserção regional e formação profissional?*** Para tanto, demonstrar a relação entre a expansão da educação e a percepção desses atores quanto aos elementos de públicas, inserção regional e formação profissional, se perfaz de um trabalho de pesquisa que envolve resgatar os aspectos históricos da educação, principalmente da EPT, de sua legislação, bem como uma investigação do *lócus* de pesquisa e seus atores. As etapas do processo de estabelecimento dessa relação desenvolvimento serão apresentadas com maior afinco no decorrer deste capítulo.

1.1 OBJETIVOS

Nesta seção apresenta-se a delimitação dos objetivos do presente trabalho.

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo é analisar as dinâmicas do recente processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica considerando elementos de políticas públicas, inserção regional e formação profissional, a partir da percepção dos gestores, docentes e discentes dos Cursos do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida.

1.1.2 Objetivos Específicos

Para apontar elementos qualificados para a discussão a que este trabalho se propôs, tem-se como objetivos específicos do mesmo:

- Descrever a trajetória histórica do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida.

- Analisar o contexto do IFPR em face das políticas públicas que lhe deram origem.
- Caracterizar os principais movimentos da EPT no Brasil, com ênfase para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito da expansão da Rede Federal de EPT ocorrida entre 2003 e 2015.
- Caracterizar as percepções dos gestores do IFPR, Campus Palmas e Campus Avançado Coronel Vivida, em relação às políticas públicas de EPT e a inserção regional do IFPR.
- Caracterizar as percepções dos docentes e discentes do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida, em relação à formação profissional e a inserção no mercado de trabalho dos discentes.

1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção apresenta-se uma explanação sobre os aspectos metodológicos utilizados nesta pesquisa visando analisar as dinâmicas do processo de expansão da Rede Federal de EPT, a partir da implantação do IFPR Campus Coronel Vivida e seus cursos no âmbito do desenvolvimento local e regional. São apresentados os procedimentos metodológicos e os instrumentos da pesquisa, bem como as etapas para levantamento documental, coleta de dados, organização e construção da análise a partir de categorias qualitativas. Em seguida apresenta-se uma breve contextualização do *locus* de pesquisa.

O conceito de método é abordado por Minayo (1994, p.16), como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, mencionando ainda que o método e a teoria devem caminhar juntos, pois se estabelece um conjunto de técnicas que dispõe de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

O caminho metodológico para esta investigação implica em compreendê-la como processo que demandou o necessário amadurecimento por meio do aprofundamento teórico sobre a temática, incluindo a realização de disciplinas ao

longo do percurso da pesquisadora no mestrado em Desenvolvimento Regional da UTFPR, Câmpus Pato Branco.

O processo de escolha da temática, definição da problemática, objetivos e *lôcus* de pesquisa, resultaram de diversas discussões e análises que levaram a considerar a importância histórica da EPT, com ênfase em seu recente processo de expansão. Ressalta-se o fato da pesquisadora fazer parte do corpo docente do IFPR e desejar entender como estão se dando as dinâmicas do processo de expansão da Rede Federal de EPT, a partir da implantação do IFPR e seus cursos para o desenvolvimento local e regional.

Quanto à escolha do *lôcus* de estudo, no caso o IFPR de Coronel Vivida, este se deu pela recente expansão e interiorização da Rede Federal de EPT, a qual desencadeou na criação dos Institutos Federais com uma organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior. A criação da unidade do IFPR em Coronel Vivida é parte desse processo, sendo que em quatro anos de atuação (2011 a 2015) teve 404 alunos concluintes em diversos cursos. Nesse sentido evidencia-se também a pertinência dessa escolha pelo fato de Coronel Vivida ser um pequeno município do interior, localizado a mais de 400 Km da capital do estado.

1.2.1 Método de Pesquisa

Delineou-se o presente estudo como pesquisa qualitativa, visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas ideias. Minayo (1994) salienta que a pesquisa qualitativa se preocupa com um grau de realidade que não pode ser quantificado, trabalha com o universo de significados, motivos e atitudes que abrange um espaço mais profundo de relações e que não podem ser reduzidos a variáveis.

Este estudo priorizou uma abordagem exploratória e descritiva. Segundo Gil (2012, p.42), a pesquisa descritiva tem por objetivo a descrição das características de um grupo ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Por sua vez, a pesquisa exploratória tem “[...] como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou

hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”, geralmente baseando-se em levantamento bibliográfico e documental (GIL, 2012, p.27).

A metodologia desta investigação articulou a coleta e análise de dados obtidos de fontes secundárias, por meio de levantamento bibliográfico e documental, construção de mapas conceituais, bem como dados de fontes primárias, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas individuais e de grupo focal.

1.2.1.1 Etapa de Levantamento/Revisão Bibliográfica

O levantamento bibliográfico desta dissertação se deu a partir da definição do objetivo geral, analisar como as dinâmicas do recente processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica têm estabelecido relações com o desenvolvimento regional, considerando elementos de políticas públicas, inserção regional e formação profissional, no âmbito dos Cursos do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida, e dos encaminhamentos dos objetivos específicos acerca da temática que envolve a Educação Profissional e Tecnológica, como educação, trabalho e desenvolvimento.

Na sequência dessas definições, a fase exploratória da pesquisa ocorreu por meio do processo de aproximação com o contexto histórico de educação e trabalho, educação e desenvolvimento, bem como os principais movimentos acerca da EPT no Brasil, por meio de leituras de livros, artigos, publicações variadas, leis e decretos que abordassem tais questões. Esse processo de imersão na literatura existente sobre as temáticas mencionadas evidenciou muitos sujeitos que se fazem fundamentais no contexto da EPT, tais como escola, governo, universidades, Institutos Federais, sociedade, empresa e trabalhador, onde uns possuem maior evidência do que outros. Para tanto, os sujeitos que submergiram nesta pesquisa encaminharam alguns entendimentos acerca da educação, trabalho, desenvolvimento e formação profissional, bem como subsidiaram a construção da base teórica acerca da EPT.

Dessa forma, a literatura que envolve educação, trabalho e desenvolvimento no contexto da EPT teve como subsídio as reflexões de vários autores de renome no

mundo acadêmico e da pesquisa, tais como Frigotto, Kuenzer, Ramos, Nascimento, Saviani, Ciavatta, Lima Filho, entre outros.

1.2.1.2 Etapa Documental

A análise de documentos institucionais e da legislação permitiu construir uma descrição da trajetória histórica do IFPR em face das políticas de EPT que lhe deram origem. Os documentos levantados para análise foram atas, portarias, formulários, sites, leis, decretos e projetos que abordavam a história de negociações e implantação dos Institutos Federais, principalmente da implantação do Campus Avançado Coronel Vivida, bem como da escolha de cursos.

Foram também levantados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) do IFPR Campus Coronel Vivida, a partir dos quais foram elaborados mapas conceituais em que foram identificados elementos que evidenciassem alguma articulação com o desenvolvimento regional, resultando na definição da base de categorias para análise detalhada posterior. Mapas conceituais “[...] podem ser interpretados como diagramas hierárquicos que procuram refletir a organização conceitual de um corpo de conhecimento ou de parte dele. Ou seja, sua existência deriva da estrutura conceitual de um conhecimento” (MOREIRA, 2006, p.9).

Na fase documental foram elaborados mapas conceituais dos PPCs do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida, abrangendo as modalidades Subsequente, Integrado, FIC e Pronatec, e os seguintes cursos:

- Subsequente: Técnico em Administração;
- Integrado: Técnico em Administração;
- Pronatec: Massagista.

A coleta de dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos (LAKATOS, 2010).

1.2.1.3 Etapa de campo

Nesta etapa foram coletados dados primários por meio de entrevista semiestruturada e entrevista de grupo focal (MINAYO, 1994), realizadas no período Os sujeitos envolvidos nessa fase da pesquisa eram pertencentes a três “subgrupos” da comunidade interna do IFPR: gestores, docentes e estudantes.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um gestor do Campus Avançado Coronel Vivida e um gestor lotado no Campus Palmas, devido a sua estreita relação com a trajetória do IFPR no Sudoeste do Paraná, bem como, com o Campus Avançado Coronel Vivida. As questões (Apêndice E) da entrevista com gestores abordaram principalmente temas relacionados às categorias Educação Profissional e Tecnológica e inserção regional, as quais foram transcritas após gravação.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis docentes do Campus Avançado Coronel Vivida, vinculados ao curso subsequente Técnico em Administração. As questões (Apêndice F) da entrevista com docentes abordaram principalmente temas relacionados à categoria formação profissional.

Foi realizada uma entrevista de grupo focal com doze estudantes do último período do curso subsequente Técnico em Administração do Campus Avançado Coronel Vivida. O questionário (Apêndice G) usado como guia na entrevista de grupo focal com estudantes foi elaborado com o intuito de “[...] armazenar dados qualitativos relativos às percepções e opiniões” dos estudantes sobre temas relacionados à categoria formação profissional e “[...] acrescentar profundidade e dimensão ao conhecimento” empírico produzido nessa interação mediada pela pesquisadora (GOMES, 2005, p.282-283). Apenas as falas dos participantes do grupo focal foram gravadas e transcritas, ou seja, ignorando-se outros aspectos (gestuais, contextuais, etc).

1.2.1.4 Etapa de análise

A análise dos dados se deu essencialmente pela análise de conteúdo, que segundo Minayo (1994) permite descobrir respostas para as questões estabelecidas e confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação. Diante dessa análise, também se tem a possibilidade de descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo

comunicado (MINAYO, 1994). Na visão de Franco (2008, p.23), a análise de conteúdo “[...] é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Sendo o ponto de partida da análise de conteúdo a mensagem, seja verbal, gestual, figurativa, documental ou diretamente provocada, sua forma de expressão se dá por um significado e um sentido (FRANCO, 2008).

Corroborando com a ideia de Franco, Bardin (1979) designa que a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativo às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p.42).

Como subsídio prévio para a análise de conteúdo foram elaborados mapas conceituais, empregados como “[...] uma técnica de análise que pode ser usada para ilustrar a estrutura conceitual de uma fonte de conhecimentos”, e assim “[...] sua forma e representação dependem dos conceitos e das relações incluídas, de como os conceitos são representados, relacionados e diferenciados e do critério usado para organizá-los” (MOREIRA, 1987, p.9).

Para definir o contexto para um mapa conceitual, Novak e Cañas (2010, p.16) afirmam que é necessário estabelecer uma questão focal, ou seja, “[...] uma pergunta que especifica claramente o problema ou questão que o mapa conceitual deve ajudar a resolver”, pois todo mapa conceitual responde a uma questão focal. Depois de selecionado um domínio e definida a questão focal, deve-se identificar os conceitos-chave que se aplicam a tal domínio selecionado (NOVAK; CAÑAS, 2010). Nesta investigação aplicaram-se mapas conceituais para análise preliminar dos PPC, tomando por base a seguinte questão focal: **quais elementos do PPC evidenciam articulação com o desenvolvimento regional?** A partir dos mapas conceituais foram evidenciadas as categorias de análise para as entrevistas com os gestores, docentes e discentes da instituição.

A análise de conteúdo foi realizada considerando-se as categorias previamente estabelecidas: Educação Profissional e Tecnológica, inserção regional e formação profissional. Os elementos – excertos das falas dos sujeitos da pesquisa

– foram classificados formando agrupamentos analógicos (RICHARDSON, 2012). Estas categorias foram utilizadas para estabelecer aspectos evidenciados com características comuns em termos de convergências, divergências ou singularidades entre os elementos coletados.

1.3 DIAGRAMA EPISTEMOLÓGICO

Para ilustrar a estrutura conceitual e metodológica desta pesquisa, foi estabelecido um diagrama epistemológico denominado “V de Gowin”, entendido tanto como um instrumento metodológico, norteador do processo de investigação, quanto um instrumento de análise e interpretação de dados de um estudo (FERRACIOLI, 2005).

O V epistemológico de Gowin é um instrumento heurístico que serve para analisar a produção de determinado conhecimento “[...] (ou seja, análise das partes desse processo e a maneira como se relacionam) ou para ‘desempacotar’ conhecimentos documentados em artigos de pesquisa, livros, ensaios, etc...” (MOREIRA, 2007, p.1).

No processo de construção do V epistemológico, Moreira (2007) salienta que Gowin propôs inicialmente um conjunto de questões para efeito de análise dos conhecimentos documentados, sendo elas:

1. Qual(is) a(s) questão(ões)-foco? 2. Quais os conceitos-chave? (Qual a estrutura conceitual?) 3. Qual(is) o(s) método(s) usado(s) para responder a(s) questão(ões)-foco? (Qual a sequência de passos?) 4. Quais as asserções de conhecimento? (Qual o conhecimento produzido?) 5. Quais as asserções de valor? (Qual o valor do conhecimento produzido?) (MOREIRA, 2007, p.1).

Essas questões são denominadas de as “cinco questões de Gowin”, que desencadeiam na estruturação do V como uma maneira de analisar a produção de conhecimentos, sendo útil na demonstração da produção de conhecimentos que inter-relacionam o domínio teórico conceitual com o metodológico, afim de responder questões formuladas a partir desses domínios, bem como os eventos ou objetos de estudo que convergem tais domínios (MOREIRA, 2007).

O domínio teórico-conceitual se localiza ao lado esquerdo do V, onde estão os “[...] conceitos, propriamente ditos, com os quais podem ser gerados princípios e leis que, por sua vez, podem ser organizados em teorias que têm sistemas de crenças, ou filosofias, subjacentes. Esse lado do V corresponde ao ‘pensar’” (MOREIRA, 2007, p.1). Em contrapartida, o domínio metodológico se estabelece ao lado direito do V, que tendo os registros dos eventos definidos, os quais se encontram na base do V e representam objetos a serem estudados “[...] que acontecem naturalmente ou que se faz acontecer a fim de fazer registros através dos quais os fenômenos de interesse possam ser estudados”, tem-se dados por meio de “[...] parâmetros, índices, coeficientes; os dados sofrem novas transformações metodológicas, como gráficos, correlações, categorizações, que servem de base para a formulação de asserções de conhecimento” (MOREIRA, 2007, p.2).

Contudo, é importante salientar a constante interação entre os dois lados, sendo que o lado metodológico sempre será guiado por conceitos, princípios, e filosofias do domínio teórico-conceitual. “Reciprocamente, novas asserções de conhecimento podem levar a novos conceitos, à reformulação de conceitos já existentes ou, ocasionalmente, a novas teorias e filosofias” (MOREIRA, 2007, p.2).

Estabelecida à temática, o recorte e os respectivos objetivos visando a construção de uma resposta interpretativa para a questão-problema que delimita o presente trabalho de investigação, a Figura 1 apresenta uma síntese de sua estruturação epistemológica, na forma de um V de Gowin (FERRACIOLI, 2005).

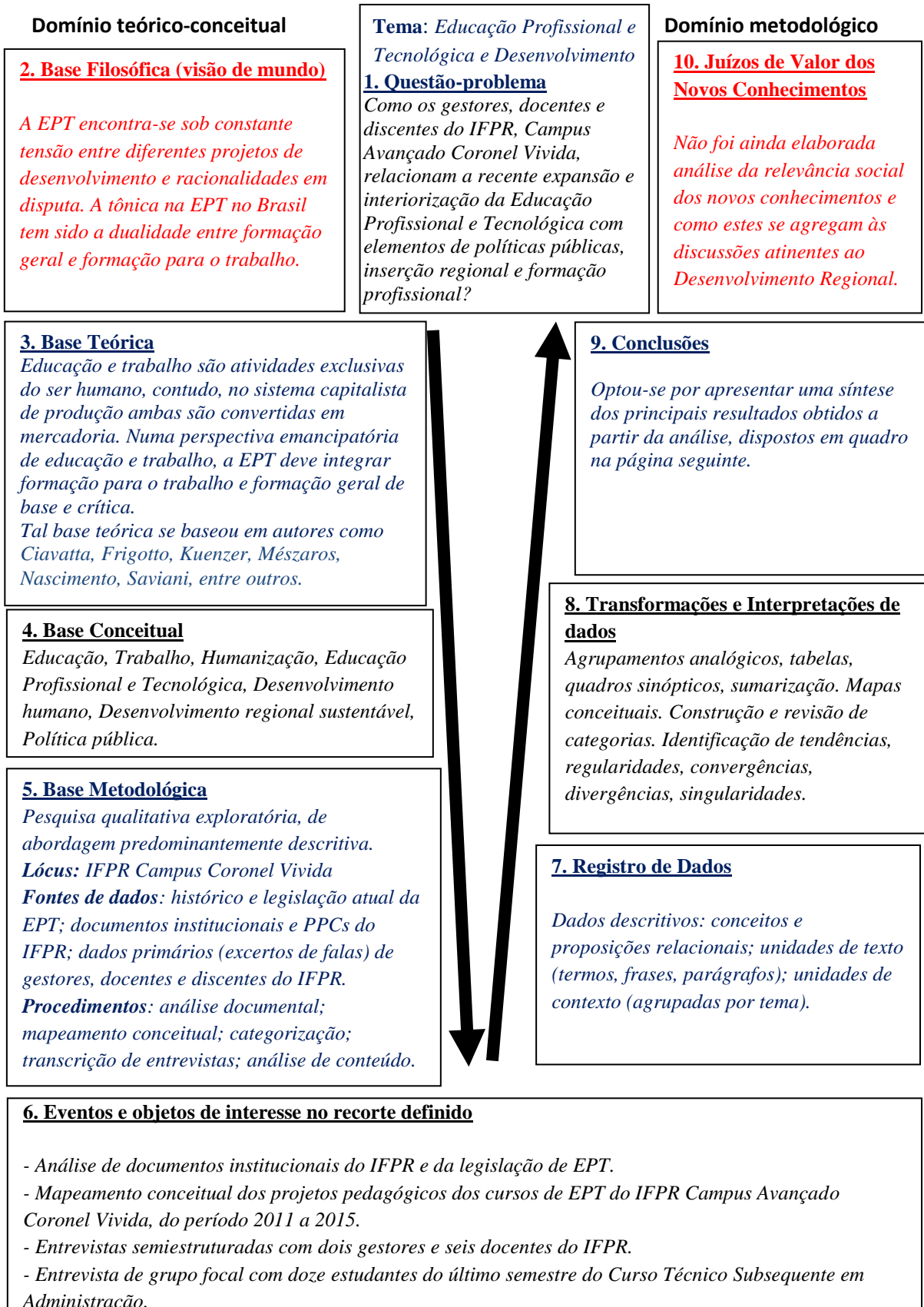


Figura 1 – Diagrama epistemológico (V de Gowin) da investigação.
 Fonte: Autoria própria.

Síntese dos principais resultados obtidos

Análise documental

- Documentos norteadores da EPT preveem articulação da EPT com desenvolvimento territorial sustentável.
- Documentos do IFPR estabelecem intenção de romper com a dualidade da EPT.
- Análise dos mapas conceituais elaborados a partir dos PPCs do IFPR Coronel Vivida indicaram agrupamento dos conceitos ao redor de algumas categorias: EPT, política pública, inserção regional, formação profissional, inserção no mercado de trabalho.

Percepção dos Gestores

- A EPT deve promover inclusão social, por meio da formação ampla que vá além da formação técnica.
- Entendem a EPT como política pública essencial ao desenvolvimento e preocupam-se com sua vulnerabilidade às mudanças de governo e ao longo dos governos.
- Demonstram incerteza e sinalizam a intenção de resistência a mudanças que enfraqueçam a EPT, ou seja, desejam que as políticas voltadas para a EPT se tornem políticas de Estado.
- Ao mesmo tempo em que demonstram preocupação com empregabilidade dos discentes, indicam estar cientes da exploração do trabalho pelo capital.
- Valorizam enquanto políticas de desenvolvimento tanto a interiorização da EPT, quanto as políticas afirmativas (cotas) de acesso público à EPT.
- Desejam uma EPT como elemento de transformação social e reconhecem que os cursos de curta duração (p.ex. FIC) não respondem a essa demanda.
- Em relação à inserção regional, os Institutos Federais devem questionar a lógica de desenvolvimento presente na região em que se inserem, oportunizando protagonismo à classe trabalhadora, numa perspectiva de desenvolvimento socioambiental endógeno, ou seja, regionalmente estabelecido "de dentro para fora".
- Identificam falta de alinhamento entre os eixos de formação ofertados e as demandas da sociedade regional, em contraponto ao estabelecido nos documentos institucionais.
- Identificam falta de alinhamento entre as práticas docentes, especialmente na Pesquisa, para com as especificidades regionais (falta de "impacto regional").

Percepção dos Docentes

- Apontam para a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática nos currículos da EPT.
- Entendem a formação técnica como potencial para inclusão social e melhoria das condições de vida, como uma espécie de "escolarização" de sujeitos trabalhadores que não tiveram oportunidade de estudar anteriormente devido à ausência de ofertas ao seu alcance (local, regional) e à necessidade de ingressar no mercado de trabalho.
- Reclamam a falta de instrumentos para acompanhar tanto alunos quanto egressos em suas trajetórias profissionais.
- Reconhecem um efeito social positivo gerado pelas políticas afirmativas de acesso (cotas) à EPT.
- Identificam como papel da EPT dar formação profissional e formação de base crítica, para exercício da cidadania.

Percepção dos Discentes

- Veem sua participação nos cursos sob uma expectativa de melhoria nas condições de vida.
- Necessidade de maior articulação entre teoria e prática.
- Identificam deficiências nos conteúdos curriculares (p.ex. ausência de assuntos de Economia no curso de Administração), e no enfoque dado aos conteúdos (p.ex. ênfase quase que exclusiva para o setor privado).

Principais convergências intergrupais

- Docentes e gestores apresentaram convergência em relação à expectativa de que as políticas de EPT gerem resultados positivos em âmbito regional a médio e longo prazos.
- Docentes e discentes apresentaram convergência em relação uma expectativa de que as oportunidades geradas pela EPT do IFPR venham a funcionar tanto como fator de ampliação da "visão de mundo" dos discentes, quanto como estímulo à continuidade de estudos na Educação Superior.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Neste Capítulo 1 buscou-se contextualizar educação e desenvolvimento e as relações e influências existentes entre essas categorias, dado o papel estratégico atribuído à educação quando se trata de desenvolvimento, tanto das aptidões humanas como a questão do desenvolvimento de uma determinada região e/ou nação. A partir desta temática, da escolha do *lócus* e definição de um recorte para análise, delimitaram-se o problema e os objetivos desta pesquisa.

Na sequência, foram apresentados os aspectos metodológicos deste trabalho, caracterizado como pesquisa qualitativa, priorizando uma abordagem descritiva exploratória. A metodologia de investigação articulou levantamento bibliográfico e documental, construção de mapas conceituais, bem como a análise de dados primários, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas individuais e de grupo focal.

A análise de documentos institucionais e da legislação permitiu construir uma descrição da trajetória histórica do IFPR em face das políticas que lhe deram origem. Foram também levantados os PPC (Projeto Pedagógico do Curso) do IFPR Campus Coronel Vivida, a partir dos quais foram elaborados mapas conceituais em que foram identificados elementos que evidenciassem alguma articulação com o desenvolvimento regional, resultando na definição da base de categorias para análise detalhada posterior. Mapas conceituais “[...] podem ser interpretados como diagramas hierárquicos que procuram refletir a organização conceitual de um corpo de conhecimento ou de parte dele. Ou seja, sua existência deriva da estrutura conceitual de um conhecimento” (MOREIRA, 2006, p. 9). Ao final do capítulo é apresentado um diagrama que sintetiza a estrutura teórico-conceitual e metodológica do trabalho.

A partir dos objetivos estabelecidos, delineou-se uma estrutura de referencial, representada pelos Capítulos 2 e 3, que abordasse as concepções em torno da EPT, assim como a dualidade predominante na educação, a relação entre educação e trabalho que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos. Apresenta-se alguns apontamentos sobre o processo histórico de transformação do homem a partir do trabalho, pois os povos primitivos repassavam seus conhecimentos a partir do convívio, da observação e da repetição

de técnicas e estilos culturais que representavam uma formação humana ligada ao trabalho e as atividades do cotidiano. Para tanto, os autores abordados para o presente trabalho, abordam o trabalho como processo educativo. Saviani (2007) salienta uma determinada identificação entre o processo do trabalho e o processo educativo, pois nas sociedades primitivas os homens produziam coletivamente sua existência e essa própria dinâmica os educava cotidianamente. Evidenciam-se nesse contexto, as relações entre educação e trabalho.

Os principais movimentos da EPT ao longo de 100 anos de história foram marcados por rupturas, retrocessos e continuidades, principalmente por apresentar, desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e das propostas políticas de sucessivos governos, uma dualidade estrutural permeada pela divisão das classes sociais e que refletiram no sistema educacional um caráter assistencialista para as classes menos favorecidas. O aspecto da dualidade imposta que se apresenta na estrutura educacional brasileira, enfatizada pela separação da formação geral e formação específica, tem a intenção de findar por meio do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a qual preconiza uma nova proposta de EPT decorrente da integração das escolas federais de educação tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Porém, a ideia de romper com a lógica que expropriou as classes sociais trabalhadoras é uma importante questão que precisa ser debatida e aprofundada, bem como tensionar essa possibilidade, visto que a expansão da rede de EPT envolve uma relação de classes. E se ainda existe uma divisão da sociedade em classes sociais, como seria possível findar com a lógica dual da educação? Nessa lógica, AZEVEDO, SHIROMA e COAN (2012, p.30) comentam que tal acontecimento “[...] evidencia-se, num primeiro plano, o ajuste da educação às demandas do capitalismo contemporâneo camufladas de atendimento às questões sociais”.

No Capítulo 4 são apresentados e discutidos os resultados obtidos nesta análise. O relacionamento e análise qualitativa dos dados levantados tomou por base três eixos ou categorias: Educação Profissional e Tecnológica, inserção regional e formação profissional. A análise dos dados coletados em entrevistas e grupo focal foi realizada por meio de análise de conteúdo (BARDIN, 1979).

2 O CONTEXTO DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: DEFINIÇÕES E CONCEITOS

As categorias educação, profissionalização e desenvolvimento socioeconômico sempre foram motivos de muitas discussões, principalmente no que diz respeito à formação técnica profissional requerida pelas demandas do mercado, muitas vezes, justificadas pelos projetos de desenvolvimento das nações. Recentemente, esse processo ocorreu de forma acelerada, onde novas unidades de ensino foram implantadas, tendo como proposta político melhor distribuir a educação técnica e profissional por todo país, proporcionando o ressurgimento da educação profissional como política pública de desenvolvimento nacional e permitindo a inclusão de jovens e de trabalhadores no mercado de trabalho. Para o Ministério da Educação a EPT deve “[...] permitir ao futuro profissional desenvolver uma visão social da evolução da tecnologia, das transformações oriundas do processo de inovação e das diferentes estratégias empregadas para conciliar os imperativos econômicos às condições da sociedade” (BRASIL. MEC. SETEC, 2004, p.15).

Para tanto, faz-se necessário esclarecer que também é papel da EPT proporcionar aos cidadãos o desenvolvimento do senso crítico necessário à compreensão da realidade em suas dimensões socioeconômica, política e cultural (SAMPAIO, 2013). Mais que papel da EPT é papel do governo, das instituições e dos agentes sociais proporcionar a todo cidadão o direito do conhecimento e do aprendizado. No entanto, para os interesses do capital isso não é real. É papel da EPT apenas formar trabalhadores para suprir às demandas de mão de obra para o mercado de trabalho. O discurso de desenvolvimento do senso crítico está presente apenas nos documentos institucionais, pois a prática pedagógica, em regra, não reflete o discurso dos documentos.

Pensando nos benefícios que o processo de expansão da educação pode promover para a sociedade, não somente no que diz respeito à melhoria dos indicadores econômicos e sociais, mas também num contexto socioambiental, cultural e ético, amparados em dinâmicas apoiadas no desenvolvimento local e regional, é que este estudo está subdividido em temáticas que resultam na

discussão da expansão da Rede Federal de EPT e que estão interligadas com uma perspectiva histórica da categoria trabalho como emancipatória.

Na intenção de analisar como essa política pública de EPT está sendo implementada e ressignificada no aspecto local e regional, principalmente diante das dinâmicas de oferta de cursos do IFPR de Coronel Vivida, pretende-se com tal estudo levantar a trajetória histórica desse Instituto em específico. O mesmo dependerá de um apanhado do processo de expansão da Rede Federal de EPT, do ressurgimento da EPT, da criação dos Institutos Federais, bem como das políticas públicas que lhes deram origem.

Considerando o ressurgimento da EPT como política pública de incentivo à ciência e tecnologia, a primeira temática apresentada faz menção entre educação e desenvolvimento, onde se faz necessário entender se a educação realmente oferece resultados eficientes e eficazes sobre a melhoria de indicadores sociais e econômicos de um país ou determinada região, os quais são fatores que medem o nível de desenvolvimento.

2.1 EDUCAÇÃO COMO PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO

As instituições de ensino exercem um papel preponderante no desenvolvimento regional e na descentralização da produção do conhecimento e do saber. A literatura que trata dos benefícios da educação para a sociedade é ampla. Ao analisar o processo de expansão da oferta de educação, especialmente a voltada para a profissionalização, percebe-se a complexidade que a envolve, pois há uma necessidade de avaliar cientificamente se os investimentos feitos na educação realmente oferecem resultados eficientes e eficazes sobre a melhoria de indicadores sociais e econômicos de um país ou determinada região. Essas informações proporcionarão uma correlação entre educação e desenvolvimento.

Entretanto, a preocupação da contribuição da educação para com o desenvolvimento regional deriva de um intenso processo de globalização e também de um novo olhar sobre a competitividade das regiões e sobre os sistemas regionais de inovação. Diante de um contexto atual, juntamente com a exposição de estudos

constantes sobre o tema desenvolvimento, é visível a percepção que o processo de desenvolvimento não acontece da mesma maneira e intensidade em todas as regiões e nações. Quando iniciado esse processo em determinados pontos, sua finalidade é fortalecer áreas mais dinâmicas, as quais apresentam maior potencial de crescimento. O desenvolvimento é medido através de indicadores sociais e das diferenças que podem ser identificadas em alguns fatores, como taxa de mortalidade, expectativa de vida e taxa de analfabetismo, assim como no campo econômico, pela renda per capita (PNUD, 2014). Entretanto, o fator mais importante faz referência ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que avalia o nível de desenvolvimento de um determinado país conforme a expectativa de vida de sua população, conhecimento adquirido e padrão de vida decente (PNUD, 2014).

As desigualdades entre os países estão ligadas às origens históricas dos acontecimentos que refletiram no desenvolvimento dos países, reafirmando que o processo de desenvolvimento é fruto da história de cada nação. Heidemann e Slam (2009, p.26) destacam o fato de que a ideia de desenvolvimento foi semeada e cultivada no Brasil após a Segunda Guerra Mundial. Este conceito surgiu do que se chamava anteriormente de progresso, servindo de plano de fundo para as concepções filosóficas e científicas dos acontecimentos e evoluções históricas. Em consequência, os países foram classificados por indicadores de desenvolvimento.

De acordo com Furtado (1979, p.178), “[...] o desenvolvimento se apresenta como um processo de modificação nas estruturas e como uma expansão do fluxo da renda real por unidade do fator de trabalho”. Já na opinião de Sen (2000, p.17) “[...] o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam”. Neste mesmo enfoque, destaca-se que as liberdades humanas se contrastam com outras distinções de desenvolvimento, como o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), o aumento de rendas pessoais, a industrialização, os avanços tecnológicos ou a modernização social, que são fatores importantes como um meio de expandir as liberdades (SEN, 2000). No entanto, fatores como as disposições sociais, econômicas e os direitos civis são determinantes para que o desenvolvimento possa promover a liberdade.

Sen (2000, p.18) defende que “[...] o desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos

serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos”. Neste mesmo sentido, não se pode deixar de descartar a importância do papel da riqueza para o processo de desenvolvimento, pois ela determina as condições e qualidade de vida dos seres humanos que a possuem devido ao que ela nos permite fazer. E se o sistema produtivo levar a uma concentração de riqueza, os beneficiados por essa concentração irão lutar pela sua manutenção, mesmo que à custa da pobreza da grande maioria que produz a riqueza.

Profundas transformações ocorreram nas teorias e políticas de desenvolvimento regional na última década, advindas de um histórico de modificações nos processos produtivos, do declínio de regiões fortemente industrializadas e da rápida ascensão econômica de outras regiões. Essas transformações chamaram a atenção de estudiosos e interessados para uma abordagem a partir de estudos, que objetivavam entender e descobrir meios para o desenvolvimento em seu amplo sentido.

Souza Filho (2014) apresenta a teoria do desenvolvimento endógeno, aquela que focaliza a questão regional, abordando as problemáticas das desigualdades regionais e a elaboração de políticas que visem sua correção. Do ponto de vista regional, o conceito de desenvolvimento endógeno pode ser entendido como

um processo de crescimento econômico que implica uma contínua ampliação da capacidade de agregação de valor sobre a produção, bem como da capacidade de absorção da região, cujo desdobramento é a retenção do excedente econômico gerado na economia local e/ou a atração de excedentes provenientes de outras regiões. (AMARAL FILHO, 2001, p.262)

O resultado desse processo de crescimento é a ampliação do emprego, do produto e da renda do local ou da região. Os fatores propulsores do desenvolvimento endógeno podem ser vistos, além do excedente econômico, como na acumulação do conhecimento, das inovações e das competências tecnológicas que tem resultado sobre o crescimento da produtividade dos fatores.

A abordagem da dinâmica regional pressupõe uma prévia definição de região, que segundo Albagli (2004, p.49) “[...] designa uma área geográfica com certas características homogêneas ou comuns que a distinguem de áreas adjacentes ou de outras regiões”. A autora ainda reforça a concepção de região como uma unidade político-administrativa que tende a criar novos limites territoriais

em termos de políticas e planejamentos elaborados pelo Estado, constituído como supremacia que se utiliza de instrumentos com o intuito de ajustar as políticas públicas com os interesses do território.

Na visão de Amaral Filho (2001, p.269), o papel do Estado nos modelos de desenvolvimento regional/local através da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem objetivado o resultado de processos e ações econômico-sociais determinados pelos comportamentos dos atores sociais, agentes e instituições locais. Observa-se que o âmbito local possui ampla vantagem sobre as instâncias governamentais centrais, pois estão mais próximos dos usuários finais dos bens e serviços. Portanto, supõe-se que o contexto local tem condições melhores de acesso às informações, podendo interagir com maior facilidade a respeito das preferências e necessidades da população.

Já é visto que vários países estão incorporando leis e estimulando inovações institucionais de diferentes tipos, e dado o papel estratégico da educação, as instituições de ensino, através do conhecimento produzido, têm recebido um olhar diferenciado no conjunto da produção mundial, assim como as políticas públicas de incentivo à ciência e tecnologia. É nesse sentido que torna-se importante refletir sobre algumas considerações fundamentais para o fortalecimento de um ensino de qualidade, e que este possa contribuir para o desenvolvimento regional da sociedade brasileira. Os investimentos em educação são fundamentais para provocar melhores e maiores oportunidades na sociedade, as quais possuem uma interrelação com a base educacional.

Sendo assim, as instituições de ensino, por sua vez, exercem papel preponderante no desenvolvimento regional e na descentralização da produção do conhecimento e do saber. No entanto, é necessária a integração e a articulação entre essas instituições e as áreas de grande interesse social. E conforme afirma Abramovay (2000, p.16), “[...] as universidades podem exercer um papel decisivo na formação de redes territoriais de desenvolvimento”, podendo contribuir com estudos das dinâmicas organizacionais locais ou colaborar na difusão de incubadoras de empresas, que preconizam atividades profissionais tanto na área de inovação quanto em melhoramentos de produtos e serviços voltados para o desenvolvimento local, regional e, conseqüentemente, nacional.

Nesse sentido, pensar no desenvolvimento regional, tanto no seu contexto econômico, sócio cultural e pela promoção do ser humano, envolve a integração das instituições criadas pela sociedade, assim como seus valores. Sendo assim, as instituições de ensino são fundamentadas como atores desse desenvolvimento. Carvalho (2008) salienta que as universidades devem fornecer uma formação de base crítica, inovadora e emancipatória na constituição de cidadãos cientes de seu papel na sociedade, podendo assim contribuir para o desenvolvimento socialmente justo e economicamente favorável.

As instituições educacionais são os lugares privilegiados, onde os atores do processo educacional interagem no desenvolvimento e no diálogo entre saberes, adquirindo conhecimentos e habilidades. Dessa forma, essa interação tem a função de traduzir seu compromisso na busca de soluções para os problemas e desafios que implicam no contexto econômico-social da região, e assim, da sociedade a qual pertence. Para reforçar essa ideia, Goebel e Miura (2014), enfatizam a passagem de uma universidade isolada em seus projetos de extensão para uma universidade interativa e vinculada a fatores econômico-sociais ao qual estão inseridas. Os autores ainda ressaltam a importância da cooperação entre universidade, empresas e sociedade, permeada pela criação de dispositivos que facilitem essa relação (GOEBEL; MIURA, 2014, p.37).

De acordo com a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 1º, “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Carvalho (2008) aponta, neste contexto, a evidência de uma educação com qualidade, sendo firmada sobre pilares éticos, morais e sociais, sendo uma construção essencial no processo de desenvolvimento. O mesmo autor ainda afirma que por meio da educação é possível a formação de “[...] seres humanos críticos, competentes, participativos e questionadores em sua condição e inserção na realidade [...]” (CARVALHO, 2008, p.50).

Para Barquero (2002, apud FERREIRA, 2012, p. 22) “[...] neste contexto é preciso que as comunidades locais se organizem em torno do objetivo do desenvolvimento econômico”, onde enfatiza o papel fundamental dos atores locais,

sendo eles as instituições educacionais, centros de pesquisa, agências de fomento à pesquisa, empresas e indústrias, os trabalhadores, entre outros. O papel destes atores diz respeito ao estímulo ao processo de inovação, objetivando a soluções de problemas e contribuições tanto para a sociedade quanto para as empresas e órgãos que a constituem. Segundo Ferreira (2012, p.23) “[...] o sucesso dessa ação não é alcançado se o sistema institucional não estimular a interação entre os atores e o aprendizado coletivo através da cooperação e dos acordos entre empresas e organizações”.

No Seminário Internacional de Política Regional no contexto Global (2013), Goddard “[...] defende a criação de um novo sistema de ensino, que ele chama de Universidade Cívica”, onde expõe a ideia de uma universidade que dialogue com a sociedade, com as empresas e que seja capaz de produzir conhecimento considerando as características e as necessidades da região. Cabe às instituições de ensino, assim como às políticas públicas, repensar meios de formação e capacitação de seus atores e difusores para que possam atender as necessidades de sua população, inclusive dos mais jovens, para que possam mantê-los em suas regiões, fazendo parte da construção do desenvolvimento de sua região.

Em 2007, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual constam os princípios e programas para a educação brasileira, contemplando a EPT e inclui a política de criação dos Institutos Federais. Conforme o PDE, as razões de ser do plano e seus princípios estão relacionados ao enlace entre “educação e ordenação territorial” e entre “educação e desenvolvimento”, sendo assim, um plano destinado a minimizar as desigualdades sociais e regionais na educação, buscando uma sintonia entre “[...] a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado” (BRASIL. MEC, 2007, p.6).

As categorias educação, território e desenvolvimento para Amorin (2013) denotam vínculos e articulações com a EPT, passando a compreender que:

[...] a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade. (AMORIN, 2013).

Dessa forma, o IF atua no sentido do desenvolvimento local e regional para proporcionar cidadania, sem perder a dimensão do universal. Assim, as ações dos Institutos Federais, quanto discurso político, buscam “[...] provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação” (BRASIL. MEC. SETEC, 2010, p.20). Porém, essa parece mais uma ideia reduzida de que a educação pode ser redentora dos problemas sociais, pois a educação é apenas um componente do conjunto da sociedade. Sendo assim, a exclusão não é resultado da falta de educação, mas de um sistema produtivo que tem em sua lógica de acumulação a criação da exclusão econômica de grandes parcelas da população. O que produzem a riqueza não se beneficiam dela. Assim, o desenvolvimento local e regional deve estar presente no conjunto de políticas públicas que vão além de determinada região. Mas, além disso, percebe-se que essa é uma condição que precisa ser vencida, tanto no que diz respeito a essa realidade de exclusão quanto no aprimoramento e estabelecimento de políticas públicas que atendam todas as demandas que envolvem as regiões do país.

Os Institutos Federais têm como missão, proporcionar a construção dos caminhos que visam o desenvolvimento local e regional, mesmo estando num processo de reafirmação do seu papel diante do ensino e da sociedade. É importante considerar que um dos papéis da EPT é possibilitar aos indivíduos o desenvolvimento de suas capacidades na geração de conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, o que facilita a extração e problematização dos fatores presentes nessa realidade, sem deixar de lado seu papel de formação e construção do ser humano enquanto ser social, cidadão crítico e capaz de confrontar os dilemas que se opõe ou sobrepõe em seu cotidiano.

Segundo Pacheco (2010), os Institutos Federais se apresentam como valiosos instrumentos para a mudança dos aspectos sociais, culturais e econômicos do local, expandindo seus efeitos para o regional e nacional, sendo, portanto, espaços privilegiados para a construção e democratização do conhecimento.

É essa concepção que dá suporte à delimitação da área de abrangência dos Institutos Federais, qual seja, as mesorregiões. A razão de ser dos Institutos Federais, enquanto instituições voltadas para educação profissional e tecnológica, comprometidas com o desenvolvimento local e regional, está associada à conduta articulada ao contexto em que está instalada; ao relacionamento do trabalho desenvolvido; à vocação produtiva

de seu *locus*; à busca de maior inserção da mão-de-obra qualificada neste mesmo espaço; à elevação do padrão do fazer de matriz local com o incremento de novos saberes, aspectos que deverão estar consubstanciados no monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência. (PACHECO, 2010, p.8).

Sendo assim, “[...] segundo a corrente do pensamento social que se considerar, desenvolvimento pode significar uma coisa ou outra e educação pode ter muitos significados. E, sobretudo, muitas justificativas e avaliações”³ (NASCIMENTO, 2001, p.98). O mesmo autor ainda afirma que a educação é fundamental para o desenvolvimento, pois sem uma preparação adequada de seus membros, a sociedade não pode progredir, se desenvolver. Se não houver uma educação de qualidade não há possibilidades do indivíduo ter uma formação mais humana, que vise condições críticas de analisar o contexto político, econômico e social, além de uma formação profissional que possibilite adequada inserção no mercado de trabalho. Portanto, a educação cria condições indispensáveis ao desenvolvimento, que por sua vez, obriga que o processo de aprendizagem vá se modificando no decorrer do tempo (NASCIMENTO, 2001).

De fato, a educação pode ter diversas representações conforme o ponto de vista de cada indivíduo, do meio em que está inserido e dos interesses envolvidos. Mas, diante de uma concepção abrangente e principalmente uma concepção pautada numa visão crítica de que a educação transforma o indivíduo, lhe proporciona conhecimentos e poder de persuasão, além do desenvolvimento de suas habilidades e capacidades tanto para o trabalho quanto para as questões socioambientais, culturais e éticas.

Diante dessa relação entre educação e desenvolvimento que se encaminha para as dimensões e complexidades assumidas no contexto das relações entre educação e trabalho, é que se busca apresentar na perspectiva do materialismo histórico como concepção ontológica e de realidade, os aspectos conceituais que remetem a transformação do homem a partir do trabalho. Essa perspectiva será utilizada como ancoragem teórica para a discussão proposta, em relação às categorias a serem elencadas no contexto da EPT.

³ Ver entre outros: Manfredo Berger, Educação e Dependência. Rio de Janeiro, Difel, 1977.

2.2 CONCEPÇÃO DO HOMEM A PARTIR DO TRABALHO

Por considerar que a problemática deste estudo está inserida no campo das discussões entre educação e trabalho é importante abordar o processo de transformação do homem na perspectiva histórica de emancipação do trabalho. Marx e Engels são relevantes para esta temática por abordarem o significado do trabalho, categoria imprescindível para a humanidade. Para tanto, a discussão desse processo de transformação e da apropriação dos frutos do trabalho pelo capital, também se dará por autores como Frigotto (2005), Kuenzer (2010), Antunes (2000), entre outros.

A formação humana faz parte de um processo histórico determinada por diferentes períodos da sociedade, em que a concepção de homem sempre foi definida pela classe dominante, objetivando atender seus interesses (CASSIN, 2015). Historicamente, a organização do trabalho definia a condição humana, de seres racionais, criadores de valores, que possuem capacidade de antecipar, planejar suas ações e de criar, transformar o meio em que vivem, e consequentemente, determinava as diferentes formas de compreender a educação (SILVA, 2013). O trabalho, nas suas diferentes formas, sempre esteve presente na história do desenvolvimento humano, mesmo no surgimento e desaparecimento das sociedades em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas e o estabelecimento de novas relações de produção (CASSIN, 2015).

Para Engels (1876, p.4) o trabalho “[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana”, a tal ponto que o trabalho criou o próprio homem. O homem começa a se distinguir dos animais em virtude da produção de seus meios de existência, produzindo indiretamente sua própria vida material a partir dos meios e da maneira que eles produzem (MARX, 1998). Para tanto, pode-se dizer que é por meio do trabalho que o homem constrói e desenvolve tudo que necessita para sua sobrevivência, pois o termo “trabalho” significa um conjunto de atividades mentais e intelectuais humanas com a finalidade de produzir algo para si mesmo ou para alguém (MARX, 1998).

Ainda como afirma Engels (1876), o fator decisivo nesse processo de transformação entre macaco e homem a partir do trabalho foi o desenvolvimento da

mão, onde o número e a disposição geral dos ossos e dos músculos são as mesmas, “[...] mas a mão do selvagem mais primitivo é capaz de executar centenas de operações que não podem ser realizadas pela mão de nenhum macaco” (ENGELS, 1876, p.17). O desenvolvimento da mão tornando-a livre, aumentando sua agilidade e habilidade sobre a natureza, faz com que a mão se constitua como produto do próprio trabalho (ENGELS apud CASSIN, 2015).

Além disso, na perspectiva marxiana, o trabalho é um processo que envolve homem e natureza, onde o trabalho é uma ação conduzida pelo homem que “[...] impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 1985, p.202). Sendo assim, de acordo com Marx (1985), existe uma atuação do homem sobre a natureza, transformando-a conforme suas necessidades e transformando a si mesmo. Este é um ciclo constante e interminável. Os objetos naturais são transformados pelo homem em objetos com um valor social pela sua finalidade e pelo valor de uso aplicado a ele.

O processo de trabalho [...] é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária eterna do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (MARX,1985, p.208)

O processo do trabalho apresenta sempre algo novo, e para tanto o remete para além dele mesmo, proporcionando novas necessidades, possibilidades, conhecimentos e habilidades. Essas novas necessidades que decorrem do trabalho originam outras e novas relações que se constituem em complexos sociais, indo além da interação homem e natureza, a interação entre os próprios seres humanos.

Neste sentido, o trabalho pode ser entendido como atividade fundamental do ser humano, cuja ação se encontra em todo o tempo e todo o lugar, sendo o centro e o fundamento do vínculo social. O processo do trabalho remete a novos complexos sociais que se fundamentam no próprio trabalho, no entanto possuem características e particularidades incomuns como a linguagem, a educação, a política, a religião, entre outros. Dessa forma, o homem não age somente em razão das necessidades imediatas, pois é capaz de planejar suas ações e prever os resultados das mesmas.

Sendo assim, é possível identificar que a atividade laboral mantém forte ligação com a educação, pois a necessidade de se defender, de perpetuar a espécie e a própria necessidade de transmissão do conhecimento desenvolvido originou um processo de educação. A educação como parte fundamental da sociedade precisa dar respostas a este novo cenário, pois vivencia-se um processo de globalização acelerado, “[...] viabilizada por novas tecnologias microeletrônicas, informacionais e energéticas e com formas de exclusão, também sem precedentes, sustentado pela ideologia e políticas neoliberais” (FRIGOTTO apud SILVA, 1998, p.222).

A partir das relações sociais, uma nova história vem sendo construída sobre a existência e transformação da espécie humana, pois a consciência humana é potencialmente trabalhada para resolver os mais diversos problemas decorrentes na sociedade de forma recriadora e conforme suas necessidades, interesses e/ou potencialidades. Para tanto, na história da existência humana foi fundamental que o homem produzisse os meios que permitissem a satisfação de suas necessidades, assim como sua vida material, uma condição de toda a história, e que não deixa de ser cumprida na atualidade para manter as pessoas vivas (MARX; ENGELS, 1987). No entanto, é importante ressaltar que o trabalho é essencial para a vida humana, que expressa à condição racional do homem, de ser criador de valor e de ser social, assim como sua humanidade e a manutenção de sua vida terrestre, o que demonstra a sua capacidade de produzir um valor de uso.

Contudo, o trabalho deixa de ser visto como a reprodução social dos homens e como mantenedor da vida humana, pois passa a se alicerçar nas questões relacionadas à lucratividade e competitividade caracterizando o modelo de produção capitalista. A égide desse sistema se fixa na quantidade de trabalho e no trabalho como mercadoria, onde o trabalhador é controlado pelo capitalismo que se preocupa que o processo de trabalho e os meios de produção sejam conduzidos da maneira mais apropriada, sem desperdício de matéria prima e instrumentos de trabalho, gastando somente o que era necessário à execução do trabalho. E como se não bastasse o capitalista se apropriar da força de trabalho do trabalhador, ele ainda se apropria do produto produzido (MARX, 1985).

Segundo Araújo (2008), das transformações ocasionadas pela Revolução Industrial estabeleceu-se uma relação mercantil, uma relação de troca, onde os trabalhadores vendem sua força de trabalho aos donos do capital, estabelecendo

uma relação de compra e venda totalmente desigual. Os instrumentos e a matéria prima não pertencem mais aos produtores, mas sim ao empregador capitalista, representando o trabalho assalariado regido de extremo controle e supervisão. Para Antunes (2000, p.21) “[...] a completa subordinação das necessidades humanas à reprodução do valor de troca – no interesse da autorrealização expansiva do capital – tem sido o traço mais notável do sistema de capital desde sua origem”.

Historicamente, a formação do trabalhador foi orientada para as questões mais emergentes do mercado de trabalho. Apesar do fenômeno da alienação⁴ do trabalho e do trabalhador da riqueza social que ele produz ter sido evidenciado por Marx diante das condições de privação e sofrimento dos trabalhadores durante a Revolução Industrial, nos dias atuais milhões de trabalhadores ainda são submetidos a salários miseráveis, o que não lhes dá condições de ter e oferecer a seus familiares uma vida digna (CIAVATTA, 1990).

No entanto, para o contexto da presente pesquisa, os pressupostos e modelos embrionários da EPT remetem ao início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, que demonstra uma evidência histórica da introdução do trabalho em instituições educacionais. A ideia evidenciada condiz com uma educação de caráter assistencialista e higienista, e de formação para as necessidades do mercado de trabalho. No entanto, o caráter assistencialista, voltada aos pobres e oprimidos ou desvalidos da sorte, uma formação que continuava a fortalecer o processo histórico da dualidade do ensino, uma educação visando “privilegiar” a classe trabalhadora. Assim, a formação do trabalhador se daria, e ainda tem se dado, pelas necessidades da indústria, na perspectiva da formação para as demandas emergenciais do mercado, com o intuito de manter o processo de reprodução do capital.

Como consequência de tal processo, “[...] o que é inaceitável e deve ser combatido são as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.18). A centralidade da sociedade está no trabalho, pois independente do modo de produção dominante, sempre haverá uma atividade humana entre os seres sociais e

⁴ Para Marx, alienação é uma atividade onde a essência do agente é afirmada como algo estranho a ele, assumindo assim a forma de dominação hostil sobre o agente; é um processo no qual o homem deixa de ser dono de si mesmo e torna-se uma propriedade do outro, a ponto de sua vida ser decidida por esse agente dominador (Marx, 1844).

a natureza, assim como entre os próprios seres sociais. Outro fator importante nesse diálogo, faz com que Antunes (2000) afirme que o capitalismo converte o trabalho numa atividade meio para criar bens que valorizem o capital, e não numa atividade vital para a sobrevivência dos seres humanos. Assim, o sistema capitalista cria “[...] o trabalho assalariado, fetichizado, alienado ou estranhado”, o qual utiliza do esforço físico e/ou intelectual do trabalhador para produzir mercadorias que irão gerar valor ao próprio sistema (ANTUNES, 2015).

Nesse sistema capitalista, o trabalhador passa a viver somente de seu salário, enquanto o dono do capital, apropriando-se do trabalho dos trabalhadores, vive de capital e de renda. Assim, em uma sociedade que é dominada pelo capital, onde o sistema de comando predominante é o de acumulação, o indivíduo que não possui capital terá que vender sua força de trabalho para manter sua sobrevivência, fazendo com que o exercício do seu trabalho seja apenas uma mercadoria, ou seja, o próprio homem se transforma numa mercadoria. Com isso, segundo Mészáros (1981, p.16), a transformação do homem em trabalhador assalariado o aliena de sua atividade vital, onde o trabalho perde totalmente seu sentido natural, livre e consciente, pois passa a pertencer ao sistema capitalista.

Para Marx e Engels (2001, p.120), o trabalho alienado retrata a negação da essência humana do homem, e por isso o trabalhador se torna uma mercadoria, e o capitalismo, além de ser um sistema econômico e social, priva o homem de sua condição humana e nega a manutenção de sua própria existência. Do ponto de vista político-econômico o homem nega sua existência humana, pois ele recebe um salário em troca de sua mão de obra, o que não assegura uma existência digna, o lazer, a saúde, mas do ponto de vista científico o homem não nega a existência humana, porque o salário que o trabalhador recebe paga o quantum de trabalho, o que ele nega são as condições que entendemos que deveriam ser asseguradas. Essa alienação faz com que o trabalhador não se reconheça enquanto criador de sua obra e o torna escravo de sua própria criação. Essa transformação também ocorreu na sociedade, o que instituiu novos padrões de comportamento nos indivíduos, como o consumo e a descaracterização da relação do trabalhador com o seu trabalho, que condizem com as necessidades do capital.

Se podemos considerar o trabalho como um momento fundante da sociabilidade humana, como ponto de partida do processo (sic) de seu processo de humanização, também é verdade que na sociedade capitalista

o trabalho se torna assalariado, assumindo a forma de trabalho alienado. Aquilo que era uma finalidade básica do ser social – a busca de sua realização produtiva e reprodutiva no e pelo trabalho – transfigura-se e se transforma. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência e a força de trabalho se torna, como tudo, uma mercadoria especial, cuja finalidade vem a ser a criação de novas mercadorias objetivando a valorização do capital (ANTUNES, 2005, p.69).

Dessa forma, o indivíduo continua exercendo um papel que condiz diretamente à necessidade da classe dominante da força de trabalho, a qual obviamente objetiva a acumulação do capital. Sabe-se, no entanto, que o trabalho é imprescindível à vida humana, pois proporciona vários fatores que garantem uma estabilidade financeira, melhora na qualidade de vida e uma condição diante da sociedade. Na lógica do sistema capitalista, os trabalhadores estão cada vez mais alienados, havendo uma completa subordinação das necessidades humanas e de manutenção da vida à reprodução de valor de troca, de compra e venda, pois as transformações ocorridas no mundo do trabalho exigem um novo padrão de comportamento, de sociabilidade e de ideias para atender às necessidades do capital. Dessa forma, o trabalho no modo de produção capitalista configura-se e se converte em meio de sobrevivência, como fator essencial para responder às necessidades variadas e a força de trabalho livre torna-se uma mercadoria (MARX; ENGELS, 2001).

Porém, percebe-se a necessidade de se fazer um tensionamento, principalmente pelo contexto histórico que envolve a transformação do homem pelo trabalho e pela evolução do trabalho educativo. Esse tensionamento é necessário diante de uma política pública que estabelece um processo de implementação da EPT, a qual possibilita a discussão em relação à educação e trabalho, retomando a questão da alienação do trabalho. Assim, essa discussão deve ser tensionada, pois a EPT proporciona possibilidades, espaços e limites para isso e, portanto, essa alienação do trabalho pode ser convertida na perspectiva de uma EPT que assume aspectos de criticidade acerca dessa perene relação entre educação e trabalho. Neste sentido, as possibilidades, espaços e limites apontados pela educação profissional e tecnológica estão presentes quando se permite elaborar uma discussão do desenvolvimento regional a partir de uma instituição que está inserida regionalmente.

Contudo, a categoria trabalho, diante da centralidade do trabalho nas dimensões ontológica e histórica pode ser entendida “[...] como fonte de produção e apropriação de conhecimentos e saberes, portanto, princípio educativo” (LIMA FILHO; QUELUZ, 2005, p.3). Para Gramsci (apud LIMA FILHO; QUELUZ, 2005) a educação, tendo o trabalho como princípio educativo, é parte histórica do processo de humanização e socialização dos indivíduos, assim como parte da qualificação para o trabalho, onde medeia a “[...] apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologia” (LIMA FILHO; QUELUZ, 2005). Assim, trabalho, ciência e tecnologia fazem parte do construto da sociabilidade humana, e conseqüentemente, no modo de produção.

Nesse aspecto, o processo imbricado de construção da ciência e da tecnologia é compreendido como integrado ao processo de desenvolvimento de todo um complexo conjunto de práticas sociais e históricas, de saberes tácitos e de conhecimentos sistematizados que permitem a satisfação das necessidades humanas – ao mesmo tempo em que se produzem continuamente novas necessidades - mediante extensão das possibilidades e potencialidades humanas. (LIMA FILHO e QUELUZ, 2015, p. 3-4)

Dessa forma, a ciência e tecnologia desencadeiam num processo de desenvolvimento da ciência do trabalho produtivo, como construções sociais complexas, forças intelectuais e materiais do processo de produção e reprodução das mediações sociais. Constituem-se na interação ação-reflexão-ação de práticas, saberes e conhecimentos: são, portanto, trabalho, relações sociais objetivadas. O trabalho produtivo está interligado com a história do trabalho no modo de produção capitalista, e assim possibilita

[...] a compreensão da tecnologia como um fenômeno histórico-social, evitando a sua automatização e sua fetichização através de uma narrativa tecnológica que a considere como fenômeno definidor e perversor de uma determinada modernidade iluminista (GAMA apud LIMA FILHO; QUELUZ, 2015, p.17).

Assim, observam-se as instituições de ensino como laboratórios para a criação e desenvolvimento de novas técnicas de organização de trabalho, “[...] que de forma graduada e verticalizada, procuram ao mesmo tempo, consolidar a hierarquia social vigente e propor novas formas de intervenção social e, portanto, de sociedade” (GAMA apud LIMA FILHO; QUELUZ, 2015, p.17).

Todavia, seria este modelo de educação profissional e tecnológica proposta com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? Para delineamento desta reflexão, faz-se necessário ainda estabelecer de forma mais objetiva as relações existentes entre trabalho e educação, a qual será discutida no próximo tópico.

2.3 RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

A interrelação entre essas duas categoriais têm proporcionado discussões acaloradas desde o século passado pelos clássicos da economia política para efeitos de desenvolvimento e superação de crises⁵. Não se pretende aqui esgotar o assunto, mas proporcionar uma discussão reflexiva que contemple as relações entre trabalho e educação. Para tanto, faz-se necessário traçar alguns itinerários que permitam melhor compreender as relações entre essas categorias, trabalho e educação, e conseqüentemente, o papel da educação profissional e tecnológica.

A partir das concepções teóricas de trabalho e educação, que são o eixo norteador do presente estudo, trazer a relação existente entre essas duas categorias se faz importante e necessária para discutir os modelos institucionais que compõem o sistema de educação profissional e tecnológica. Pelo fato da EPT estar historicamente atrelada aos interesses do capital, isso não quer dizer que atende somente os cursos titulados técnicos, tecnólogos e/ou profissionalizantes pelo fato de estar evidente em suas denominações. A EPT está presente na educação básica, superior e profissional e “[...] se definem no embate hegemônico e contra hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e, por isso, não pode ser tomada como um fator isolado, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória” (FRIGOTTO apud MOLL, 2010, p.25).

Historicamente, o ser humano é denominado como o ser do trabalho. Devido às grandes transformações ocorridas ao longo da história, a educação, de modo geral, também foi se organizando conforme as necessidades proporcionadas pelos

⁵ Ver entre outros: MALTA, Maria de Mello. *Ecos do Desenvolvimento: uma história do pensamento econômico brasileiro*, Rio de Janeiro: Ipea, 2011. SMITH, A. (1776), *A Riqueza das Nações*, Coleção Os Economistas, Nova Cultural, 1986. FURTADO, C. *Teoria e política do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

modos de produção do setor produtivo capitalista, onde acaba assumindo características semelhantes às desenvolvidas no âmbito econômico. Nas palavras de Saviani (2007, p.152) “[...] trabalho e educação são atividades especificamente humanas”, afirmando que somente o ser humano trabalha e educa, porém, esses atributos não nascem com ele, são construídos e/ou desenvolvidos no decorrer de sua existência, relação que se configura necessária à sua sobrevivência e assim se dá na construção da humanidade. Se o homem precisa produzir sua própria existência, o que ele produz é fruto do seu trabalho, que se deu por uma formação, ou seja, por um processo educativo.

Assim, a educação é para Saviani (2009, p.18) “[...] o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Essa concepção de educação apresenta sua contextualização histórica e reflete a questão da comunicação e promoção do homem como agente mediador da educação na sociedade (SAVIANI, 2009).

Enquanto fenômeno, Saviani (2008) afirma que a educação se dá pela comunicação entre as pessoas em níveis diferentes de maturidade humana, num momento histórico determinado, sendo que a finalidade dessa comunicação é o próprio homem, isto é, sua promoção.

A educação, assim considerada, é encontrada em todas as sociedades: de maneira simples e homogênea, nas comunidades primitivas; de modo complexo e diversificado, nas sociedades atuais. Aparece de forma difusa e indiferenciada em todos os setores da sociedade: as pessoas se comunicam tendo em vista objetivos que não o de educar e, no entanto, educam e se educam (SAVIANI, 2008, p.7).

Por isso, em sua origem a educação consistia, muito provavelmente, num processo sem solução de continuidade que, iniciado no interior do núcleo familiar, prosseguia nas atividades desempenhadas pelo grupo social, conforme as potencialidades físicas e intelectuais da criança fossem se desenvolvendo (CASSIN; BOTIGLIERI, 2009). Dessa forma, os sucessivos grupos educadores – o grupo de crianças, que compartilham e opõem suas experiências individuais; o grupo de adultos formado para realizar um trabalho coletivo (caça, agricultura, coleta de frutos silvestres ou cultivados, construção de canoas) – se encarregariam de transmitir ao indivíduo o saber necessário à sobrevivência (ARANHA, 1996).

Por essa razão é que a criança desde pequena participava da atividade coletiva, primeiro executando pequenas tarefas elementares de ajuda e logo aprendendo, progressivamente, os trabalhos mais complicados. Apenas o campo do sagrado, dos ritos e das crenças, juntamente com o das manifestações artísticas, exigiria, ocasionalmente, uma especialização educativa, ou um trabalho exclusivo e qualitativamente distinto de todos os demais. Esse saber seria transmitido no interior de pequenos grupos, orientados pelo sacerdote, pelo xamã ou pelo conselho de anciãos (ARANHA, 1996).

Para Saviani (2007) a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Foi trabalhando que os homens aprenderam a trabalhar, relacionavam-se uns com os outros para lidar com a natureza e assim, educavam-se e as novas gerações eram por eles educadas. A aprendizagem era configurada pela própria produção da existência, através do desenvolvimento de formas e conteúdo estabelecido pela experiência, a qual era preservada e transmitida às novas gerações com o intuito de dar continuidade à espécie. Era assim que a educação acontecia nas comunidades primitivas.

Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. (SAVIANI, 2007, p.154).

A especialização de tarefas dentro da sociedade, à medida que esta se tornou mais complexa, levou à criação de sistemas de aprendizagem diferenciados. Mas foi, sobretudo a cristalização na sociedade da divisão em classes sociais com interesses próprios e antagônicos que consagrou a educação como um dos meios mais eficazes para perenizar, ao longo das gerações, a divisão interna da sociedade. A origem da divisão entre trabalho e educação se estabelece diante de uma divisão da própria sociedade em classes, “[...] quando o poder de troca e posse da terra torna possível a uns viverem à custa do trabalho dos outros e terem, portanto, tempo livre para se dedicarem ao que Aristóteles denominava ‘ócio digno’” (TOMÉ, 2012, p.3). Com o surgimento dos proprietários e os não-proprietários, a educação passa a ter um caráter de dualidade, uma destinada aos filhos dos

proprietários para o letramento e outra para os filhos dos não-proprietários que visava o trabalho (TOMÉ, 2012).

Percebe-se que ainda existe certa dificuldade de entendimento quanto às concepções a respeito da educação, onde até então permeia a ideia de uma educação para as classes dominantes e outra para a maioria da população. Havendo essa demarcação educacional para as elites e para os trabalhadores, denominada como “dualidade estrutural”, aqueles que não fossem seguir carreiras universitárias eram destinados aos cursos profissionalizantes, e o ensino das ciências e humanidades ficava a disposição da elite, pois dava suporte às atividades intelectuais e as encaminhava ao Ensino Superior (ES) (KUENZER, 2007). As instituições voltadas para o ensino de ofícios e a escolarização, portanto voltadas para a classe trabalhadora, originaram de ações do Estado em casas de educandos artífices, órfãos, desprovidos da sorte e da fortuna, liceu de artes e ofícios, sendo apontadas mais como reformatórios do que ações estatais de instrução profissional.

Esta concepção da educação, apesar de permanecer enraizada na concepção da sociedade, proporciona certo estranhamento quando relacionada à educação profissional. A educação profissional transcende à simples concepção de formação de mão de obra para um mercado de trabalho, pois em uma sociedade persuadida de um entendimento negativo da categoria trabalho, a República (Estado) precisaria levar em consideração o trabalho “[...] como condição intrínseca ao homem que só se desenvolvendo, possibilita a criação dos bens morais, pois recupera e eleva o sentido ético dos indivíduos e dos bens materiais” (SALLES apud QUELUZ, 2000, p.17). Portanto, “[...] o Estado seria o responsável pela condução do país em direção à civilização” (QUELUZ, 2000, p.17).

Sendo o Estado o responsável pelo desenvolvimento da ordem, o governo republicano, que teve início em 1889 com a Proclamação da República por Marechal Deodoro, definia sua identidade com a evolução histórica e que lhe propiciava instrumentos científicos para a compreensão e a gestão do real (QUELUZ, 2000). Assim, nesta mesma época, o Governo representava o portador do novo, da nova organização política, bem como da nova concepção de trabalho e de cidadania, ainda mais porque a construção desta nova sociedade do trabalho se dava num processo de industrialização e crescente urbanização.

Neste sentido, a cidadania era entendida especialmente como homens livres que podem vender ou comprar no mercado a força de trabalho, ou seja, como a participação no mundo do trabalho (SALLES apud QUELUZ, 2000, p.17).

A origem da educação se concretiza na relação entre trabalho e educação, primeiramente com uma formação mais erudita para os que não precisavam trabalhar para sobreviver e uma educação para o trabalho para os chamados desprovidos da sorte, os desafortunados. Atualmente, têm-se uma expansão da Rede Federal de EPT e, conseqüentemente, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que estabelece seu papel de atuação no ensino técnico e se propõe a ofertar educação à classe menos favorecida do país⁶. Os propósitos desse novo modelo de instituição se fundamentam na verticalização do ensino, podendo ofertar desde o EB à Pós-Graduação, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, bem como na identificação e comprometimento com o projeto de sociedade em curso no país. O modelo dos Institutos Federais, para Pacheco (2010, p.5), “[...] surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica”.

No entanto, faz-se necessário refletir sobre quais perspectivas têm se mantido sobre essa formação do ensino técnico, se a EPT no Brasil carrega o lema de uma modalidade de educação voltada para os desprovidos da sorte, tendo ainda a educação superior como central e a EPT como periférica⁷. Conforme Marx (apud LIMA FILHO; QUELUZ, 2005, p.20) a educação profissional técnica e tecnológica “[...] é marcada, já no processo de sua constituição, pela tensão entre o objetivo de qualificação/desqualificação do trabalhador, e o de transmissão/apropriação/transformação do conhecimento tecnológico”.

Manfredi (2002) afirma que o ensino profissional era no início do século XX uma modalidade de educação onde o Estado preconizava a produção industrial em desenvolvimento formando artífices para as oficinas, as fábricas e os arsenais, e a responsabilidade para essa formação ficava a cargo dos arsenais militares ou das oficinas particulares. Sendo a formação profissional historicamente reservada às

⁶ Ver entre outros: MEC, Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. OTRANTO, Celia Regina, Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs, Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-110.

⁷ Idem 6.

classes menos favorecidas economicamente, ficava nítida a diferença entre os que detinham o saber e poder, e os que executavam as tarefas manuais.

Desde o momento que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos. (KUENZER, 1991, p.6)

Está neste contexto a compreensão de que, durante anos, as escolas profissionalizantes tenham adotado o modelo de organização e funcionamento educacionais baseados na dinâmica de desmembramento de ações, controle do tempo, especializações e supervisão, pois o que predominava na sociedade industrial, desde o século XX, era o modelo de produção taylorista/fordista. Este modelo de produção exigia um trabalhador com perfil capaz de desempenhar funções com base em tais características.

Como o modelo produtivo taylorista/fordista foi caracterizado pela organização do trabalho pautado na divisão do trabalho, na especialização, repetição do movimento e na produção em massa; as práticas pedagógicas da educação eram o reflexo desse tipo de organização (KUENZER, 2006). Por isso o processo ensino-aprendizagem é caracterizado pela aquisição de atividades repetitivas, controladas e especializadas em um determinado tipo de conhecimento, fragmentação do trabalho, conteúdos rígidos, hierarquização, entre outros.

O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico da educação escolar para atender a essas demandas da organização do trabalho de base taylorista/fordista, ainda dominante em nossas escolas, deu origem às tendências pedagógicas conservadoras em todas as suas modalidades, as quais, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação. (KUENZER, 2006, p.35).

É evidente perceber que a organização da educação, através do modelo taylorista, foi consolidada para responder aos interesses e às demandas do mercado de trabalho. No entanto, um novo paradigma tecnológico e produtivo surge com a crise de 1970, onde novas possibilidades passam a ser visualizadas para a

organização do trabalho e, conseqüentemente, para a educação. As demandas do setor econômico diante da globalização não são mais satisfeitas pelo modelo de produção taylorista/fordista.

Percebe-se a profunda relação que o trabalho possui com a educação, pois todas essas modificações ocorridas no mundo do trabalho impuseram grandes desafios à educação. Conforme cita Kuenzer (1985) o capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, que, por sua vez, determina novas formas de relação entre o Estado e a sociedade. A educação e o trabalho são vistas como duas atividades sociais de natureza diversa, mas que indiferente disso, mantém profundas relações por diferentes motivos. O capitalismo tem apresentado uma noção controversa do que realmente é a noção de trabalho, pois a sociedade capitalista visa o poderio de quem é detentor do capital e das grandes estruturas e maquinarias. Esse cenário é vivenciado há décadas, sendo ainda mais evidente na atualidade, as desigualdades sociais em todos os âmbitos.

O aparato ideológico que busca justificar as desigualdades sociais, segundo Frigotto (2012, p.57), iniciou com a valorização do capital humano, depois com a sociedade do conhecimento, e mais recentemente, com a pedagogia das competências⁸ para empregabilidade. Dessa forma, é possível analisar que o próprio autor oferece uma percepção que condiz com a realidade da EPT, onde apresenta a valorização do capital humano, a sociedade do conhecimento e por último a empregabilidade como cernes da EPT em algumas circunstâncias assumidas pelo contexto de atender as demandas do mercado. É a partir desses elementos que se faz importante considerar a estrutura nas quais a EPT, por meio dos cursos técnicos integrados e subsequentes, formação inicial e continuada (FIC) e Pronatec, estão atrelados a adesão desses eixos norteadores que desencadeiam na relação trabalho e educação, e que tem se apresentado no contexto da empregabilidade.

Além disso, Lukács (apud FRIGOTTO, 2012, p.59) defende que não se pode confundir o trabalho na sua essência e generalidade ontocriativa com o que há décadas institui-se como trabalho, aquele servil, escravizado e assalariado e que na atualidade ainda é confundido com emprego ou venda da força de trabalho pelo

⁸ A pedagogia das competências é entendida por Ramos (2001, p.221) como aquela na qual, “[...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações”.

trabalhador. Sobretudo, a luta dos trabalhadores, segundo Frigotto (2012), busca abreviar o tempo de trabalho necessário à produção dos bens e serviços indispensáveis a sobrevivência humana para dispor de tempo livre e criativo, o qual não se refere a um tempo de férias ou descanso, mas de uma superação das relações sociais capitalistas.

[...] o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução. (FRIGOTTO, 2012, p.63)

A classe detentora do capital para tornar-se hegemônica superou outras que se fundavam em relações escravocratas e servis. Segundo Frigotto (2012, p.63), “[...] essa dissimulação fica mais mascarada mediante o contrato de trabalho que legaliza essa relação desigual”, e que de fato, não deixa de existir.

Para tanto, a educação, sociedade do conhecimento e a pedagogia das competências para a empregabilidade são utilizadas como suportes ideológicos da dissimulação entre capital e pobreza, além de serem utilizadas em diferentes momentos da história, perfazendo a ideia de que a pobreza em determinados países ou regiões existe porque não há investimento em educação (FRIGOTTO, 2012). Historicamente, é muito mais fácil admitir que esta condição não lhes permite investir em educação por terem sido desapropriados de diferentes formas, resultando que as vítimas dessa desapropriação são os culpados por serem explorados.

Frigotto (2012, p.58), fortalece a importância de se desfazer de certas “[...] concepções e práticas que refuncionalizam as estruturas que geram a desigualdade e o de construir concepções inerentes a uma práxis capaz de transformar as relações sociais vigentes na sociedade e nos processos educativos”. É pela ação do trabalho que os seres humanos criam, recriam e transformam a sua própria existência. Assim, o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade (KOSIK apud FRIGOTTO, 2012, p.58). O trabalho está inteiramente ligado à produção de todas as dimensões da vida humana e, de fato, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva, as quais assumem determinadas especificidades na história, no tempo e no

espaço. Certamente, o trabalho é algo intrínseco a existência do ser humano, pois não há vida sem trabalho e muito menos existirá trabalho sem vida humana.

Segundo Manfredi (2002, p.34) as concepções de trabalho “[...] vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da população e de distribuição de riqueza e poder”. Assim, pode-se dizer que a educação profissional se alicerça com o advento da Revolução Industrial, devido à grande necessidade de produção e, conseqüentemente, de mão de obra, não havendo nenhuma preocupação com a formação humana. Isso demonstra novamente a dualidade existente entre as concepções de trabalho, o manual e o intelectual.

Para Kuenzer (2007), é a partir de 1909 que o Estado brasileiro assume a educação profissional e cria, com auxílio de Nilo Peçanha, 19 escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação, as quais foram as pioneiras das escolas técnicas estaduais e federais. A mesma autora ainda contextualiza que essas escolas tinham “[...] a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas”, a qual foi caracterizada como política pública moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2007, p. 27).

Objetivando reestruturar a educação profissional, em 1909, com o Decreto 7.566, o presidente Nilo Peçanha cria as escolas de Aprendizes Artífices em vários estados, as quais eram mantidas pelo próprio Governo Federal e tinham como finalidade formar operários e artífices por meio do ensino prático e conhecimentos técnicos. Como já mencionado, essas escolas eram destinadas às classes mais pobres da sociedade, vistas mais como uma forma de assistencialismo, mas que visavam atender os crescentes processos de desenvolvimento industrial da nação. Ou seja, a intenção era responder às demandas emergenciais do mercado presentes naquele momento.

Mas foi com o início da industrialização na década de 1930 que as escolas foram institucionalizadas, pois foram deixando de lado o caráter assistencialista para atender às necessidades de recursos humanos no processo de produção. Com isso, dá-se início a um processo de expansão no ensino profissional. Porém, esse período também foi marcado por conflitos devido a Reforma Francisco Campos, pois não

permitia que os estudantes de educação profissional ingressassem no ES (MANFREDI, 2002).

A rede de escolas criadas por Nilo Peçanha transformou-se no que se chamaria de “rede federal, que culminou nas escolas Técnicas, e posteriormente, nos CEFETS” (MANFREDI, 2002, p.80).

No Estado do Rio de Janeiro, e então governador Nilo Peçanha fundou, em 1906, três escolas de ofícios, orientadas para a formação, em termos técnicos e ideológicos, da força de trabalho industrial e manufatureira. Embora as escolas não tivessem sucesso, por causa da vitória de seus opositores nas eleições seguintes, Nilo Peçanha, já como Presidente da República, instaurou uma rede de 19 escolas de aprendizes e artífices (...) (MANFREDI, 2002, p.85).

O processo de transformação das Escolas Técnicas Federais, sendo essas do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) aconteceu em 1978, cuja intenção era formar engenheiros e tecnólogos. Em 1990, o governo Fernando Henrique Cardoso – FHC, estabelece a continuidade e expansão das políticas de ajuste do Brasil às exigências do processo de globalização da economia iniciado por Collor, priorizando o ensino fundamental em detrimento de outros níveis de ensino. E é nesse período que ocorre um desmantelamento dessa educação, muito mais em prol da privatização da educação superior, através de um processo de mercantilização da educação superior (CUNHA, 2003). As leis que abertamente são construídas para privilegiar o empresariamento da educação, e aquelas onde são previstas punições como descredenciamentos ou perdas de benefícios para Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, mas que, na prática, têm sido muito pouco executadas.

A ideologia da empregabilidade sustentou a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo desemprego, sendo que a qualificação e a requalificação profissional foram considerados meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção, esfera em que predomina tanto a lógica taylorista-fordista quanto a precarização do trabalho (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.30).

Neste contexto, criou-se a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, que organizou a educação “em dois níveis – educação básica e educação superior – sendo que a educação profissional não está

em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita” (BRASIL. MEC. SETEC, 2007, p.17).

Para fins de regulamentação da educação profissional e sua separação do Ensino Médio (EM), foi criado o Decreto n. 2.208/97. Esse decreto provocou grandes discussões entre educadores e pesquisadores defensores do ensino profissional, o qual estabelecia a obrigatoriedade da separação entre formação profissional e formação geral.

[...] questionam o tratamento separado dos ensinos básico e médio e do ensino profissional e defendem, entre outras questões, a universalização da escola média integrada a uma formação profissional que articule educação geral e educação para o trabalho (AMORIM, 2013, p.53).

A mesma autora ainda salienta que as políticas educacionais estabelecidas entre os anos de 1965 a 1990, não deram conta de resolver a dualidade imposta na estrutura educacional brasileira, a qual historicamente é enfatizada pela separação da formação geral e formação específica. Muito pelo contrário, essas políticas encaminharam-se para o fortalecimento do dualismo escolar (AMORIM, 2013).

No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31)

A continuidade dessa proposta e expansão da Rede Federal de EPT se intensifica no Governo Lula através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, doravante aqui denominados como Institutos Federais. Sendo assim, o próximo capítulo apresentará os principais movimentos vivenciados pela EPT no Brasil.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PRINCIPAIS MOVIMENTOS

Ao longo de mais de 100 anos de história, muitos eventos contribuíram e influenciaram os rumos da EPT. Para tanto, com o intuito de contribuir para uma melhor compreensão e reflexão sobre essa trajetória, este capítulo pretende demonstrar, através da literatura existente, os principais movimentos vivenciados pela EPT. No decorrer do presente trabalho, foi possível perceber que a educação profissional ou a educação para o trabalho sempre esteve presente na trajetória histórica do homem. Em boa parte do tempo, o processo de educação manteve forte ligação com a atividade laboral, seja na necessidade de se defender, de transmitir os conhecimentos desenvolvidos e na própria perpetuação da espécie.

Assim, Saviani (2007) percebe certa identificação entre o processo do trabalho e o processo educativo, pois nas sociedades primitivas o modo de produção se dava de forma comunitária e não existiam classes sociais diferenciadas. Portanto, os homens produziam coletivamente sua existência e essa dinâmica de produção os educava cotidianamente. E é nesse contexto que está a base do preconceito contra o trabalho manual, visto que o mesmo estava associado ao ensino profissional, de caráter subalterno às atividades que exigiam esforço físico e a utilização das mãos. O trabalho manual mantinha aproximação social com os escravos e pobres.

Gramsci (apud FRIGOTTO, 2006) tem um pensamento diferenciado quando afirma que o trabalho como princípio educativo é revelado a partir da relação educação e política e, educação e trabalho. Ele relembra que educar é formar o ser humano, o qual é produtor e consumidor de bens, como também é decisivo no que se produz e sobre sua utilização.

Sobre a formação dos trabalhadores e indivíduos, Kuenzer (2007a) salienta que essa formação,

[...] constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução por outro (KUENZER, 2007a, p. 27).

Assim, a história tem demonstrado que a educação ainda prioriza o atendimento às elites e ao trabalho intelectual, mesmo com todo o processo de expansão da EPT. A própria criação das Escolas de Aprendizes Artífices por Nilo Peçanha, em 1909, visava atender os “deserdados da fortuna” (BRASIL, 1909). Para Ciavatta (apud CAMPELLO; LIMA FILHO, 2015) a criação dessa rede de escolas é a expressão histórica “[...] da questão social manifesta no desamparo dos trabalhadores e de seus filhos e na ausência de uma política efetiva de educação primária”. É nesse sentido que a educação profissional tem sua trajetória histórica marcada por um caráter de assistencialismo.

Para Cunha (2000) o objetivo dessas escolas era a formação de operários e contramestres, pela oferta do ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos que pretendessem aprender um ofício, em “[...] oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades industriais locais” (CUNHA, 2000, p.63). No entanto, a criação das dezenove Escolas de Aprendizes Artífices foi um grande marco para a EPT.

Entre os anos de 1930 a 1937, a educação vivenciou uma série de conflitos, tendo como destaque, na visão de Manfredi (2002) a Reforma Francisco Campos, que radicalizou na dualidade educacional não permitindo que os estudantes da educação profissional prosseguissem aos estudos superiores. Para Campello e Lima Filho (2015) o contexto da industrialização e da revolução de 1930 evidencia a relação entre trabalho e educação como problema fundamental. A finalidade da educação era atender as demandas da industrialização e o crescimento da população urbana, o que exigia uma adequação do ensino profissional com o desenvolvimento industrial que demandava nova formação da força de trabalho. Esse momento da história só vem a reforçar a concepção da dualidade educacional, que mesmo com conflitos e reformas, aqueles que detêm o poder e boa parte da sociedade, evidenciam a educação dual, onde a educação profissional continua com o mesmo objetivo determinado há anos, atender as demandas do mercado, da indústria, do sistema capitalista.

Ao analisar os efeitos da crise de 1930 para os aspectos sociais, Frigotto (2003) evidencia alguns elementos de grande relevância que facilita uma melhor compreensão acerca das relações de trabalho que se estabeleceram a partir desse

acontecimento histórico, principalmente por ressaltar que a natureza dos problemas de “[...] ordem político-econômica e social da crise dos anos 30 manifesta-se tanto no desemprego em massa, quanto na queda brutal das taxas de acumulação. Ambos incidiam na reprodução da força de trabalho [...]” (FRIGOTTO, 2003, p.60)

A condição da dualidade na educação permanece nos próximos anos, como cita Campello e Lima Filho (2015), afirmando que a Constituição de 1937 evidenciava claramente a dualidade existente na educação, assim como a consequente destinação do ensino profissional às classes menos favorecidas.

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiado os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937, Art. 129).

Assim, a Constituição de 1937 reforça a teoria de que a dicotomia social referendada pela política da educação apenas materializou a dualidade educacional, priorizando as escolas privadas e criando uma lacuna entre o ensino das classes menos favorecidas, os pobres e operários e o ensino das classes mais favorecidas, dos dirigentes, daqueles que podem pagar.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937, Art.130)

É passível de compreensão o poder do Estado no que tange a questão da dicotomia social no momento em que não oferece condições semelhantes de escolarização a todos os cidadãos. É dentro desse contexto que surgiu a Reforma Capanema, iniciada em 1942.

A Reforma Capanema se deu entre os anos 1942 a 1946, a qual foi instituída pelas Leis Orgânicas (Decretos-Lei), conhecidas como “leis orgânicas da educação nacional” para o ensino secundário, industrial, comercial, primário, normal e o ensino agrícola. Para Otranto (2010) o período dessa reforma, em que a dualidade na educação se expressava, na medida em que os egressos da educação média profissionalizante só tinham acesso ao ES, na mesma carreira, não podendo escolher outra, e até mesmo este acesso restrito era extremamente dificultado, o

que fazia com que poucos alunos tivessem oportunidade de cursar o ES. Por outro lado, os alunos que terminavam o secundário, podiam prosseguir ao superior, sem restrição alguma.

Para Kuenzer (1997) a Reforma Capanema resultou na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), onde as indústrias e sindicatos foram isentados da responsabilidade exclusiva da EPT de seus funcionários, assim como da regulação do ensino industrial, secundário e comercial através de suas correspondentes leis orgânicas, que estabelece as bases da organização desse ensino.

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de "formar as elites condutoras do país" e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer "formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho." A herança dualista não só perdurava como era explicitada (BRASIL. MEC. CNE, 1999).

Nesse período, ocorre uma intensificação da participação da escola na formação profissional com o intuito de aumentar a produtividade do trabalho e da riqueza nacional. Segundo Campello e Lima Filho (2015) o contexto da Revolução Industrial, o conseqüente desenvolvimento do capitalismo e a inserção do conhecimento e da própria ciência ao processo produtivo evidenciou outra concepção sobre o valor do trabalho e da teoria com a prática.

Contudo, foi na década de 1950 que os estudos acadêmicos e profissionalizantes passaram a ter equivalência, quando, de fato, a Lei Federal n. 1.076/50 passou a permitir que os concluintes do ensino profissional seguissem os estudos nos níveis superiores, mas "[...] desde que prestem exame das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário" (BRASIL, 1950, art.1).

No entanto, a completa equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário, sem necessidade de exames e provas de conhecimento, e que tinham como intuito o ingresso no nível superior de ensino, só ocorreu com a promulgação da LDB nº 4024 de 1961. Os embates políticos em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) se deram com as Leis de Equivalência que progressivamente igualaram o ensino profissional ao ensino

acadêmico para fins de continuidade de estudos em níveis subsequentes (CAMPELLO; LIMA FILHO, 2015).

Para Kuenzer (1991), foi a partir dos anos 1970, que a crítica às teorias de educação predominantes, fundamentalmente a teoria do capital humano e a tecnologia educacional, começa a acontecer. Esse processo crítico decorre dos insucessos do modelo de desenvolvimento adotado em 1964.

A política educacional desse período, embora pretendesse ser a “continuidade da propalada” no período anterior de caráter desenvolvimentista, começa a ser desafiada pela própria realidade; a recessão mostra o caráter falacioso do investimento em educação, pois que o mercado, com suas necessidades de força-de-trabalho qualificado, justificáveis no tempo do “milagre”, começa a mostrar a, sua verdadeira face, representada por sua lógica excludente. (KUENZER, 1991, p.40).

Outro capítulo marcante na história da EPT ocorre em 1971 com a Lei n. 5.692, a qual segundo Cunha (2005) teve como objetivo fundir o “[...] ensino primário ao 1º ciclo do ensino médio, instituindo um novo ensino de 1º grau, obrigatório para todos, com oito anos de duração”. Assim, as quatro últimas séries seriam profissionalizantes, o que resultaria num currículo com fatores vocacionais e de iniciação para o trabalho. No entanto, o ensino profissional, industrial e comercial, mantinha-se da mesma forma, “[...] sob controle patronal, para os alunos que concluíssem o 1º grau e, também, para os que o abandonassem precocemente (terminalidade real)” (CUNHA, 2000), isto é, que os concluintes tivessem uma habilitação profissional acabando com a frustração daqueles que não conseguiam ingressar em cursos superiores.

A Lei nº 5.692/1971, ainda propagou a profissionalização como finalidade única para o EM, então denominado segundo grau (BRASIL. CNE, 1999). A intenção era que todos os alunos adquirissem no segundo grau uma habilitação técnica (CUNHA, 2000). Com essa Lei, todas as escolas foram obrigadas a oferecer a educação profissional, porém a proposta dos sucessivos pareceres do Conselho Federal de Educação (Parecer 853/1971, Parecer 45/1972 e Parecer 76/1975) desobrigava que as escolas oferecessem esse tipo de educação e, conseqüentemente, as escolas técnicas começaram a ser procuradas por estudantes desinteressados por seus cursos, assim como “[...] centenas de cursos ou classes profissionalizantes sem investimentos e perdidos dentro de um segundo grau supostamente único” (BRASIL. CNE, 1999, p.14).

As escolas técnicas industriais, por terem conseguido manter um ensino de mais alta qualidade, em termos de educação geral e de educação profissional, viram-se procuradas por crescente número de estudantes que pouco ou nenhum interesse tinham por seus cursos propriamente técnicos (CUNHA, 2005, p.52).

Para Campello e Lima Filho (2015), a profissionalização compulsória do ensino de segundo grau reforçou a função propedêutica das escolas técnicas, tornando-as uma alternativa de ensino público para os estudantes que apenas pretendiam a preparação para o vestibular.

Como a EPT deixou de ser uma oferta específica das instituições especializadas, o ensino público estadual, ainda se adequando ao crescimento quantitativo que o primeiro grau infundia ao funcionamento das escolas, também passaram a ter responsabilidades na oferta do ensino profissional (BRASIL. CNE, 1999). Como consequência de uma decisão política e que demonstra o pouco interesse do Estado com a formação profissional para os filhos dos trabalhadores, os sistemas públicos de ensino “[...] não receberam o necessário apoio para oferecer um ensino profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país” (BRASIL. CNE, 1999, p.14).

A falta de recursos financeiros, a carência de profissionais qualificados e a resistência das escolas privadas, dos estudantes e empresas, foram alguns dos motivos que levou a política de profissionalização ao fracasso (CUNHA, 2000). Contudo, a Lei 5.692/1971 só fez ampliar ainda mais as lacunas entre as escolas da burguesia e do pobre, assim como da educação profissional e propedêutica, fragilizando a qualidade de ensino público. Enquanto isso, a qualidade de ensino das instituições especializadas em educação profissional não sofreu nenhuma interferência, pelo fato de já ofertarem esta modalidade de ensino.

Segundo Cunha (2005), em paralelo à mudança da política educacional no ensino de segundo grau, o Governo mostrou-se empenhado para implementar uma política de multiplicação dos cursos de curta duração, principalmente em escolas técnicas federais. Com isso, a Lei nº 6.545/78 converteu as escolas técnicas federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), visto por muitos como um processo de valorização das escolas técnicas e que hoje são instituições de ES. No entanto, para Cunha (2005, p.211) a “cefetização” representou uma desvalorização dessas instituições por sua

situação separada da universidade, isto é, “[...] mais uma forma pela qual se processa a reprodução da dualidade da educação brasileira”.

Já em 1982, a Lei nº 7.044 altera artigos da Lei nº 5.692/71 em relação a profissionalização do ensino de 2º grau, foi retirada a obrigatoriedade das escolas da habilitação profissional no ensino de segundo grau, enfatizando novamente a formação geral (BRASIL, 1982). No entanto, segundo Cunha (2000, p.5) tal Lei não revogou “[...] todo o aparato curricular da profissionalização universal e compulsória, ele permaneceu como uma das possibilidades, ao lado de um currículo exclusivamente propedêutico”. Essa revogação só reestabeleceu a dicotomia entre o ensino propedêutico e o técnico, evidenciando mais uma vez a dupla finalidade desse grau de ensino.

No início da década de 1990, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC), começou a demonstrar uma preocupação em alinhar a formação de técnicos a atual organização produtiva, buscando fortalecer essas instituições diante do novo cenário político do país (RAMOS, 2011). Essa ação da SEMTEC resultou na Lei 8.948/94, institucionalizando no Brasil a organização curricular que transforma acadêmico-juridicamente as Escolas Técnicas em CEFET. Assim, os novos CEFET passam a oferecer cursos superiores e de Pós-Graduação e enfatizam a concepção de ensino tecnológico.

Nesse momento, o que se estabelece é um conflito entre representantes das escolas quanto às diferentes concepções de educação tecnológica. Essas concepções estavam dispostas entre uma formação humana com uma construção sistematizada do conhecimento articulando-se com as várias dimensões do mundo do trabalho, e uma formação tecnicista e economicista sob o ponto de vista do capital humano (RAMOS, 2011). No entanto, a formação tecnicista e economicista foi a concepção que predominou.

A partir de 1995 o ensino técnico tem um lugar especial na política educacional implementada, mas Cunha (2000) procura destacar os aspectos positivos e as críticas a respeito da Lei nº 5.592/71.

Se de um lado, ela partiu do pressuposto da necessidade econômica da formação de profissional de nível médio, como exigência do desenvolvimento tecnológico em todos os setores, de outro, ela continha um

diagnóstico bastante severo a respeito das duas dúzias de escolas técnicas industriais da rede federal (CUNHA, 2000, p.5).

Na sequência de tais movimentos, vigora uma nova LDB, a Lei nº 9.394/1996, definindo EM como etapa final e de consolidação na busca pelo aperfeiçoamento do aluno para sua inserção na sociedade, além de prepará-lo para o mercado de trabalho e para a cidadania. Assim, tal Lei declara no Artigo 2º que a educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Além de configurar a identidade do EM como uma etapa de consolidação da educação básica, a referida Lei dispõe que a “[...] educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996).

Para Saviani (2003, p.200) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 “[...] é uma ‘LDB minimalista’, compatível com o Estado mínimo”. O que se reflete é uma falsa dicotomia que pode ser explicada somente pela marca escravocrata da sociedade brasileira. Ciavatta e Ramos (2011, p.30) ainda evidenciam de modo crítico “[...] sob esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo”.

Certamente essa via foi escolhida para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como o denominado 'Fundo de Valorização do Magistério', os 'Parâmetros Curriculares Nacionais', a lei de reforma do ensino profissional e técnico, a emenda constitucional relativa à autonomia universitária, além de outras como os mecanismos de avaliação mediante provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e médio e o 'provão' para os universitários (SAVIANI, 2003, p.200).

A política educacional de recomposição da dualidade estrutural da educação brasileira é configurada pelo Decreto n. 2.208/1997, regulamentando os dispositivos da LDB referentes à educação profissional. Assim, a educação profissional passa a ser um segmento distinto do EM. Diferentemente a uma tendência que vinha se desenvolvendo desde a década de 1950, Cunha (2005) comenta que com o referido Decreto o estudante poderia cursar o ensino técnico concomitante ao EM ou após o término dele. A reforma dos anos 1990 proíbe os cursos de ensino técnico integrado ao EM, tolerados apenas no caso das escolas agrotécnicas.

Segundo Frigotto (2007), o Decreto n. 2.208/1997, restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco EM integrado existente, mormente da rede CEFET. Esse decreto foi que inviabilizou, justamente e não por acaso, os espaços, como sinaliza Saviani (2003), onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica. Mesmo sob essas condições de dualidade, o EM se constitui numa ausência socialmente construída, na sua quantidade e qualidade e como o indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e o direito de cidadania efetiva no país (FRIGOTTO, 2007).

O Decreto n. 2.208/1997 determina o sistema de ensino profissional em três níveis: o básico (destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização dos trabalhadores), o técnico (destinado a proporcionar a habilitação profissional) e o tecnológico em nível superior⁹ (BRASIL, 1997).

A Reforma da Educação Profissional instituída em 1997 (Decreto Nº 2.208), na gestão de Cardoso, organiza a educação profissional como um sistema paralelo ao sistema regular de ensino e que oferece o ensino básico (voltado para a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente da escolarização prévia), o ensino técnico (destinado à habilitação profissional de alunos matriculados ou egressos do ensino médio) e o ensino tecnológico (destinado a formar egressos do ensino médio e técnico em nível superior na área tecnológica) (AMORIM, 2013, p.49).

Frigotto e Ciavatta (2006) entendem que a proibição dos cursos técnicos integrados apresenta algumas características da reforma da educação profissional, como o retorno do dualismo educacional a partir da separação da educação profissional da regular; a ruptura entre o pensar e o agir e o aligeiramento da educação profissional; e a integração da escola à cultura do mercado na formação do cidadão produtivo. Da mesma forma, Campello e Lima Filho (2015) afirmam que a concepção de educação se insere no contexto de hegemonia das políticas neoliberais e se afina à redução do papel do Estado, e é nesse sentido que a visão dualista da educação é retomada, destinando-se explicitamente a educação profissional ao atendimento de uma determinada classe social.

⁹ Os três níveis da educação profissional não constituem progressão obrigatória, pois o acesso a qualquer um deles independe da realização do antecedente.

O ensino médio concomitante foi possível a partir da independência do ensino técnico do EM, onde o aluno poderia cursar o ensino técnico e o ensino médio ao mesmo tempo, bem como depois de terminar o ensino médio ou isoladamente (CUNHA, 2000). No entanto, os cursos integrados, ensino médio integrado ao ensino técnico profissional, foram proibidos, exceto os ofertados nas escolas agrotécnicas. Essa desvinculação do EM com o ensino técnico permitiria resolver uma questão anterior, pois agora a educação profissional seria procurada somente pelos jovens que realmente tivessem interesse na profissionalização, visando a empregabilidade imediata (CUNHA, 2000). Dessa forma, os cursos técnicos seriam organizados por módulos e cada organização modular daria o direito de certificados de qualificação profissional.

Na intenção de articular o EM com o ensino técnico, o Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu as diretrizes curriculares para o EM, possibilitou que as escolas pudessem avançar na preparação básica de seus alunos para alguns cursos técnicos, propiciando a aquisição de competências básicas sem a introdução de componentes curriculares especificamente profissionais¹⁰ (CUNHA, 2000). O mesmo autor ainda afirma que o conhecimento escolar da parte comum do EM foi dividido em três partes e a tecnologia¹¹ se faz presente nessas divisões, sendo elas: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias (CUNHA, 2000).

Contudo, é possível entender que os cursos técnicos somente poderiam outorgar certificados para os estudantes que tivessem concluído o EM, mesmo que os módulos dos cursos técnicos possam ser frequentados separadamente. Cunha (2000, p.10) reforça a ideia de que embora os técnicos possam inscrever-se em qualquer curso de nível superior, “[...] a ênfase ministerial no oferecimento de cursos sequenciais permite prever que eles serão frequentados, majoritariamente, para os estudantes que não conseguirem acesso aos cursos superiores”.

¹⁰ O decreto 2.208/97 em seu Artigo 5º, parágrafo único, prevê que 25% das disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas no ensino médio, podem ser aproveitadas no currículo individual de um aluno do ensino técnico, independentemente de exames, a juízo da instituição que oferece o curso técnico.

¹¹ “Tecnologia tem de ser a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangida nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa” (PINTO, 2005, p.219).

Em meio a tantas transformações complexas e polêmicas da educação profissional, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) é retomado em 1999, processo iniciado em 1978 (BRASIL. MEC, 2015) e que de algum modo favorece o processo de expansão através das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), porém, esse novos CEFETs não tinham a mesma autonomia dos CEFETs criados em 1978.

Em 2004, o Decreto n. 5.154 revogou o Decreto n. 2.208/1997, retomando a possibilidade de articular o EM com a educação profissional através da oferta do ensino técnico integrado ao EM. No entanto, as alternativas fortalecidas e ampliadas com o Decreto n. 2.208/1997 foram mantidas (CAMPELLO; LIMA FILHO, 2015). Segundo Kuenzer (2006, p.878) as “[...] consequências do Decreto n. 2.208/97, revogado pelo Decreto n. 5.154/2004, expressa as concepções e políticas de Educação Profissional do governo do presidente Fernando Henrique” (FHC), as quais foram marcadas pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade.

No ano de 2005, a Lei n. 11.195 instituiu que a expansão da oferta de educação profissional preferencialmente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais (BRASIL, 2005). Ainda nesse mesmo ano, é lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de EPT pelo Governo Federal (BRASIL. MEC. SETEC, 2015a). Um ano depois, com o Decreto n. 5.840/2006 é instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), abrangendo a formação inicial e continuada dos trabalhadores e a educação profissional de nível técnico (BRASIL, 2006).

Contudo, entre os anos de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no Brasil, melhor configurando a Rede Federal de EPT (BRASIL. MEC. SETEC, 2015b). Já em 2005, com a Lei n. 11.195, acontece a primeira fase no Governo Lula do Plano de Expansão da Rede Federal de EPT, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Dois anos mais tarde se dá o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de EPT, intitulada como “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, a qual tinha como meta entregar à sociedade

mais 150 unidades novas de ensino, que somada as 64 da primeira fase, totalizavam 214 unidades (BRASIL. MEC. SETEC, 2015b). A segunda fase contemplava o período de 2007 a 2010, mas, por pressão das autoridades políticas regionais em relação às autoridades da esfera federal em busca de novas unidades de ensino para seu estado ou região, obrigou o Ministério da Educação (MEC) a incrementar algumas escolas técnicas ao número projetado inicialmente (TAVARES, 2012). Mas, segundo os atuais dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), entre os anos de 2003 e 2016, foram concretizadas mais de 500 novas unidades de ensino de educação profissional, tendo um total de 644 *campi* em funcionamento (BRASIL. MEC. SETEC, 2015b).

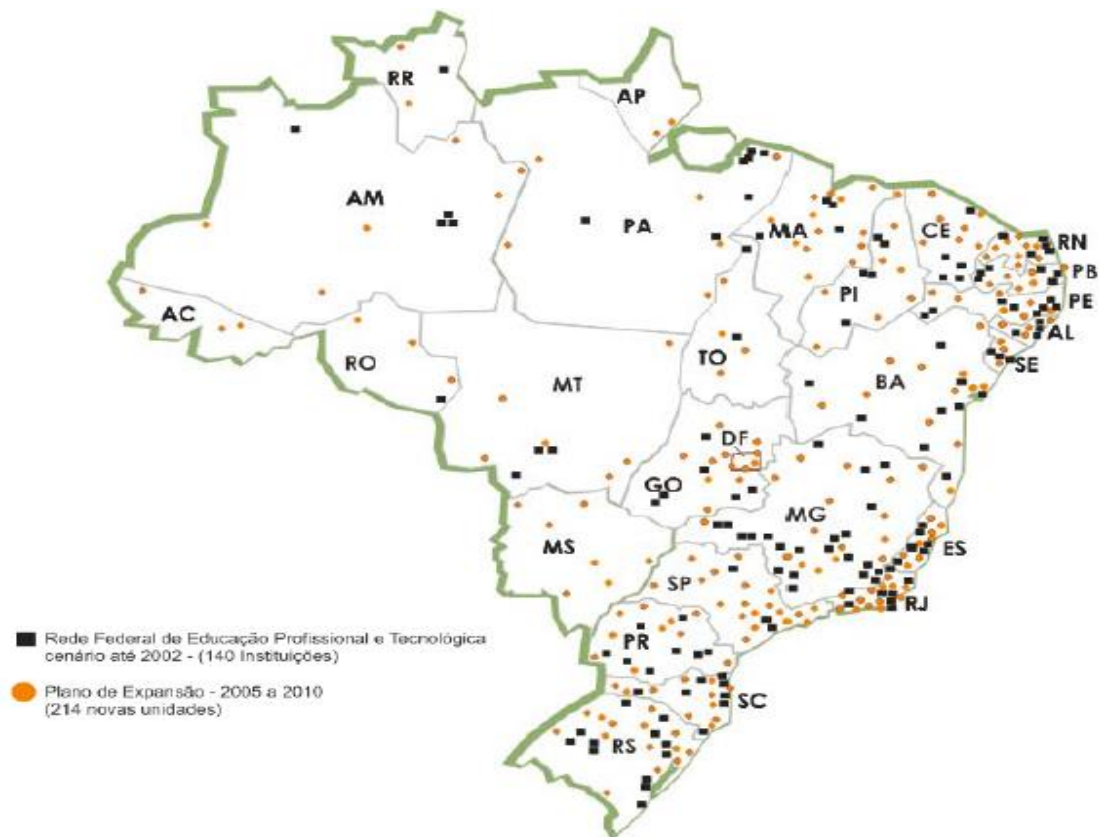


Figura 2 - Mapa da Expansão da Rede Federal até 2010.
 Fonte: MEC¹², 2015.

A Rede Federal de EPT objetivava ofertar cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de Pós-Graduação e que estivessem relacionados com as necessidades de desenvolvimento local e regional. E em 2008, é sancionada a Lei n.

¹² Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf.

11.892 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), também conhecidos como Institutos Federais. Diante desse processo de criação dos Institutos Federais, a seção que segue abordará o contexto da expansão da Rede Federal de EPT no Brasil.

3.1 EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Há mais de cem anos, o Decreto n. 7.566/1909 de Nilo Peçanha, criou a atual Rede de Educação Profissional e Tecnológica com a transformação dos Liceus de Artes e Ofícios em Escolas de Aprendizes Artífices e a construção de novas escolas. Em todo esse período rupturas, tensões e continuidades aconteceram no contexto da educação profissional. Leis, Decretos, mudanças de governos, planos e projetos de desenvolvimento foram alguns dos motivos que permearam avanços e retrocessos na política, economia, sociedade, educação e no desenvolvimento industrial. Para muitos, o modelo de ensino técnico-profissional foi se consolidando ao longo do tempo, para outros os contextos políticos, econômicos e sociais, especialmente por conta da política de desenvolvimento industrial e abertura do comércio internacional, só reproduziram a histórica dualidade em volta da educação e que representa a dominação do capitalismo.

Com o processo de expansão da Rede Federal de EPT, proposta no governo Lula, a educação profissional ressurge como uma política pública para o desenvolvimento do país, visando proporcionar a inclusão de jovens e de trabalhadores no mercado de trabalho. Para Pacheco (2010, p.15) a EPT é concebida como uma ação de estratégia política e de transformação social que contribui para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, assim como elemento para fortalecer o processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros. Esse processo de expansão da EPT é bastante relevante por referendar profundas mudanças na atuação das instituições que compõem a Rede Federal de EPT, sendo que estas precisam se estruturar para garantir o cumprimento de sua função social através da interiorização e oferecer um ambiente educacional de qualidade e que contemple à plena formação do estudante.

Mas ainda, vale aqui destacar que essa nova compreensão da educação deve superar a profissionalização estreita, limitada à técnica do fazer, destinada a uma classe econômica pobre e condenada a pobreza cultural, onde a escola seja “[...] capaz de, articulando ciência, trabalho e cultura, exercer a sua função universalizadora, por meio de um projeto político-pedagógico que permita o enfrentamento de tais limitações” (KUENZER, 2000, p.29).

Pode-se destacar que as Leis n. 5.540/1968 e 5.692/1971 foram significativas para que houvesse uma reformulação do sistema de ensino no Brasil. A Lei n. 5.540/1968, mais tarde revogada pela Lei n. 9.394, de 1996, institui normas de organização e funcionamento do ES e sua articulação com o EM (BRASIL, 1968); e a Lei n. 5.692/1971, também revogada pela Lei n. 9.394/96, fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). Para Kuenzer (1991) a educação é vista como um instrumento capaz de proporcionar

[...] o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, do que decorreria a maximização da produção e a redistribuição da renda; ao mesmo tempo, a educação foi vista como fator de desenvolvimento da “consciência política” indispensável à manutenção do Estado. Assim concebida, a educação seria fator de crescimento econômico e de segurança, à medida em que impediria a eclosão dos antagonismos decorrentes do modelo adotado (KUENZER, 1991, p.37).

No entanto, a teoria e a prática, reforçadas pela dupla concepção da educação, estabelecem um distanciamento e um embate inerente a uma sociedade construída com bases no sistema capitalista e que espera crescimento econômico e desenvolvimento concebido pela contradição da proposta de um ensino universal e igualitário. Considerada esta contradição, as propostas de planejamento educacional ganham força e são concebidas como investimento individual e social, onde “[...] a educação deveria ser objeto de planejamento vinculado ao plano global de desenvolvimento” (KUENZER, 1991, p.37).

Muitos foram e são os enfrentamentos e possibilidades da educação brasileira, mas as tensões sempre permearam “[...] às finalidades da escola destinada aos jovens e jovens adultos, que compreende, principalmente, o ensino proposto e praticado nas escolas de ensino médio e nas escolas de formação profissional” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p.1). Os mesmos autores ainda comentam a dúvida de qual seria a melhor opção para a nossa realidade, diante dos desafios evidenciados no campo educacional.

A promulgação da Lei n. 5.692/1971, que estabelece a compulsória formação profissional, resultou na necessidade de adaptações nos programas e nas escolas, além de configurar o então 2º grau (GARCIA; LIMA FILHO, 2004), que por fim permitiram inúmeras concepções de profissionalização e do EM. nesse período, um fato importante é a unificação da profissionalização em todo o ensino de 2º grau, onde Machado (1989) afirma que

As opiniões tendem a convergir para o modelo de escola que tem por objetivo fornecer a formação básica (ler, escrever e contar) e situar o aluno no seu meio, pela compreensão da articulação do homem com a natureza (conteúdo de Ciências) e da articulação do homem com os outros homens (MACHADO, 1989, p.33).

A aplicação da Lei n. 5.692/1971, foram modificadas pela Lei n. 7.044/1982, a qual dispensava a escola de oferecer habilitação profissional (BRASIL, 1982), reafirmando a dicotomia entre a escola dos pobres e dos ricos, do ensino geral e do profissional, configurando a “dupla finalidade desse grau de ensino” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p.5).

O discurso ocorria em torno de tal globalização, a qual lhe conferia características de universalização. Portanto, “[...] um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1087), pretendendo reformar princípios e fundamentos da formação profissional em relação a emancipação da classe trabalhadora. Diante disso, cria-se a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394/96 que em seu primeiro artigo, § 1º e 2º, estabelece como fundamento a disciplina a educação escolar e que esta deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, Lei n. 9.394/1996, art. 1º, § 1º e § 2º), o que de fato, se deu somente como um discurso genérico.

De acordo com a Lei n. 9.394/1996 da LDB, “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Lei n. 9.394/1996, art. 39). As alterações contidas na LDB têm a finalidade do pleno desenvolvimento do estudante, bem como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Lei n. 9.394/1996, art. 2º). Sendo esta

obrigatória aos estados e municípios, torna-se mais um elemento da política de melhoria da qualidade da educação brasileira, tendo como desígnio preparar melhor e aumentar a escolaridade dos trabalhadores, isso enquanto discurso político, pois a realidade é totalmente diferente. Com essa política de descentralização, onde o governo federal se desvencilha da responsabilidade pela educação, passando esta para os estados e municípios, abrem-se possibilidades para o deslocamento do público para o privado.

De acordo com Saviani (1987) em diferentes momentos históricos ocorreram problemas no sistema educacional brasileiro e que vêm fortalecendo as desigualdades e privilegiando a classe dominante. Retratando a relação entre a política, sociedade e educação é que Saviani (1999) aborda temas como a exclusão e marginalidade, apontando que a escola é vista como uma ferramenta imprescindível para corrigir certos desvios é a educação.

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente (SAVIANI, 1999, p.18).

Mas, para isso é fundamental a elaboração de políticas públicas que garantam a qualidade da educação, contando com a participação de todos os envolvidos nesse processo. E ainda, é essencial que nesse processo se busque alternativas para o combate destas falhas, objetivando o bem estar individual e coletivo, e conseqüentemente, o desenvolvimento social (SAVIANI, 1999).

Nessa perspectiva, a luta política com o novo governo configurou a revogação do Decreto 2.208/97. Tal Decreto criou matrizes curriculares e matrículas distintas para o estudante que deseja formar-se técnico: uma no EM e outra no Ensino Técnico, podendo ambos ocorrer em épocas ou instituições de ensino diferentes. No entanto, o plano de expansão da Rede Federal de EPT é apresentado como “política pública estratégica de Estado” pelo Decreto nº 5.154/04 (BRASIL. Decreto nº 5.154/04), que tem como intuito o desenvolvimento humano, a redução das desigualdades sociais e regionais, vinculada a um projeto de nação soberana e de desenvolvimento sustentável, articulada a outras políticas públicas, e com a meta de incorporar a educação básica como direito e requisito mínimo dos trabalhadores.

Portanto, conforme cita Pacheco (2011), desde 2003, quando do início do Governo Lula, a área educacional tem sido implementada por políticas públicas, abrindo oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. O que se propõe enquanto proposta governamental é uma educação vinculada a um projeto democrático, “[...] comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada” (PACHECO, 2011, p.10).

O documento do MEC “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL. MEC. SETEC, 2004) resgata as concepções e princípios gerais norteadores da EPT, se baseando no

[...] compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade. Além dos princípios acima referidos, esta educação está alicerçada em alguns pressupostos como: integração ao mundo do trabalho, interação com outras políticas públicas, recuperação do poder normativo da LDB, reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e compromisso com a formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica (BRASIL. MEC. SETEC, 2004, p.5).

Segundo Ramos (2002), as mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho a partir de meados da década de 1980 caracterizam o mundo produtivo com algumas tendências: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado. No contexto dessas transformações, na visão ainda da mesma autora, estudos sociológicos e pedagógicos recuperam o debate sobre a qualificação, atendendo a dois propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações, novos códigos profissionais (RAMOS, 2002). Assim, percebe-se que a reorganização de todo sistema educacional, inclusive das concepções acerca de trabalho e educação, passou por articulações vinculadas ao mundo do trabalho.

Com o Decreto 5.154 de 2004, houve a integração do ensino técnico de nível médio ao EM (BRASIL. MEC, 2015). Assim, em 2005, com a publicação da Lei n. 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de EPT, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Também nesse ano houve a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) a primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil (BRASIL. MEC, 2015). “O CEFET-PR vinha pleiteando a transformação em universidade tecnológica desde o início da reforma da educação profissional, mais precisamente desde 1998” (LIMA FILHO, 2006, p.41).

O Decreto 6.095/07 pode ser considerado um marco para consolidar a reforma educacional a qual se pretendia a expansão da rede federal de EPT, o qual instituiu a criação dos Institutos Federais e as regras para a incorporação dos 33 CEFETs, 36 Escolas Agrotécnicas, 32 Escolas vinculadas às Universidades Federais e a Escola Técnica Federal de Palmas em *campi* desses Institutos (OTRANTO, 2010). Com a expansão em andamento, em dezembro de 2008 é criada a Lei n. 11.892, sendo que esta estabelece no âmbito do Ministério da Educação (MEC) o modelo de instituição de EPT (BRASIL, 2008). Com todas as transformações provenientes do processo de expansão, os CEFETs do Rio de Janeiro e Minas Gerais não aderiram ao recente modelo proposto de educação profissional e tecnológica, o que demonstra a existência de resistências, por parte da sociedade civil, em relação a essa nova proposta (IFPR, 2015), pois o estatuto dos Institutos Federais é muito mais limitado do que o que tinham na forma de CEFET. Diferentes reações e opiniões foram apresentadas pelas escolas quanto a possibilidade de transformação em Institutos Federais, pois muitas ainda vislumbravam a transformação em universidades, mas que acabou se materializou somente com o CEFET Paraná em 2005. Muito embora, essa transformação tenha acontecido por estratégia política. Os CEFETs do Rio de Janeiro e Minas Gerais não aderiram, até a presente data, a essa incorporação por “[...] se sentirem merecedores do mesmo direito de transformação em Universidade Tecnológica, devido ao fato de terem sido elevados à categoria de Centros Federais na mesma época que o CEFET-PR” (OTRANTO, 2010, p.7).

A segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de EPT se dá em 2007, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de

ensino técnico, superior e de Pós-Graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional (BRASIL. MEC, 2015).

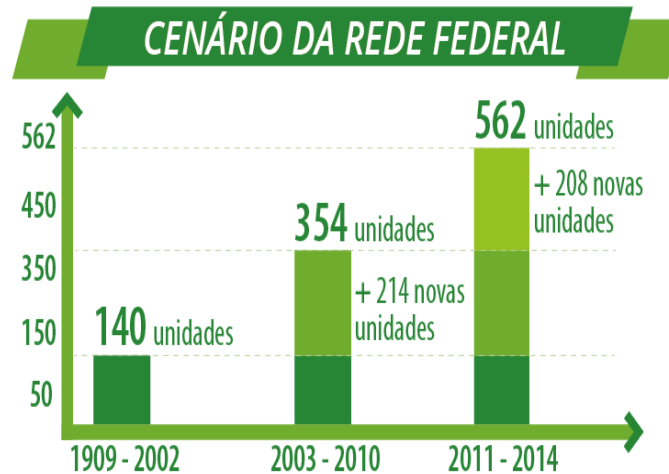


Figura 3 - Cenário da Rede Federal.
 Fonte: Reproduzido de MEC (2015)¹³

Como proposta política, a educação profissional assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional resultante das transformações ao longo das últimas décadas na Rede Federal, cuja visibilidade social apenas recentemente começou a tomar forma com a criação da UTFPR, com os esforços para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), e com a intensificação e diversificação das atividades de ensino visando atender os mais diferenciados públicos nas modalidades: presencial, semipresencial e a distância (BRASIL. MEC, 2015).

Cunha (2010) alerta para as várias transformações na missão institucional dos Institutos Federais, onde a primeira visava a capacitação dos desvalidos da sorte, oferecendo capacitação para a execução de um ofício em nível de ensino fundamental. Na atualidade, os Institutos Federais estão focados nos níveis de Educação Básica (EB) e ES.

As transformações provocadas pela EPT, assim como pela criação e desenvolvimento dos Institutos Federais, resultaram em ajustes de identidade institucional, sugerindo mudanças, indefinições, ambiguidades e inseguranças aos seus alunos e professores, devido às demandas da sociedade por qualificação

¹³ Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.

profissional (CUNHA, 2010). Apesar de todo esse contexto de ajuste da identidade da instituição, há ainda os acontecimentos políticos e econômicos, que então permearam o histórico e criação dos Institutos Federais e os quais definem o caminho de toda configuração da educação brasileira. Assim, Maia Filho e Jimenez (2004) salientam que as mudanças econômicas, políticas e sociais fazem parte do contexto que justifica, em boa parte, as reformas educacionais.

Segundo Ramos (2011) a expansão da Rede Federal de EPT, junto com a ampliação de suas funções para o ES, integrado com a pesquisa e o desenvolvimento científico-tecnológico, se ampliou pela criação dos Institutos Federais, os quais foram definidos como

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (RAMOS, 2011, p.107).

A Lei 11.892/08 constitui a Rede Federal de EPT e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, muitos dos quais resultam da mescla de Escolas Técnicas Federais pré-existentes, que juntas passam a integrar uma única autarquia. Apesar de manterem, por força desta Lei, a oferta de ensino técnico-profissionalizante, estas novas instituições passam a concorrer com as universidades federais na oferta de ES público e gratuito (TAVARES, 2012).

No total, são 354 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, EM integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. A rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis, sendo dois CEFETs, 25 escolas vinculadas a Universidades e uma Universidade Tecnológica.

Os Institutos Federais além de serem instituições de pesquisa, contam com outros modelos que têm como prioridade a formação profissional através de cursos tecnológicos (LIMA FILHO; QUELUZ, 2005), que será apresentado na Seção 3.2.

É necessário pensar no modelo de formação de nível médio que se pretende para os jovens. A escola é o acesso ao saber e deve oferecer uma educação que proporcione o desenvolvimento de um conhecimento crítico acerca dos processos

políticos, socioeconômicos, científicos e tecnológicos que ocorrem no país, assim como no mundo. A educação profissional pública não pode ficar, principalmente, sob a responsabilidade do empresariado, da iniciativa privada ou de organizações que visem os interesses do mercado. Sendo assim, analisar a proposta do que se pretende com a retomada da EPT, por meio da rede federal, em especial pela transformação das escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é de extrema relevância para a atual conjuntura e o futuro da educação brasileira.

3.2 O MODELO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Com mais de cem anos de história, a Rede Federal de EPT foi reorganizada em 2008 por meio da aprovação da Lei n. 11.892 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma expansão vigorosa do ensino público de qualidade. Enquanto discurso governamental, Pacheco (2010) afirma que os Institutos Federais estabelecem um novo conceito de EPT, sem similar no mundo. No entanto, pensar na redução das desigualdades deve ser um dos objetivos principais quanto ao papel e a consolidação desses institutos perante uma sociedade instituída pela divisão do trabalho e que tem seus reflexos na conjuntura histórica da educação brasileira, em consonância com o EM e o profissional. Dessa forma, é fundamental que os Institutos Federais estreitem sua relação com os territórios nos quais estão inseridos.

A rede federal de EPT, composta pelos IF, inclui:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008, art. 1º).

Com 38 Institutos Federais e cerca de 562 *campi* espalhados pelo país, os Institutos Federais atuam: no EM integrado ao técnico, o qual corresponde a 50%

das vagas; nas licenciaturas representando 20% das ofertas; e nos cursos superiores de tecnologia ou bacharelados com 30% das vagas; além de cursos de Pós-Graduação (IFPR, 2015). Sendo assim, o discurso político em torno da Instituição fundamenta-se na verticalização do ensino, assumindo um compromisso de intervenção nas regiões que atuam através da identificação de problemas e assim, soluções tecnológicas para o desenvolvimento sustentável e inclusão social (PACHECO, 2010).

No que tange ao foco dos Institutos Federais, o mesmo se volta para o ensino técnico de nível médio e a formação de professores determinados em todos os IF, através de um número específico de vagas, como demonstrado anteriormente. No entanto, essa nova situação da educação profissional brasileira, exige uma reflexão e discussão quanto à organização dessas instituições e quanto ao seu papel no desenvolvimento social do país. É nesse sentido que este trabalho é conduzido, em prol de uma educação de qualidade e igualitária, que atenda as reais necessidades e exigências da sociedade como um todo e não se limite a uma nomenclatura.

Para tanto, a próxima seção desta dissertação tem como objetivo apresentar o histórico do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

3.3 O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Tendo como modelo para este trabalho o Instituto Federal do Paraná, seu histórico se dá juntamente com o desenvolvimento da cidade de Curitiba com a vinda dos imigrantes alemães, os quais tiveram grande influência no desenvolvimento da educação do Paraná (IFPR, 2015). Com o objetivo de proporcionar educação aos filhos dos imigrantes da Colônia Alemã, a mesma cria a Escola Alemã de ensino regular em 1869. Mas, devido aos conflitos instigados pela Primeira Guerra Mundial e o enfraquecimento dos alemães, os brasileiros começaram a conquistar espaço na Escola Alemã, o que começou um processo de nacionalização da escola, passando, em 1914, a ser chamada como Colégio Progresso (IFPR, 2015).

Esse processo de nacionalização foi liderado pelo professor Fernando Augusto Moreira, o qual foi o primeiro diretor do Colégio e contribuiu para o fortalecimento de uma instituição com caráter público. Em 1936, a criação do “Curso Comercial” determinou o ponto de partida da história do IFPR. Após dois anos, o Colégio Progresso passou a ser denominado como Sociedade Colégio Progresso (IFPR, 2015).

No entanto, segundo informações do site da Reitoria do IFPR (2015), neste mesmo ano a instituição se rompe, fazendo com que alunos e professores fossem incorporados a outras instituições de ensino. Assim, a maior parte dos bens foram cedidos a Faculdade de Medicina do Paraná, pertencente à Universidade Federal do Paraná.

Anos antes ainda, em 1941, o Curso Comercial do Colégio Progresso passou a ser denominado de Academia de Comércio Progresso, e no ano seguinte, por determinação do Ministério da Educação e Cultura, o mesmo curso passa a ser comandado pela Faculdade de direito da Universidade do Paraná, ficando sob a dominação Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade Federal do Paraná (IFPR, 2015).

A partir de 1950, devido à federalização da Universidade do Paraná, a Faculdade de Direito continuou mantendo a escola, o que mais tarde, por determinação do Conselho Universitário, a escola passou a ser integrada à Universidade Federal do Paraná, ficando assim denominada Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná (IFPR, 2015). Seguindo a lógica de mudanças e transformações, após quarenta anos, a escola recebe um novo título, Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná.

Todo esse contexto apresentado anteriormente nada mais é do que uma decisão do governo federal de criar o IFPR, a partir das unidades existentes. Assim, a educação técnica foi autorizada a desvincular-se da UFPR para aderir, sediar e implantar o IFPR. A partir da aprovação da Lei nº 11.892 pelo presidente da República Luiz Inácio da Silva, em dezembro de 2008, são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008). Mas, os movimentos políticos em prol da efetivação da Lei de criação (transformação) dos Institutos Federais geraram questionamentos perante tal proposta, pois esse “novo” tipo de instituição de educação profissional e tecnológica realmente pretende incentivar

ações que articulem os níveis de ensino com a organização do trabalho, bem como sua efetiva participação ou pretende reproduzir um sistema dual de educação que privilegie a classe burguesa? Tal pergunta pretende ser respondida a partir dos resultados e discussões evidenciados através do processo de investigação, o qual essa pesquisa pretende analisar.

O primeiro Reitor do IFPR foi o professor Alípio Leal, que num esforço conjunto inicial buscou pela acomodação do Campus Curitiba e a instalação dos *campi* de Paranaguá e Foz de Iguaçu. Na sequência, foi aprovado o estatuto do IFPR e sua regularização diante dos órgãos do governo. Assim, começam a ser projetadas novas obras, bem como a instalação do Instituto em outras localidades do Paraná. No entanto, em 2011 o Reitor renunciou ao cargo e assumiu em seu lugar o Reitor substituto Prof. Luiz Gonzaga A. de Araújo, o qual promoveu o processo de eleição para um novo Reitor. O novo Reitor, Prof. Irineu Mario Colombo, tomou posse em junho de 2011, com mandato até julho de 2015 (IFPR, 2015). No entanto, o referido Reitor não permaneceu até o final de seu mandato, em decorrência da Operação Sinapse. Atualmente, o Prof. Odacir Antonio Zanatta foi nomeado para exercer o cargo de Reitor *Pro Tempore* do IFPR.

O Instituto Federal do Paraná (IFPR) é denominado de instituição pública federal de ensino voltada a educação superior, básica e profissional, especializada na oferta gratuita de EPT nas diferentes modalidades e níveis de ensino. A instituição está vinculada ao Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Com a criação dos Institutos Federais, a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR) passou a ser IFPR, possuindo autonomia administrativa e pedagógica (IFPR, 2015).

No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para atender cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008).

Segundo o que registra o IFPR atualmente, a Instituição contempla mais de 23 mil estudantes nos cursos de modalidade presencial e à distância; oferta à comunidade 39 cursos técnicos presenciais, 11 cursos técnicos na modalidade à distância, 18 cursos superiores presenciais, três cursos de especialização na modalidade presencial e um curso de especialização na modalidade à distância (IFPR, 2015).

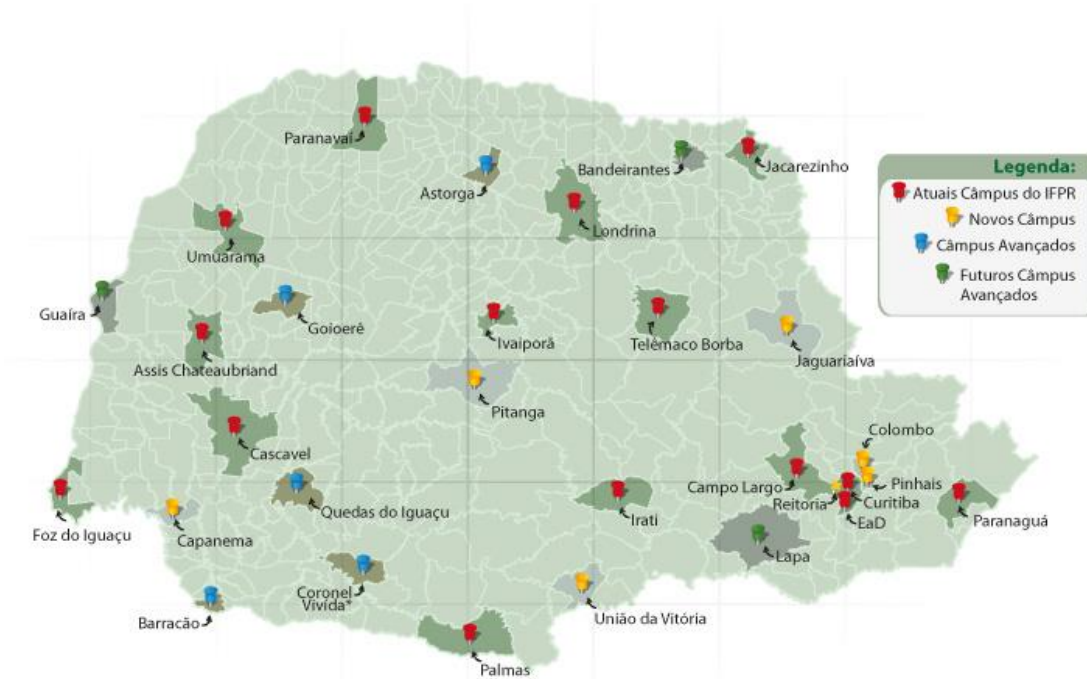


Figura 4 - Localização das unidades do IFPR
Fonte: IFPR (2015)¹⁴.

Com sete anos de instituição, o IFPR possui atualmente 21 *campi* espalhados pelo estado, 15 já existentes (Assis Chateaubriand, Campo Largo, Cascavel, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacareizinho, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Telêmaco Borba, Umuarama, Educação a Distância) e mais seis *campi* novos (Pitanga, Capanema, Jaguariaíva, União da Vitória, Colombo, Pinhais), e continua em expansão. Além desses *campi*, o instituto está com cinco *campi* Avançados, sendo esses em Astorga, Goioerê, Quedas do Iguaçu, Barracão e Coronel Vivida, e projetando mais três futuros *campi* avançados em Lapa, Bandeirantes e Guaíra. Os *campi* avançados são unidades que prioritariamente ofertam ensino técnico, cursos de formação inicial e continuada e de Educação a

¹⁴ Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>

Distância, atendendo as ações que integram o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (IFPR, 2015).

Diante dessa amplitude de atuação do IFPR, é que a próxima seção desse trabalho será apresentada, a qual abordará uma descrição histórica do IFPR, em específico o Campus Avançado Coronel Vivida, sendo este o *lócus* de investigação da presente pesquisa.

3.3.1 Instituto Federal do Paraná, Campus Avançado Coronel Vivida

O *lócus* desta investigação foi o Campus Avançado do IFPR que está situado no município de Coronel Vivida, PR, o qual localiza-se na microrregião geográfica de Pato Branco no sudoeste do Paraná e apresenta uma área territorial de 683,252 km² e uma população de 21.939 mil habitantes, sendo a maioria jovens, na faixa etária de 15 a 19 anos, e adultos, na faixa etária de 20 a 59 anos. A densidade demográfica de Coronel Vivida é de 32 habitantes por quilômetro quadrado, sendo que 71% de sua população reside na área urbana do município (IPARDES, 2015).

A atividade agrícola conta com participação bastante expressiva da agricultura familiar. Em 2013, o município contava com 635 empresas ativas. Segundo dados do IPARDES (2015) as três principais ocupações econômicas da população do Município envolvem a atividade rural, com 3855 pessoas ocupadas, a indústria de transformação, com 1912 pessoas ocupadas, e comércio, com 1567 pessoas ocupadas (APÊNDICE A).

Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município, conforme dados do IBGE (2015), este se encontra em 0,723, ocupando o 73º lugar entre os IDHs das cidades do Estado do Paraná.

As negociações para a instalação do campus e a implantação de cursos em Coronel Vivida entre o município e o IFPR (então Escola Técnica) já vinham acontecendo desde 2008, ano de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CORONEL VIVIDA, 2015).

Todavia, foi em 2011 que a unidade do IFPR se fortalece no município, onde dentre os cursos selecionados, deu-se início aos cursos Técnico Subsequente em

Agente Comunitário de Saúde e Técnico em Massoterapia. Nesse período, foi construído um Centro Vocacional Tecnológico, em parceria entre a prefeitura de Coronel Vivida e o Ministério da Ciência e Tecnologia, para ser cedido, e futuramente doado, ao IFPR. Com a aquisição do Campus Palmas depois de um processo de federalização do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná (UNICS), a unidade descentralizada de Coronel Vivida foi vinculada ao mesmo, em caráter provisório (IFPR, 2015).

A unidade construída possui 1.338,60 m², sendo sete salas de aula, equipadas com projetor multimídia, tela interativa e ar condicionado; um laboratório de informática, com 25 computadores; um laboratório de massoterapia, com macas e cadeiras de *quick massage*; uma sala para o setor administrativo; espaço para biblioteca, cantina e fotocopiadora (CORONEL VIVIDA, 2015).

Desde 2011 até o primeiro semestre do ano de 2015, o IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida, conta com 404 alunos formados nos mais diversos tipos de cursos que incluem o técnico subsequente ao EM, Formação Inicial e Continuada (FIC) e PRONATEC (APÊNDICE D). Atualmente, oferta os cursos Técnicos em Administração, um subsequente e outro integrado ao EM, três cursos FIC, sendo estes de Inglês, Agente de alimentação escolar e Produção de plantas aromáticas e medicinais. Ainda, na modalidade EAD (Educação à Distância), oferta os cursos de Técnico em Agente Comunitário de Saúde e Técnico em Transações Imobiliárias (APÊNDICE E).

Para a pesquisa documental foram analisados os PPCs do IFPR que envolveram os cursos já finalizados e outros em andamento, sendo as modalidades de cursos o Técnico Subsequente em Administração, o Técnico em Administração Integrado ao EM, o FIC e o PRONATEC, resultando em 19 PPCs diferentes.

Quanto o corpo docente constante no IFPR de Coronel Vivida, atualmente possui 13 professores com Regime de Trabalho de 40 horas com Dedicção Exclusiva (DE) lotados no Campus (APÊNDICE F), sendo estes da área básica e específica atendendo o Eixo Gestão e Negócios. Desses 13 professores, três ocupam cargos de direção, sendo Direção Geral, Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão, e Coordenador de Planejamento e Administrativo. Outros quatro docentes estão afastados, três para doutorado e uma por licença maternidade. O Campus possui alguns contratos de colaboração e de trabalho, suprimindo as vagas dos

docentes afastados. O Campus possui três profissionais de carreira técnica, dos quais, dois são técnicos administrativos e uma pedagoga (APÊNDICE G).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo objetivou analisar como a recente expansão da EPT (Educação Profissional e Tecnológica) tem estabelecido relações com o desenvolvimento no contexto de abrangência regional do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida. Para abordagem da temática foram definidas categorias analíticas que emergiram durante o processo de coleta de dados. Para tanto, foram definidos como sujeitos de pesquisa: dois gestores dos Campi Coronel Vivida e Palmas, denominados nesse estudo como G1 e G2, devido a sua estreita relação com a trajetória do IFPR no Sudoeste do Paraná, bem como, com o Campus Avançado Coronel Vivida. Ainda, de forma a contribuir efetivamente com o estudo, definiu-se como relevante a participação dos docentes e discentes do Campus de Coronel Vivida do Curso Técnico em Administração, na modalidade subsequente, tendo como critérios relevantes à maturidade e a inserção no mercado de trabalho. Para efeito de análise, houveram algumas categorias que se sobressaíram em relação aos gestores, sendo elas: as percepções sobre a EPT e a inserção regional, e em relação aos docentes e discentes, destacam-se as percepções acerca da categoria formação profissional.

O esforço de análise da estrutura conceitual acerca da expansão da Rede Federal de EPT a partir das dinâmicas que envolvem o desenvolvimento local e regional, procurou caracterizar as percepções dos gestores do IFPR, *Campi* Coronel Vivida e Palmas, a partir do contexto das políticas públicas e a inserção regional, bem como, caracterizar as percepções dos docentes e discentes do IFPR de Coronel Vivida em relação à formação profissional e a inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma, neste capítulo apresentam-se, inicialmente, as concepções dos gestores orientadas pela expansão da EPT no contexto contemporâneo, pois é nesse cenário que o IF assume importante papel na perspectiva de expansão da rede federal de EPT pela via pública. Na sequência, apresentam-se as concepções dos docentes e discentes do campus Coronel Vivida em relação à formação profissional, referente às suas percepções acerca da formação profissional, bem como das expectativas e trajetória dos alunos vinculada ao seu processo de formação.

4.1 PERCEPÇÕES DOS GESTORES

Primeiramente, as análises se debruçam sobre as percepções dos gestores institucionais acerca da Educação Profissional e Tecnológica, de forma a permitir o estabelecimento de relações com o IFPR e o cenário contemporâneo atinente às políticas públicas vigentes para tal modalidade de ensino. Nesse sentido, as percepções apontadas por um dos gestores em relação à EPT, perpassa por uma perspectiva de formação humana e inclusão social, para além da formação técnica, como se observa no excerto a seguir:

[...] atender a formação profissional, mas sempre integrado também com uma formação humana, porque além de ser uma política de educação profissional, também é uma identidade do Instituto Federal promover a inserção social, promover o resgate de certas demandas da sociedade que estão excluídas da educação, além de ser uma política de formação profissional, uma política de inclusão social (G1, 2016).

Nesse sentido, a perspectiva de inclusão social em relação à EPT está ancorada também nas percepções de Frigotto ao estabelecer a possibilidade em avançar na afirmação da educação básica “[...] unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como **direito de todos** e condição da cidadania e democracia efetivas” (FRIGOTTO, grifo do autor, 2008, p.11). Nessa perspectiva, o mesmo autor aponta a necessidade de oferecer aos jovens o conhecimento das diferentes ciências para que estes possam desenvolver suas capacidades analíticas tanto na formação técnica quanto nas relações sociais. Portanto, a formação humana precisa romper com a dicotomia entre a formação geral e específica, legado histórico da educação brasileira, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade.

"[...] que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira" (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.1090).

É possível considerar na fala do gestor, quando da criação e constituição dos Institutos Federais, o interesse em findar com a lógica dual da educação

reproduzida historicamente desde as Escolas de Aprendizizes Artífices. Tal gestor ainda salienta que esse interesse está manifesto nos documentos orientadores do IFPR:

[...] a gente via claramente nos seus documentos essa perspectiva de romper com essa lógica dualista da formação técnica, que existiu no passado, de uma ideia da formação técnica pro filho do pobre, e uma formação superior mais ampla pro filho do rico [...] (G2, 2016).

O mesmo gestor apresenta sua concepção acerca da EPT no sentido de além de oferecer essa formação técnica, atrelar a ela uma formação ética, política, na intenção de que a mesma seja mais ampla, para além da formação técnica especificamente.

[...] formar o trabalhador, mas pela perspectiva do trabalhador, pela perspectiva do trabalho, até, na minha interpretação, a ideia de formar até o intelectual orgânico do trabalho, usando aí um termo Gramsciano (G2, 2016).

Na teoria de Marx a formação omnilateral do homem diz respeito a uma formação integral, técnica e política, onde o método de ensino preconiza a investigação, o esforço espontâneo e autônomo do aluno e o professor seria apenas um guia. Dessa forma, a escola para Gramsci deve ser:

[...] única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Para tanto, Gramsci (1982) menciona que o Estado não tem uma concepção coerente e homogênea sobre a escola unitária. Assim,

ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de "humanista" (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização (GRAMSCI, 1982, p. 117).

Além disso, é possível compreender nos discursos em diálogo com as posições estabelecidas no marco teórico que realmente na perspectiva da EPT, para além de demandas emergenciais do mercado, é necessário uma concepção de EPT para uma formação omnilateral (formação completa), conforme afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 35), “[...] centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação imediata com a formação profissional específica que consolida em outros níveis e modalidades de ensino”.

Reforçando tal perspectiva, o gestor ainda afirma que essa é uma formação na qual os Institutos Federais têm como proposta, objetivando uma formação ampliada. No entanto, apresenta como ressalva o fato de que tal proposta de formação ainda é muito recente.

[...] com essa consolidação nas mais variadas regiões do estado, ele consiga formar esse sujeito, como é a sua proposta, um sujeito numa perspectiva até mais Gramsciana, o sujeito omnilateral, que ele tenha uma formação técnica importante, mas que ele também tenha uma formação política, que ele também tenha uma formação ética e uma formação estética. Ainda a gente tem retornos sociais muito incipientes desse tipo de formação que o instituto é; e, também, o instituto fica muito vulnerável a políticas de governo, então, os institutos surgem nas suas concepções como uma formação tecnológica e profissional, mas um pouco mais ampla, não especificamente aquela formação técnica fechada; a perspectiva é da formação política, da formação ética e estética, também, pra que esse sujeito pudesse de uma forma ou de outra transformar a sua região (G2, 2016).

Para Frigotto (2006), a partir dos pressupostos de Gramsci relembra que a formação do indivíduo é um papel da educação e que esse indivíduo é produtor e consumidor de bens, como também é decisivo no que se produz e sobre sua utilização. Então, ele é reproduzidor do que ele aprende, além de poder decidir o que fazer e como utilizar o que ele produz. Ou seja, se o ser humano recebe uma formação abrangente no sentido da técnica, política, ética, socioambiental, ele é decisivo na reprodução da sua realidade, do seu ambiente natural numa perspectiva crítica.

O gestor G2 corrobora com as percepções do gestor G1 também sobre a questão de que essa atual concepção da EPT, retomada pela criação dos Institutos Federais, possui como referência a perspectiva de inclusão social, como se verifica no excerto a seguir:

[...] formar um sujeito para o trabalho não exclui a formação técnica, só que a formação é mais ampla do que especificamente aquilo, e a gente percebia internamente, e percebe ainda esse viés dentro dos institutos (G2, 2016).

Nessa perspectiva, num documento elaborado por Pacheco, o mesmo descreve que o objetivo central dos Institutos Federais é formar o cidadão para o mundo do trabalho, “[...] um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista” (PACHECO, 2011, p. 11).

No entanto, apesar da previsão de uma EPT com perspectiva de inclusão social, historicamente distinta por processos anteriores, é possível identificar na fala dos gestores uma preocupação ainda muito consistente em relação a essa inserção rápida no mercado de trabalho, com foco especificamente destinado à finalidade da empregabilidade. A EPT historicamente esteve atrelada às perspectivas de inserção ou de resposta às demandas emergentes do mercado. Nesse sentido, um dos gestores manifesta que outra concepção de EPT é formar indivíduos que possam atuar no desenvolvimento de suas regiões e que essa é a grande importância do Instituto:

[...] oportunizar uma educação profissional que historicamente não vinha sendo feito pelas antigas políticas de governos anteriores. [...] uma demanda que a sociedade por estudos mostram que para que haja um desenvolvimento da sociedade é preciso que haja uma qualificação profissional, tecnológica. (G1, 2016).

Neste sentido, é possível perceber uma perspectiva de ensino técnico muito focado numa inserção rápida no mercado de trabalho que pode estar vinculada a percepções muito fortes do ponto de vista que a EPT visa muito mais uma questão de empregabilidade do que de fato a formação integral, ampla.

[...] faz com que a educação profissional possa inserir de maneira mais rápida o indivíduo no mercado de trabalho (G1, 2016).

No contexto de tais preocupações, um dos gestores manifesta sua preocupação no sentido de que a formação retorne ao modelo neoliberal, fundado no individualismo e favorecendo a formação de profissionais tecnicistas para atender às demandas imediatas do empresariado, representados pelos interesses do capital.

Assim, deixa-se de formar indivíduos ou trabalhadores com consciência política, social e humana.

[...] minha perspectiva é que essa formação retorne ao neoliberal, que é formar os trabalhadores técnicos por um interesse não de quem vive do trabalho, mas de uma perspectiva de quem explora o trabalho, que essa é, no meu modo de ver, a intenção do surgimento das escolas técnicas, a necessidade de mão de obra, a necessidade de formação técnica, mas é uma necessidade dos donos das máquinas, por assim dizer, das indústrias, então se formava pela perspectiva de quem (de)tinha o poder (G2, 2016).

Assim, em ambas as falas dos gestores evidencia-se um receio devido ao caminho incerto que se apresenta no contexto político-econômico, bem como numa possível retomada do neoliberalismo na perspectiva de formar trabalhadores em prol daqueles que detém o poder. Percebe-se o receio, com a mudança de governo, que retrocessos e/ou rupturas aconteçam no sistema educacional, seguindo a mesma lógica histórica pela qual a educação brasileira perpassou.

[...] para manter essa perspectiva, vai ter que se formar uma resistência interna muito grande e eu não sei se isso vai ser possível, o medo e o receio meus é que a gente retorne a uma concepção de formação técnica mais absoluta, pra formar a técnica e se esqueça um pouco dessa perspectiva mais política, social e ética da formação. [...] fazer a resistência pra que isso não aconteça (G2, 2016).

Esperamos que a gente consiga manter as nossas políticas públicas, ampliar os nossos investimentos em educação, e eu digo isso em termos de governos e de políticas públicas mesmo, para que a gente possa, de uma forma ou de outra, atingir isso, trabalhar nesse sentido. Espero que a gente consiga atingir e vamos fazer também, em qualquer perspectiva que venha, de uma forma ou de outra, uma resistência nesse sentido. O instituto tem que ser um local de resistência no sentido de resistir a qualquer tipo de política que venha para diminuir essa condição de quem vive do seu trabalho. Essa é a nossa defesa, pelo menos (Idem).

Percebe-se que existe uma resistência na fala desse gestor em relação a possíveis mudanças na EPT, principalmente no que diz respeito a outras propostas políticas e de governo que venham preconizar a retomada de uma formação exclusivamente técnica, rompendo com a perspectiva de uma formação humana, política, social e ética. Nesse sentido, o gestor afirma que haverá uma resistência enquanto instituição em relação a qualquer tipo de política que venha a prejudicar ou minimizar as condições da classe trabalhadora.

Reforçando a lógica dessa política educacional de EPT, os gestores salientam sua importância, também atribuída ao contexto de interiorização no qual

ocorreu, pois proporcionou que tal modalidade chegasse a lugares que jamais havia se imaginado, ampliando o acesso à educação. Contudo, apresenta algumas inseguranças decorrentes do cenário político contemporâneo:

[...] o que será daqui pra frente, porque o cenário não favorece para que a gente tenha uma garantia de como será daqui pra frente, eu vejo que o que está vai ser mantido, mas não sei em que direcionamento de políticas, de cursos, de projetos, de FIC, PROEJA, PRONATEC, a gente não sabe enquanto demandas de políticas, quais virão para que os institutos realizem [...] (G1, 2016).

É importante salientar que os documentos orientadores da proposta dos Institutos Federais carregam alguns valores diferentes do que se tinha historicamente e que os gestores apontam em suas falas, principalmente no que diz respeito às percepções que eles têm em relação a EPT. Um dos documentos norteadores dos Institutos Federais tem como título “Um novo modelo de EPT: concepções e diretrizes”, o qual apresenta a concepção da EPT que

Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória. [...] no sentido da expansão da oferta pública e da melhoria do padrão de qualidade da educação brasileira, em especial da educação profissional e tecnológica em todo o território nacional, articulando-a com ações de desenvolvimento territorial sustentável e orientando-a para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados (BRASIL. SETEC, 2010, p.8).

Esses documentos demonstram a intenção de superar a visão da escola como mero aparelho ideológico do Estado, que reproduz os interesses da classe dominante e que, muitas vezes se apresentam contraditórios no que diz respeito a uma sociedade de classes.

Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (BRASIL. SETEC, 2010, p.10)

O conceito de Estado para Althusser (1970) está ancorado no legado de Marx, Engels e Lênin, que apesar de apresentar fatores importantes quanto a compreensão do Estado, necessita de algumas contribuições. Para tanto, Althusser

(1970, p.31) conceitua que “[...] o Estado é uma máquina de repressão que, permite às classes dominantes [...] assegurar a sua dominação sobre a classe operária para a submeter ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, à exploração capitalista)”. Para tanto, tal definição se dá como aparelho de Estado, composto pelas exigências da prática jurídica (polícia, tribunais, prisões) e pelo exército que intervém como força repressiva de apoio em última instância. Acima desse conjunto está o chefe do Estado, o governo e sua administração (ALTHUSSER, 1970). Sendo assim,

[...] o aparelho de Estado que define o Estado como força de execução e de intervenção repressiva, ao serviço das classes dominantes, na luta de classes travada pela burguesia e pelos seus aliados contra o proletariado é de facto o Estado, e define de facto a função fundamental deste (ALTHUSSER, 1970, p.32).

Com muita clareza, verifica-se que o termo políticas públicas está fortemente intrínseco nos discursos dos gestores. Os gestores entendem que a EPT é uma política educacional, constituída a partir de uma proposta de governo, especificamente no governo Lula, com sequência no governo Dilma, que incentivou a interiorização das políticas de educação profissional, no sentido de uma ampliação e unificação da rede federal de EPT visando atender a uma demanda nacional de educação profissional e tecnológica.

A partir desse impulso dessas políticas públicas e da criação do Instituto Federal, se conseguiu centralizar nos institutos a ideia de formação profissional e tecnológica buscando com essa rede uma interiorização dessa formação tecnológica e profissional, principalmente atrelando essa ideia com arranjos produtivos locais, com a perspectiva de desenvolvimento das regiões, onde os Institutos Federais acabaram se inserindo [...] (G2, 2016).

Analisando a categoria de EPT verifica-se que os gestores apontam como percepções uma formação profissional incorporada a uma formação humana, política, ética, para além da formação técnica. Pois, esta concepção perpassa pelo estabelecimento de uma política pública e institucional, que se traduz na identidade e nos objetivos do Instituto Federal, porém percebe-se que esse discurso de uma formação mais ampla permanece muito mais no discurso dos gestores do que na prática pedagógica. Ainda, se estabelece como uma política educacional de inclusão social promovendo o resgate de certas demandas da sociedade que foram

historicamente mitigadas nas agendas educacionais, como a interiorização ou garantia de acesso pela via pública. Além disso, existe nas falas desses gestores a intenção de findar com a lógica dualista da educação, da escola dos ricos e dos pobres, dos que pensam e dos que fazem discurso que se faz presente nos documentos orientadores dos Institutos Federais. No entanto, vale ressaltar se romper com essa lógica dualista da educação seria possível, visto que vive-se numa sociedade dualista.

No entanto, tais gestores manifestam suas preocupações em relação ao atual contexto político-econômico e a histórica percepção de uma educação com foco nos interesses do capital, no sentido de que a EPT visa muito mais uma questão de empregabilidade por ofertarem cursos profissionalizantes em um curto período de tempo, promovendo uma inserção rápida do indivíduo no mercado de trabalho. Para além dessas preocupações, é evidente nas falas desses gestores o papel dos Institutos Federais em proporcionar uma formação profissional e tecnológica de qualidade integrada a uma formação humana, ética, política, social, que proporcione o desenvolvimento de um conhecimento crítico acerca desses processos e para que estes possam atuar e contribuir para o desenvolvimento de suas regiões.

Ainda, considerando que os institutos nascem na perspectiva de interiorização, na perspectiva das demandas locais, a EPT perpassa também por uma perspectiva relacionada à categoria trabalho. Essa perspectiva se justifica na fala de um dos gestores, principalmente, no que diz respeito a uma formação mais ampla, que vai além da técnica especificamente, buscando atender as reais necessidades de quem vive do trabalho e que isso seja fortalecido no papel da escola.

[...] avançar para uma política de formação técnica com uma concepção oriunda do trabalho, pra quem vive do trabalho, atender às necessidades do trabalhador e dos filhos do trabalhador, que, na nossa lógica, até pelo chavão utilizado, nós somos uma escola para pobres, pela condição social da maioria dos trabalhadores, mas não uma escola pobre, uma escola rica para quem mais precisa (G2, 2016).

Nesse sentido, o gestor reforça a importância de uma qualificação profissional e tecnológica que contribua no desenvolvimento da sociedade. Assim, ele comenta sobre os cursos que oferecem uma inserção mais rápida do indivíduo no mercado de trabalho, citando como exemplos os cursos FIC (Formação Inicial e Continuada) que atuam de forma mais específica, em áreas mais pontuais,

destinado a uma determinada área profissional e de conhecimento, e que promovem tal inserção, de forma a responder aos anseios de empregabilidade e de aceleração do processo de formação. Tais cursos parecem ter um impacto maior na sociedade e em seu desenvolvimento, principalmente por abrangerem essas demandas mais específicas. Outros exemplos são os cursos técnicos subsequentes, que forma o sujeito direto para o trabalho, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por atuar também em demandas específicas do mercado e que tem como intenção inserir o indivíduo na atual condição de trabalho. Porém, um fato importante de ser observado é quando o gestor evidencia que apesar do Pronatec ter essa intenção de formação rápida para a empregabilidade, tal programa não proporciona uma transformação social, um sujeito autônomo que seja capaz de transformar sua realidade, muito pelo fato de serem cursos de curto período de tempo e sem relação efetiva de interesses regionais e áreas do conhecimento.

[...] os cursos FIC o pessoal vem mais por interesse mesmo, então ele tem um impacto maior, vejo como um impacto mais imediato porque eles escolhem o curso mais porque talvez eles estejam atuando naquela área e gostariam de uma complementação, ou uma formação que talvez pudesse ajudá-los a vivenciar melhor seu trabalho (G1, 2016).

Os cursos FICs atuam diretamente, formam diretamente, os cursos técnicos subsequentes já formam um sujeito que sai dali para o trabalho. [...] o Pronatec atua diretamente, atua pontualmente, melhora a condição, mas não transforma socialmente, não faz com que a pessoa, ou que se consiga ao longo do tempo um movimento maior de transformação ou, o que a gente chama até, ele não permite um sujeito autônomo, capaz de transformar a sua realidade, é um sujeito que vai ter condição de se inserir na atual condição de trabalho (G2, 2016).

Outra questão abordada pelos gestores diz respeito ao fato dos Institutos Federais ofertarem vários níveis de ensino, desde o EM até a Pós-Graduação. Em suas análises, isso pode facilitar a formação de um indivíduo com consciência humana, técnica, política, social, mas que isso ainda é muito amplo e pelo fato de ser uma instituição recente e em processo de construção da sua identidade, carece ainda de maiores discussões.

[...] formarmos o sujeito, de repente, desde o ensino médio, numa perspectiva de verticalização e quem sabe até a Pós-Graduação, mas para isso você precisa ter uma concepção política de formar para o trabalho, de formar o trabalhador, muito grande para que você dê conta disso, muito forte, muito consistente, e talvez ainda internamente o instituto não tenha ainda toda essa consistência política mesmo, de que sujeito nós vamos formar (G2, 2016).

Todavia, apesar da singularidade dos Institutos Federais, é possível verificar suas percepções acerca das possibilidades de transformação social:

[...] eu vejo o coração do instituto enquanto ideia de transformação social a formação básica, a formação técnica ligada que se concretizaria nos cursos de médio integrado e com uma possibilidade já de que esse aluno permaneça e amplie essa concepção de mundo e de formação técnica para o trabalho na graduação e talvez até atinja a Pós-Graduação já com uma formação mais ampla, uma formação mais aberta (G2, 2016).

Sobre a EPT na perspectiva do trabalho, o mesmo gestor apresenta seu entendimento ao relacionar essas categorias, quais sejam, educação profissional e tecnológica:

[...] eu entendo tecnologia, quando se fala em educação profissional e tecnológica no sentido de que a tecnologia é o conhecimento por trás da técnica, então a ideia do instituto não é simplesmente repassar o que já tem ou levar conhecimento àqueles trabalhadores que não têm nenhum conhecimento; é descobrir ou inovar sobre aqueles conhecimentos para que essas tecnologias consigam, de uma forma ou de outra, garantir essa reprodução socioambiental principalmente das pessoas que vivem do seu trabalho, é elas conseguirem do seu trabalho se reproduzirem, essas famílias, e que a sociedade como um todo se reproduza mantendo ou pelo menos preservando de alguma maneira também as questões ambientais(G2, 2016).

Para tal contexto, faz-se necessário trazer aqui a concepção de tecnologia que compreende, segundo Vieira Pinto (2005), na capacidade de projetar e na conformação de um ser social que possa produzir o que foi projetado. É nesse sentido que surge o conceito de técnica, a arte de fazer surgir algo novo. Assim, o mesmo autor evidencia a técnica como libertadora, porém alerta que não se pode visualizar as coisas produzidas só pelo lado da técnica, sendo que a finalidade da produção humana é baseada nas relações sociais.

A partir dessa filosofia Vieira Pinto (2005) defende a ideia de que o domínio da tecnologia, concentrada nas mãos de poucos, o que ele chama de centro, deve ser disseminado para o mundo da periferia, mas não como meros receptores dessas inovações. É necessário pensar em mudanças verdadeiras e naturais do modo produtor que pertence à sociedade. Dessa forma, a “[...] tecnologia tem de ser a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangida nesta última noção as

artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa” (PINTO, 2005, p.219).

Relacionando EPT, trabalho e inserção regional, se faz importante partir de um princípio que evidencia qual perspectiva de desenvolvimento está sendo abordada enquanto escola, instituição, empresa e sociedade. É nesse contexto que um dos gestores manifesta seu apreço pela concepção de desenvolvimento regional, pois conforme visto no referencial teórico que fundamenta o estudo, bem como, na fala desse gestor, a discussão em relação ao desenvolvimento regional está longe de ser esgotada, pois é muito ampla e envolve muitos fatores, já citados no início desse parágrafo. São várias as perspectivas de desenvolvimento propostas pelas diferentes concepções dos teóricos, e isso também se faz presente na sociedade, principalmente numa sociedade dividida em classes sociais. E é em relação a este contexto que um dos gestores levanta seu questionamento e evidencia, sob seu entendimento, como o IFPR deve atuar:

E a questão de relacionar tudo isso com o desenvolvimento regional, o próprio conceito, a ideia de desenvolvimento regional é muito ampla, então qual desenvolvimento, o que as cidades esperam do instituto? [...] O instituto deve atuar no sentido de questionar a lógica do desenvolvimento que está posto na região, ampliar as perspectivas, mas ampliar as perspectivas num sentido de que todas ou principalmente a classe que sempre pagou a conta possa ter acesso a esse desenvolvimento e, principalmente, no momento atual, com uma perspectiva socioambiental, uma perspectiva de preservação das riquezas, de manutenção dessas riquezas de preservação [...] (G2, 2016).

É muito forte no discurso desse gestor a relação da EPT com o desenvolvimento, pois ele evidencia a importância de que o indivíduo que vive do trabalho tenha acesso às condições vinculadas ao desenvolvimento para que ele também possa se beneficiar do mesmo, além de deixar evidente a importância do papel das instituições de ensino nesse processo.

[...] o instituto vai formar mão de obra, entre aspas, vai ter uma formação técnica, ter uma força de trabalho melhor formada tecnicamente, mas também uma força de trabalho melhor formada politicamente, melhor formada eticamente e também esteticamente, esteticamente no sentido do sensível, de que as culturas também sejam mantidas (G2, 2016).

Logo, o mesmo gestor comenta que essa dificuldade de entendimento e definição sobre o desenvolvimento regional é algo que está muito enraizado na sociedade no sentido de atrelar a ideia de desenvolvimento ao crescimento

econômico, que em sua opinião, deve ser superado. Por outro lado, aponta que até mesmo o papel do Instituto, sob o ponto de vista da sociedade, está ancorado na concepção de desenvolvimento como crescimento econômico, formação de mão de obra. Nessa lógica, nota-se a distância entre a teoria e a prática, entre o que está estabelecido nas diretrizes do IFPR e o que é realizado. Assim, o gestor sugere a ideia de desenvolvimento no sentido de reprodução socioambiental, mudando a perspectiva de produção e concentração de riqueza:

[...] a cidade, elas atrelam muito o desenvolvimento ao crescimento econômico, elas atrelam muito o instituto à formação de mão de obra, que isso venha a, de uma forma ou de outra, vai ir recurso financeiro e acho que é isso que tem que ser superado, a ideia de desenvolvimento muito ligada a crescimento econômico ela tem que ser superada, o instituto deve e deveria, enquanto concepção ele é assim, mas a prática ainda precisa avançar, pensar num desenvolvimento mais abrangente, ou talvez até outro termo, uma ideia de reprodução socioambiental, uma produção socioambiental onde você consiga transformar essa lógica de produzir riqueza, produzir crescimento econômico e concentrar essa riqueza – é essa a perspectiva de desenvolvimento que essa educação profissional e tecnológica tem que tentar abranger pelo que a gente trabalha internamente e talvez é um pouco a frustração com a possibilidade de descontinuidade nesse processo, de você recair apenas numa formação técnica, apenas numa ideia de desenvolvimento econômico e manter a concentração de riqueza (G2, 2016).

Para tanto, o gestor entende que a função do IFPR nesse contexto de desenvolvimento regional, a partir da sua missão e suas políticas, é

[...] de trabalhar no sentido do desenvolvimento de dentro pra fora, do próprio instituto instigar questões de desenvolvimento que estão adormecidas ou que não foram percebidas ainda nas regiões que eles se inserem, nós temos que transformar essa perspectiva de desenvolvimento [...] (G2, 2016).

Ao tratar da ideia de desenvolvimento, o gestor ainda levanta alguns questionamentos, dando a entender que, muito provavelmente, esses deveriam ser questionamentos de todos os sujeitos envolvidos nesse processo de desenvolvimento, ou seja, instituições, alunos, docentes, sociedade, empresas, trabalhadores, para uma reflexão e discussão no sentido de que o Instituto Federal tem em seu bojo a atribuição de trabalhar e promover o desenvolvimento regional, mas

[...] é desenvolvimento pra quem? Que pessoas vão ter os reais benefícios desse desenvolvimento? Realmente, esse desenvolvimento vai gerar melhor condição de vida, superação dos limites pra todas as classes econômicas? Principalmente para a classe trabalhadora, que de uma forma ou de outra sendo preterida nessa questão econômica ou tendo condições mais precárias? (G2, 2016)

É relevante perceber essa perspectiva do gestor em relação ao desenvolvimento regional e, principalmente, na atuação do IFPR nesse contexto e nessa promoção. Os gestores se mostram integrados e empenhados no sentido de realizar o que está posto como missão e objetivos dessa instituição, o que mostra uma coerência das gestões dos campi com o institucional.

Se ele apagar ou simplesmente trazer uma outra lógica ele vai estar atuando na contramão, por assim dizer, da possibilidade de desenvolvimento local e regional (G2, 2016).

Enquanto política pública, os gestores parecem tratar na perspectiva de desenvolvimento regional para o momento. Assim, em relação à categoria “inserção regional do IFPR” no contexto do Sudoeste do Paraná, buscou-se analisar as relações do papel do IFPR em relação ao desenvolvimento regional, as dinâmicas de formação ou da modalidade de EPT para a região. Diante dessa questão, os gestores demonstram suas preocupações exatamente por terem a compreensão de que o IFPR tem implicações para o desenvolvimento regional, principalmente a partir de duas dimensões: o papel institucional que desempenha e a formação dos sujeitos a ele vinculados. É interessante perceber esse reconhecimento dos gestores em relação ao importante papel que o IFPR desenvolve ou tem como atribuição, responsabilidade em relação ao desenvolvimento regional, seja no âmbito institucional pela sua representatividade, seja na atuação de formação de profissionais em áreas específicas.

Os gestores demonstram compreensão quanto à inserção regional do IFPR, bem como, de suas implicações em relação ao desenvolvimento regional. Um exemplo disso é a questão de pensar projetos e pesquisas docentes relacionados às intenções para o desenvolvimento regional, mas que é algo que necessita de um amadurecimento, assim como estreitar os diálogos entre escola, universidade, Instituto Federal com as empresas e com a sociedade.

É uma preocupação do instituto que os cursos de fato tenham um impacto no desenvolvimento regional. Por enquanto, claro, temos apenas um eixo de gestão e negócios, mas como nossa região depende muito ainda da questão agrícola, cooperativa... (G1, 2016).

Ou seja, tal gestor aponta cursos que não necessariamente dão conta de atender as demandas da região. Isso se manifesta como um tensionamento em relação a essa inserção regional e as ações que de fato essas instituições desempenham, apontando para uma perspectiva vinculada aos cursos em termos de alinhamento de demandas regionais, e ao mesmo tempo aponta um dos limites não atender as características da região. Verifica-se que há uma preocupação de um dos gestores em relação à necessidade dos cursos estarem alinhados com as demandas regionais. Contudo, por exemplo, os cursos do IFPR de Coronel Vivida atendem apenas um eixo específico, de Gestão e Negócios, desconsiderando a perspectiva agrícola, do cooperativismo, reconhecida pelo gestor como necessária regionalmente, de forma a orientar novos cursos.

[...] tem que ser uma preocupação abertura de cursos que tenham uma ligação, uma relação muito próxima com esse, o que a sociedade espera, o desenvolvimento regional tem que ser uma preocupação muito presente na elaboração dos cursos, porque é uma orientação da instituição e que, em alguns casos, se mostrou falho, em alguns cursos, em alguns *campi*; então, eu percebo que há essa preocupação na gestão do campus em discutir isso, em fazer com que os PCC's deem essa resposta, que o projeto seja pensado nessa direção (G1, 2016).

O gestor aponta como papel do IFPR, uma perspectiva de impacto e ao mesmo tempo observa que isso foi feito de certa forma, mas como a região ainda é muito agrícola, obviamente ela teria outros eixos a serem implementados em termos de cursos. Tal perspectiva se faz de forma contraditória no que está exposto nos documentos orientadores do IFPR. A preocupação do gestor em estabelecer esse alinhamento de demandas nas perspectivas regionais de fato dialoga com os documentos orientadores dessa instituição, desse modelo institucional que prevê ou estabelece a realização de novos cursos a partir de demandas discutidas com a sociedade.

Dessa forma, além da Lei 11.892/2008 instituir a finalidade e as características dos Institutos Federais, ela reforça em seus parágrafos a necessidade de que os Institutos Federais dêem essas respostas locais à

sociedade, pois foram criados com o propósito de promover o desenvolvimento local e regional.

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

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

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

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

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

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; (BRASIL, 2008).

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à aderência da perspectiva discursiva do gestor e das intenções das políticas públicas vigentes. Percebe-se que tem um aspecto de identidade em relação à EPT na perspectiva de trabalho e desenvolvimento regional que está sendo construída. E como mencionado no referencial teórico deste trabalho, esta nova construção em prol da educação profissional brasileira propõe alguns tensionamentos a serem feitos quanto à organização dessas instituições e quanto ao seu papel no desenvolvimento do país. Ou como mencionado no discurso de um dos gestores, que essa política educacional não seja apenas uma política de “um” governo, pois a criação da rede, bem como a interiorização do ensino profissional e tecnológico, foi um pontapé inicial, mas que ainda está num processo inicial.

Que essas continuem como políticas públicas e não apenas como política de (um) governo, pra que a gente enquanto instituição acabe intervindo de uma maneira mais específica (G2, 2016).

Nesse sentido, a ideia do gestor corrobora com os apontamentos de Tavares (2012), no sentido de que desafios se fazem presentes nesse processo e que estes devem ser analisados com maior atenção.

Os desafios que se apresentam à expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica exigem que o Brasil assumira a Educação Profissional como política de Estado, de modo a garantir a sua continuidade com a sucessão deste governo pelos próximos (TAVARES, 2012, p.17).

Contudo, o mesmo gestor ainda comenta que mesmo que esse modelo institucional esteja em processo de construção, os Institutos Federais já estão apresentando algumas atuações pontuais no contexto do desenvolvimento regional, mas que um resultado maior só poderá ser medido no longo prazo. Por isso, a grande importância dos Institutos é formar pessoas que possam atuar no desenvolvimento de suas regiões.

Os institutos federais da rede federal e tecnológica já têm demonstrado um avanço muito grande nessa atuação, no desenvolvimento das regiões, principalmente nas regiões desatendidas ou não atendidas pelas políticas, mas o grande resultado só pode ser medido de médio a longo prazo (G2, 2016).

Os gestores manifestam em suas falas a questão dessa identidade em processo de construção, que o IFPR nasce de um processo de integralização, nasce de um processo de pensar as demandas locais num projeto de desenvolvimento local. Porém, nota-se como outro tensionamento que as questões burocráticas deixam esses locais muito distantes, visto a falta de amadurecimento em relação a uma política interna que auxilie em estreitar essa ligação com a sociedade.

[...] então isso é muito recente nas instituições e no Instituto Federal isso está começando agora, enquanto formação de uma política interna, essa é uma orientação das diretrizes, que o Instituto Federal pense projetos, docentes para o desenvolvimento regional, mas que ainda é algo que precisa amadurecer muito, principalmente essa questão do Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT), onde vai favorecer com que o diálogo da escola, da universidade, do Instituto Federal com as empresas seja uma relação mais próxima, acho que isso ainda está faltando muito pra nossa instituição (G1, 2016).

Dando sequência a essa questão, um dos gestores ainda aponta que a necessidade de alguns alinhamentos em relação ao desenvolvimento das regiões em que os Institutos Federais estão inseridos, tanto na questão de oferta de formação, nas ações acadêmicas, na formação docente e no desenvolvimento de pesquisas que tenham maior relação e impacto na questão regional.

[...] na questão da formação mesmo, formações gerais em diversas áreas, na questão das pesquisas, talvez a gente esteja, ainda precisando de fato que as pesquisas de fato tenham mais essa relação com a sociedade, pesquisas de impacto mesmo, que não sejam tantas pesquisas acadêmicas, ou ligadas mais a questões de pesquisas na área específica do docente (G1, 2016).

Além disso, tal gestor comenta que pensar pesquisas docentes que tenham inserção na realidade de suas regiões, além de ser um de seus objetivos, é uma orientação do Instituto Federal, principalmente pelo Comitê de Pesquisa e Extensão (COPE). No entanto, essa é uma prática a ser incentivada, pois muitos docentes não tiveram esse tipo de formação na sua graduação.

[...] é uma orientação do Instituto, principalmente nas avaliações do comitê de pesquisa e extensão, de tentar fazer com que o docente pense essa inserção de sua pesquisa na realidade do desenvolvimento social, para que o docente possa se inserir no desenvolvimento regional, é algo que precisa estimular, a maioria dos docentes precisam, talvez mudar uma prática, porque sua formação na universidade talvez não tiveram, então é algo que ainda precisa ser construído e é uma dificuldade muito grande e que ainda precisa ser vencida (G1, 2016).

A Lei n. 11.892/2008, de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelece em seu Art. 7º, que um dos objetivos dos Institutos Federais é “[...] realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade” (BRASIL, 2008). Sendo assim, a Instrução Normativa 001/2016 que trata dos encaminhamentos dos Projetos de Pesquisa e/ou Extensão para o Comitê de Pesquisa e Extensão (COPE), institui que todos os docentes do IFPR, em regime de Dedicção Exclusiva, devem apresentar e desenvolver ações no âmbito da Pesquisa e/ou Extensão (IFPR, 2016b). Tal contexto justifica a fala do gestor, e por isso, reafirma a necessidade de alguns alinhamentos quando ele fala dos projetos de pesquisa dos docentes, sendo que este é um critério do ES, no entanto também é uma exigência constante na identidade e nos documentos do IFPR, o qual permite que ele atue no ES, pois seu foco também é atender esse nível de ensino, independente de não ter um status de universidade.

Em suma, o gestor demonstra a importância do papel do IFPR no desenvolvimento regional, principalmente em relação ao curso de EM integrado e

alguns cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) que têm atendido vários municípios da região.

O papel do IF no desenvolvimento regional é de muita importância pra toda uma região, talvez no curso subsequente não, mas no integrado do ensino médio e alguns cursos FIC a gente já tenha recebido alunos de vários municípios aqui [...]. [...] o Instituto está conseguindo atender a expansão dele já nos municípios vizinhos e eu acho que, para que a instituição se solidificar ela precisa ampliar essa atuação na região para que não fique apenas no município e que esse impacto do desenvolvimento do campus na região (G1, 2016).

Outro aspecto importante além dos cursos, diz respeito sobre a prática docente, a formação docente e seu papel nos Institutos Federais. Dessa forma, é importante a perspectiva de uma prática docente que também esteja articulada a preocupação com as dimensões do desenvolvimento regional. É uma preocupação do IFPR a formação do docente, mas que ainda precisa de muito amadurecimento institucional, considerando sua singularidade e diversidade de modelos institucionais sob a mesma nomenclatura. Isso fica evidente nos discursos dos gestores quando expressam suas opiniões em relação à prática incipiente dos docentes em fazer pesquisas que causem um impacto significativo no desenvolvimento regional.

[...] a gente esteja ainda precisando de fato que as pesquisas de fato tenham mais essa relação com a sociedade, pesquisas de impacto mesmo, que não sejam tantas pesquisas acadêmicas, ou ligadas mais a questões de pesquisas na área específica do docente (G1, 2016).

[...] comitê de pesquisa e extensão, de tentar fazer com que o docente pense essa inserção de sua pesquisa na realidade do desenvolvimento social, para que o docente possa se inserir no desenvolvimento regional... é algo que precisa estimular, a maioria dos docentes precisam... talvez mudar uma prática, porque sua formação na universidade talvez não tiveram... então é algo que ainda precisa ser construído e é uma dificuldade muito grande e que ainda precisa ser vencida (Idem).

O documento apresentado pelo COPE, bem como os documentos orientadores do IFPR, institui que o docente em regime de 40 horas e Dedicção Exclusiva (DE) deve apresentar e desenvolver ações no âmbito da pesquisa e/ou extensão, se igualando, neste aspecto, a obrigatoriedade das universidades.

Em relação à formação profissional, os docentes entendem que seu papel é muito importante na inserção regional, no sentido de formar profissionais de qualidade, e tal intenção dialoga inequivocamente com o desenvolvimento regional. À medida que se tem profissionais formados, o desenvolvimento está sendo

fomentado, não só em formar profissionais qualificados, mas na perspectiva de geração de renda, qualidade de vida. Nesse sentido, os gestores apresentam algumas ações importantes que são desenvolvidas pelo IFPR. No caso do Campus Coronel Vivida essas ações envolvem a prática profissional, que é uma atividade articuladora do ensino, da pesquisa e da extensão, com vistas à aplicação dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, com viés interdisciplinar, cujo gestor também relaciona com o desenvolvimento social. Dando continuidade as ações, estão as visitas técnicas e a realização de eventos, dentre outras. No entanto, o gestor diz que o principal aspecto dessa inserção regional está nos cursos, na prática dos docentes e na formação profissional:

[...] o próprio fato nos cursos estarem pensando a prática profissional que o aluno possa desenvolver um projeto já, que é uma prática de aprendizado de vivência no projeto. [...] acho que favorece também a questão do desenvolvimento social, porque o aluno vai se inserindo e trazendo essas problemáticas pra dentro da escola (G1, 2016).

O fato de realizar visitas técnicas, acho que é algo que precisa ser estimulado também, essa relação mais próxima do aluno com a sociedade e que a sociedade perceba também que o aluno vai encontrar o que nós estamos propiciando enquanto formação do aluno (Idem).

[...] pensar eventos que possam dar um impacto maior de formação para a sociedade (Idem).

É relevante evidenciar que o professor de uma escola profissional e tecnológica que pensa na perspectiva de ensino, pesquisa e extensão, de certa forma também está estabelecendo um novo modelo histórico de EPT, entre a dicotomia entre o saber e o fazer. Nessa perspectiva, apresenta-se também um professor diferenciado. O papel das pesquisas docentes é muito relevante para a promoção do desenvolvimento das regiões, para a inserção dos alunos na realidade que os envolve e, principalmente, por promover o diálogo da escola, das instituições de ensino com a sociedade e empresas.

Contudo, percebe-se ainda uma relação muito forte entre instituto e empresa, que é a lógica histórica da EPT. Essa lógica histórica parece que continua mantendo uma profunda relação entre trabalho e educação, mesmo sendo vistas como duas atividades sociais de natureza diversa, e que em consequência, impõe ainda grandes desafios à educação. Sendo assim, Kuenzer (2007) reforça que realmente a dualidade estrutural na formação do indivíduo vem se reproduzindo,

pois a atual sociedade, cujo desenvolvimento das forças produtivas delimita a divisão entre capital e trabalho, é estabelecida pelo sistema capitalista.

Ainda, na análise da categoria de inserção regional é importante apontar alguns aspectos identificados na fala com os gestores acerca de quem são os sujeitos das relações institucionais dessa sociedade. Os sujeitos estimados dessa relação se fazem por sociedade, empresa, escola e Institutos Federais, onde a sociedade é apresentada de forma genérica, mas atribui uma ênfase dessa relação entre Instituto Federal e empresa, mas também perpassando pelas escolas e os Institutos Federais. Tal aspecto torna-se importante, na medida em que na perspectiva histórica da EPT, a relação entre o IFPR e as empresas é mais que privilegiada, pois envolve os interesses com o mercado de trabalho, especialmente na chamada “mão-de-obra”.

[...] onde vai favorecer com que o diálogo da escola, da universidade, do Instituto Federal com as empresas seja uma relação mais próxima (G1, 2016).

Enquanto sociedade tem-se a representatividade de uma instituição vinculada formalmente a EPT, principalmente pelo processo de expansão da rede e da sua interiorização, que é a existência de uma instituição que tem um papel de dialogar, discutir, participar das questões regionais e da formação de seus sujeitos para atuar em suas regiões com um posicionamento crítico, ético, humano, profissional, político, social. É uma instituição que forma cidadãos para contribuir com essa região através da oferta de diferentes níveis de ensino, que apresenta uma formação desde o EM até a Pós-Graduação, como consta em sua normativa e no discurso de um dos gestores.

[...] parte até do FIC, até em perspectiva pela forma do instituto, até num doutorado, por assim dizer, uma pós-graduação *stricto sensu* no seu nível de doutorado, e eu acho que essa seria, de uma forma ou de outra, a grande “carta na manga” do instituto, o seu grande trunfo é essa possibilidade de se flexibilizar a necessidade da região (G2, 2016).

Dessa forma, o IFPR tem essa singularidade do ponto de vista jurídico e formal de realização de suas atividades, visto que está vinculado a outra secretaria do MEC, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), mas ao mesmo tempo pode atuar no Ensino Superior e na Pós-Graduação. No entanto,

essa singularidade precisa ser discutida, pois ela tem seus ônus e bônus, e possivelmente exista uma dificuldade de entender institucionalmente se irá atuar no ensino técnico e no Ensino Superior, inclusive na Pós-Graduação, ou se irá atuar somente no ensino técnico. Nesse contexto, estão presentes as agendas estabelecidas pelas políticas, tanto externas quanto internas, e que definirão essa atuação.

Na perspectiva de que é importante entender que a inserção regional também se dá a partir da arquitetura institucional em termos de formação proposta da EPT, um aspecto relevante são as agendas em relação à formação (modalidades de cursos e, de fato, em relação às áreas abrangidas). Em se tratando de agendas (explícitas e implícitas), as políticas públicas ganham visibilidade. Tais agendas políticas, sejam internas ou externas, estabelecem as modalidades de cursos a serem ofertados pelas instituições de ensino. No caso do IFPR, existe a oferta de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2008). Essas modalidades envolvem a educação superior, básica e profissional, tendo ainda como auxílio à Formação Inicial e Continuada (FIC) e o PRONATEC.

O gestor cita como um exemplo de política interna dos Institutos Federais a abertura de cursos e o estabelecimento de eixos tecnológicos, os quais estão no Guia de Cursos do IFPR, sendo agrupados conforme suas características científicas e tecnológicas. Tal normativa se faz presente na fala de um dos gestores, o qual menciona o fato de que para abrir eixos e cursos um estudo é feito para mensurar a demanda social. Mas que há uma preocupação institucional em trabalhar com poucos eixos para poder dar conta de atender todos os cursos, principalmente porque isso envolve também uma demanda de recursos, material, laboratórios e docentes que nem sempre se tem disponível. Nesse sentido, percebe-se uma preocupação institucional tanto em atender às demandas locais quanto ficar ofertando cursos que não tenham nenhuma ou pouca demanda.

[...] quando isso é feito há todo um estudo que precisa ser feito, da demanda social, não abrir muito os eixos; institucionalmente há uma recomendação de que se não abra muito os eixos, ainda mais como o campus avançado; uma preocupação de não, não abrir muito e depois às vezes não conseguir trabalhar todos esses eixos que institucionalmente você abre, e há toda uma logística de contratação de professores, de

laboratórios e que às vezes, acaba às vezes não respondendo uma demanda social e que depois institucionalmente você precisa resolver esses problemas que acabam surgindo (G1, 2016).

No entanto, isso acontece de forma diferente no Campus Palmas, visto que, conforme diz o gestor, esse campus segue uma trajetória singular, justificado pelo surgimento ter se dado a partir da incorporação de um Centro Universitário confessional. O gestor aponta que por ter assumido os cursos da antiga instituição não consegue atender a lógica do IF em relação à formação por eixos tecnológicos, mas tenta ajustar os cursos conforme é sua institucionalidade. Percebe-se que nesse contexto não houve um estudo aprofundado das demandas regionais para a constituição desse campus, que realmente é um caso diferenciado na perspectiva de criação dos Institutos Federais e, portanto, não foi constituído com o intuito de atender as necessidades da região, com o foco no desenvolvimento regional, mas provavelmente por uma circunstância do momento político-econômico. Porém, o gestor comenta que provavelmente os cursos que já existiam na instituição anterior tinham uma determinada demanda que atraía alunos de toda região. Contudo, percebe-se na fala do gestor o interesse em alinhar o campus com as demandas e realidade tanto do município como da região, e que certa forma, está se fazendo um trabalho nessa perspectiva.

[...] Palmas ser um ponto fora da curva da normalidade, porque o instituto surge em Palmas não levado por uma ideia de desenvolvimento ou por um estudo da região, o instituto entra em Palmas por uma contingência do momento, que tinha aqui uma instituição de ensino que tinha lá suas condições de ensino, mas que, por um motivo ou outro, de uma forma ou de outra se transformou numa instituição federal e o instituto acabou assumindo os cursos que tinham, as condições que tinham e a gente têm se ajustado e tentado avançar nessa perspectiva (G2, 2016).

Dessa forma, as diretrizes do IF definem como objetivos a oferta de vagas da seguinte maneira em seu Art. 7º.

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à

formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

Logo, além de todos os aspectos já citados em que os Institutos Federais pontuam suas relações, a sua inserção no desenvolvimento regional como seu papel institucional e como formador educacional, as suas ações vinculadas às demandas regionais, bem como o papel do seu docente no contexto regional e na formação profissional do indivíduo, ele ainda tem um papel de inserção regional na perspectiva de um reforço ou de uma expansão do EM.

Trata-se de um processo de retomada da EPT considerando as alterações nas instituições historicamente presentes, como os CEFETs, por exemplo. Talvez, uma questão a ser apontada, é que muito provavelmente, a alta taxa de evasão nos cursos técnicos concomitantes ou subsequentes, faz com que alguns *campi* optem pela oferta do EM integrado, o qual dificilmente tem evasões, até por ser uma exigência educacional, pela reserva de vagas e por ser um ensino federal público de referência, que tem uma chancela ainda do aspecto federal em termos de qualidade e que ao mesmo tempo oferta uma formação diferenciada do que se vinha ofertando em tempos anteriores.

Hoje nós conseguimos uma inserção maior em números absolutos, [...] mas o ensino médio tem atraído muitos alunos, só que nós temos dois cursos de médio integrados que acabam atraindo muitos alunos e até pela reserva de vagas, que eu acho importante, a gente tem um percentual maior no ensino médio de alunos oriundos dessa condição, negros, da escola pública, indígenas [...] o nível médio, tem papel fundamental nessa formação ou na formação pra essas pessoas [...] (G2, 2016).

Assim, os cursos de Ensino Médio (EM)

São cursos voltados aos estudantes que já concluíram o Ensino Fundamental, conduzindo a uma habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que se conclui a última etapa da Educação Básica, ou seja, o Ensino Médio. O termo integrado significa que há articulação entre a formação do Ensino Médio e a preparação para o exercício profissional em cada componente curricular, de modo transversal em todo o currículo (IFPR. PDI, 2016, p.93).

Seguindo o princípio institucional os “[...] cursos técnicos de nível médio permitem a articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas no mundo do trabalho, visando à formação integral do estudante” (IFPR. PDI, 2016, p.43). E se faz relevante observar que esse espaço de ampliação que o EM promoveu também tem relação com a inserção regional, pois é outra via de formação vinculada ao EM, porém técnico e que tem impacto regional. É uma retomada em termos de política pública, dita em todos os documentos, de formação técnica a partir do EM. Nesse sentido, o gestor afirma que

[...] independente do curso, independente da área, eu acho que a grande questão que envolve o instituto é essa perspectiva de formar pessoas com uma certa autonomia ,mas principalmente com uma visão social, política e ética capaz de promover uma transformação social, independente de como ele vá se inserir (G2, 2016).

Sendo assim, o mesmo gestor ressalta que no EM integrado se consegue ter uma perspectiva maior de formação, justamente pelo fato do instituto ofertar diversas modalidades de cursos, tendo um itinerário formativo desde o EM até uma Pós-Graduação.

[...] você vai estar junto desse aluno no ensino médio e quando esse aluno consegue eventualmente fazer a verticalização ao redor de um eixo já ligando ao ensino superior, até uma Pós-Graduação, corre um risco maior de você dar essa formação política, essa formação social [...] (G2, 2016).

Essa diversidade é demonstrada também pela oferta de cursos técnicos nas formas integrada, concomitante e subsequente destinado à educação de adolescentes, jovens e adultos, bem como a formação inicial e continuada destinado também a educação de adolescentes, jovens e adultos até profissionais graduados ou pós-graduados. No que diz respeito aos cursos técnicos subsequentes, o qual é ofertado pelo campus Coronel Vivida, *lócus* dessa pesquisa, são destinados aos alunos que já concluíram o EM e buscam uma formação técnica.

Como o curso subsequente também foi assumido pela retomada da EPT, significou até 2010 a “[...] existência de propostas curriculares diferenciadas em sua estrutura e forma, mas unificadas pela mesma concepção educacional, tendo no trabalho como princípio educativo o seu ponto de convergência [...]” (BREMER;

KUENZER, 2012, p.11-12). Mas, o Decreto 5.154/04 permitiu que fossem retomados os cursos técnicos oferecidos de forma conjunta com a formação de nível médio, o que é diferente de ter o trabalho como princípio educativo, que integra trabalho manual e intelectual, numa formação omnilateral do homem.

No entanto, essa diversificação de modalidades não possibilita essa perspectiva de formação, por exemplo, nos cursos FIC que é uma formação inicial e continuada, um curso específico para atender determinadas demandas da sociedade, além de oferecer uma formação rápida. Contudo, o gestor manifesta sua opinião no sentido de que

[...] essa diversificação eu diria que seria a riqueza do instituto e a perspectiva de uma inserção tanto imediata, através de um FIC, ou através de um ensino médio subsequente com a possibilidade, dependendo da necessidade regional, de se ter um programa de Pós-Graduação [...] (G2, 2016).

Dessa forma, consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPR que os cursos FIC têm como propósito

[...] oferecer qualificação profissional aos estudantes e/ou trabalhadores que possuam, no mínimo, o Ensino Fundamental I incompleto, considerando ainda os requisitos específicos de acesso para cada curso, definidos no Guia PRONATEC de Cursos FIC. Também são objetivos dos cursos FIC despertar o interesse pelo conhecimento e estimular a elevação dos níveis de escolaridade. Os cursos FIC podem ser ofertados a todos os níveis de ensino, com o objetivo ainda de complementar a formação do estudante em áreas específicas (IFPR. PDI, 2014/2018, p.89).

Mostra-se coerente a fala dos gestores em diálogo com os documentos orientadores do IFPR em relação, principalmente, aos cursos FIC. Talvez nos documentos não esteja tão explícita essa questão de atender às demandas emergenciais do mercado, uma demanda específica basicamente do capital e, por consequência, das empresas. Mas, não deixa de ser o que já foi mencionado anteriormente, no aspecto de que o que está nos documentos nem sempre se reproduz na prática. No entanto, percebe-se esse distanciamento muito pelo fato de que quem elabora esses documentos orientadores, não é o mesmo que executa, até porque existem concepções e interpretações diferentes quanto ao que se deseja e o que realmente acontece.

Além disso, é importante salientar que as modalidades de cursos ofertadas para áreas mais específicas, que em contrapartida servem para atender às demandas emergências do mercado, para complementação de carga horária docente, envolvem questões orçamentárias, pois apesar de ter demandas, precisa-se também de orçamentos. Ademais, a perspectiva desses cursos também possuem aspectos institucionais, desde a integralização de carga horária ou nos aspectos de orçamento.

No que diz respeito aos aspectos de orçamento, diversos fatores precisam ser considerados para que haja uma distribuição orçamentária. Dentre esses fatores estão o número de alunos, de cursos ofertados, o tempo de vida do campus e a necessidade de obras e infraestrutura. Nesse sentido, os Institutos Federais possuem o compromisso de implantar novos *campi*, além de trabalhar com programas e sistemas de gestão comprometidos com a racionalização, eficiência, eficácia, economicidade e efetivação dos recursos públicos disponibilizados, conforme o Termo de Acordos e Metas (TAM) (BRASIL. MEC. IFPR, 2009). Essas metas são estabelecidas pelo TAM na perspectiva do aumento do número de matrículas, oferta de cursos, diminuição da evasão e reprovação, desenvolvimento de pesquisa, extensão e inovação, inclusão social, formação e capacitação docente e tecnologia de informatização e informações.

Como se pode verificar, os fatores que envolvem a questão orçamentária estão muito relacionados com a quantidade de alunos, de cursos ofertados, da minimização da evasão e da reprovação. Além disso, de projetos de desenvolvimento, capacitação e inclusão social, podendo-se dizer que tais fatores são de extrema importância para que recursos financeiros e humanos sejam disponibilizados, e assim, o IFPR consiga efetivar seus objetivos.

Dando continuidade às agendas políticas que determinam as modalidades de cursos e áreas de abrangência que serão ofertadas pelo IFPR, na mesma lógica dos cursos FIC, está o Pronatec. Neste sentido, o gestor afirma ter uma proximidade por também estar voltado em atender às demandas emergenciais do mercado, o interesse direto do empresariado e por meio de uma formação rápida. Atualmente, o recurso para formação pelo PRONATEC foi destinado ao Sistema S e as formações iniciais e continuadas ficaram a cargo e sob custeio dos Institutos Federais.

[...] o PRONATEC também é mais voltado pra isso, mais pra atender a uma demanda empresarial – lógico, você pode dar aí uma concepção social, uma formação naquele sujeito, mas é muito pequena porque o trabalho é curto, é pouco tempo, você vai atuar mais na formação técnica mesmo (G2, 2016).

No que diz respeito à missão institucional do IFPR, tendo essa ligação com o desenvolvimento regional, o gestor é bem incisivo em afirmar sua posição em relação ao Pronatec, mesmo tendo consciência do que o programa representou e representa para a sociedade, bem como para a população que está excluída do mercado de trabalho. Assim, ele conclui que a missão do instituto em prol do desenvolvimento é muito mais ampla do que o programa pode oferecer, muito provável por ainda ser uma condição exploratória.

[...] a missão institucional que está ligada ao desenvolvimento regional, ela é maior do que o programa, apesar de ser um excelente programa, de ter injetado muito recurso na sociedade e de ter formado muita gente, ter melhorado essa condição, até, técnica, que faz com que as pessoas de uma forma ou de outra consigam ter uma melhor condição de trabalho [...] Eu acredito que seja uma necessidade social e importante, porém pra gente enquanto instituição mais ampla enquanto visão, pra gente se inserir no desenvolvimento regional nós temos que ir muito além dessa perspectiva e essa a concepção que eu venho defendendo aqui a todo momento [...] (G2, 2016).

No que se percebe, o gestor está manifestando sua posição em relação ao que o Pronatec representa, o qual responde uma demanda mais específica e emergencial do mercado, o que não condiz com a missão do IFPR, que é muito mais ampla, que é ofertar uma formação de educação profissional e tecnológica, “[...] socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade” (IFPR, 2016a) com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Na sua concepção, o Pronatec segue a lógica do capitalismo, do empresariado que busca por mão de obra, o que o gestor relata ainda ser uma condição exploratória. No entanto, vale ressaltar a importância que esse programa demonstrou para a expansão e consolidação da EPT e o papel relevante que teve para os Institutos Federais, pois o Pronatec nasce na perspectiva de “[...] ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e

ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011) e reforça a alternativa de parcerias público-privadas.

Contudo, pensar uma formação de EPT na perspectiva de formação integral, humana, social, política, ética e de inclusão social, com vistas ao desenvolvimento local e regional, é algo que exige um trabalho educativo e científico permeado por pesquisa e extensão que dialogue com a sociedade e reúna conhecimentos suficientes para promover tal desenvolvimento, e que a lógica de formação do PRONATEC não consegue oferecer, devido a sua formação pontual e em curto período de tempo.

Diferentemente do Pronatec, é o Programa Nacional de Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que visa à elevação dos níveis de escolarização e profissionalização de jovens e adultos que não concluíram o ensino básico (BRASIL, 2005). O PROEJA inicialmente era orientado para a rede federal e restrito ao EM técnico, mas com o Decreto n. 5.840/2006 redefiniu-se sua ampliação para os âmbitos estadual e municipal, abrangendo toda a educação básica (BRASIL, 2006).

Para um dos gestores, o PROEJA é destinado às pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar e representam uma demanda da sociedade que foi excluída do sistema educacional. Sendo a EPT o foco dos Institutos Federais, que tem por objetivo a formação integral, humana, para além da técnica, e a inclusão social, o PROEJA está no bojo do IF e se perfaz em outra modalidade de ensino por ele ofertada.

[...] também é uma identidade do instituto federal promover a inserção social, promover o resgate de certas demandas da sociedade que estão excluídas da educação, além de ser uma política de formação profissional, uma política de inclusão social, por exemplo, o PROEJA, pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar [...] (G1, 2016).

Além das modalidades de cursos já apresentadas, o IFPR atua na Educação a Distância (EAD) por meio de cursos técnicos e superiores que possuem formato específico pela característica de funcionamento do curso. A EAD pertence ao sistema Rede e-Tec Brasil tendo como propósito ampliar e democratizar o acesso a cursos superiores e técnicos de nível médio, públicos e gratuitos na perspectiva de colaboração entre União, estados e municípios (IFPR, 2016). Com o propósito de atender a população que não dispõe de tempo para frequentar a escola diariamente,

a EAD visa o aprimoramento profissional dos cidadãos dispondo de polos descentralizados regionalmente. Dessa forma, tal modalidade de ensino é definida como estratégica para o instituto (IFPR, 2016).

Contudo, esses achados de pesquisa que envolve a dinâmica entre a inserção regional e o desenvolvimento regional, demonstram que o IFPR responde a perspectiva em relação ao EM, responde que está dialogando com muita representatividade com a educação de jovens e adultos e a inclusão social. Também responde, apesar de incipiente e imaturo, com o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, objetivando adentrar na realidade das regiões de sua atuação e promover uma reprodução socioambiental.

É muito clara a fala dos gestores quanto à importância desse amadurecimento em relação aos projetos de pesquisa e extensão, bem como o fortalecimento do diálogo entre sociedade, escola, instituição e empresa. Tudo isso perpassa por sujeitos que são percebidos nas falas dos gestores, da sociedade em geral, empresa, apesar de não enfatizarem a importância também do trabalhador nesse diálogo. Também é uma função integrar esse sujeito trabalhador, entender o que ele espera. O gestor fala na empresa que é uma relação histórica da EPT entre escola que ensina, empresa que emprega, e quem não aparece nessa relação, é quem trabalha. Tem um aspecto que carece de ser analisado com maior atenção, as expectativas inerentes a esse trabalhador.

Verifica-se assim, uma preocupação com a inserção regional, com a prática docente e com a formação profissional no discurso desses gestores. Tal percepção é de extrema importância, pois demonstra que eles têm essa consciência e estão direcionando seus esforços e a gestão dos *campi*, no sentido tanto administrativo quanto pedagógico, para a realização da sua missão, a qual o IFPR se propôs desde sua criação e retomada da EPT.

Com a integração do IF e sua proposta de interiorização houve uma oportunidade de levar a escola em lugares, regiões que jamais havia se pensado ter uma educação de qualidade, nos moldes do ensino federal público de referência, e que ao mesmo tempo oferta uma formação diferenciada do que se vinha ofertando em tempos anteriores. Portanto, essa questão também se faz muito importante do ponto de vista regional, principalmente remetendo o que é a representatividade do IF nas regiões norte e nordeste, diferentemente da região sudoeste que tem uma

densidade grande de instituições de ensino, mas que mesmo assim impõe um papel muito representativo.

Certamente, no que diz respeito à categoria de inserção regional, a qual perpassa pelo papel do IFPR no desenvolvimento regional, quanto sua representatividade institucional e de formação, das ações que procura desenvolver, da sua singularidade e relação com a sociedade. Além das agendas políticas que estabelecem as modalidades de cursos e áreas de abrangência, os gestores são enfáticos quanto à importância que a inserção regional tem para o desenvolvimento local e regional, e isso está posto como um conceito mesmo. Está se trazendo em termos de contribuição dos achados de pesquisa dessa dinâmica entre a inserção regional e o desenvolvimento regional, bem como dos limites, das possibilidades dessa inserção que a escolha de um curso e não de outro está vinculada a uma política interna ou externa, e que reflete numa perspectiva de inserção regional a partir dessas modalidades e áreas de atuação dos cursos. No entanto, os limites e possibilidades dessa inserção dependem de um alinhamento quanto às demandas de cursos apresentadas local e regionalmente, necessitando de um estudo mais aprofundado dos aspectos relevantes e culturais dessas regiões, bem como das expectativas da sociedade.

4.2 PERCEPÇÕES DOS DOCENTES E DISCENTES

Dando continuidade ao processo de análises, parte-se do pressuposto da categoria Formação profissional, a qual foi estabelecida a partir das concepções dos docentes e discentes do IFPR, Campus de Coronel Vivida, denominados como D (Docentes) e DI (Discentes). As análises serão feitas em relação à concepção de formação profissional, as expectativas dos alunos antes e depois da formação, bem como às percepções acerca da trajetória desses alunos vinculada ao seu processo de formação.

Nesse sentido, na concepção dos docentes sobre a formação profissional, há um aspecto convergente quanto à inclusão social e a formação profissional que o IFPR oferece, principalmente pela interiorização da educação, seguindo um papel paralelo ao ES. Porém, promove um sentido para a vida desse sujeito que pode

estar há anos fora da escola ou que já tenha concluído o EM, possibilitando que esses sujeitos tenham uma formação técnica no sentido de escolarização e que abre caminhos, inclusive para o nível superior. E aqueles que foram excluídos do sistema educacional ou que tiveram uma educação precária e não se viram capacitados ou mesmo não chegaram a ter oportunidades de acesso ao ES, a interiorização promovida pelo instituto se propõe a levar conhecimento técnico para esses sujeitos no sentido de incluir esse trabalhador no mercado de trabalho ou até mesmo proporcionar uma progressão no próprio local de trabalho, sua capacitação e um adicional salarial.

[...] foco a inclusão social, que traz muitas pessoas que não tiveram oportunidade de estudar, inclusive adultos que na sua adolescência, juventude, tiveram que ir pro mercado de trabalho, hoje eles tem essa oportunidade de voltar pra sala de aula e cada vez mais buscando uma formação que melhore o seu desempenho e a sua atuação no mercado de trabalho (D3, 2016).

No entanto, algumas singularidades são identificadas nas falas dos docentes. Uma dessas singularidades apresentada por um dos docentes está presente em promover, por meio da formação profissional, a inserção dos alunos no mercado de trabalho não só como trabalhador efetivamente, no sentido de mão de obra, mas também como um empreendedor, aquele que será dono do seu próprio negócio.

[...] ajuda da inserção dos alunos no mercado de trabalho, tanto como colaboradores, quanto como empreendedores profissionais (D4, 2016).

Entre as convergências identificadas pelos docentes, e talvez até uma crítica no sentido de melhorar as práticas desenvolvidas na formação profissional de determinados cursos ou, em específico, a formação que é ofertada no IFPR de Coronel Vivida, está no fato de que a formação profissional poderia ser melhor na perspectiva de aproximar a teoria com a prática. Dessa forma, articularia os conhecimentos teóricos desenvolvidos em sala de aula com a prática do mercado de trabalho, ou seja, proporcionar que o aluno tenha uma interação maior com a realidade cotidiana do mercado de trabalho.

Eu acho que poderia ser um pouco melhor. Poderia ter assim uma articulação maior com o dia-a-dia seja numa empresa, seja em qualquer entidade, que ofereça esses trabalhos pra esses alunos. Então na minha visão ainda falta essa ligação maior com o dia-a-dia dos profissionais, estarem em contato com a atividade prática, ela deveria ser mais presente no curso (D3, 2016).

[...] fazer uma parceria, uma espécie de parceria com algumas instituições, não são empresas ou microempresas, no caso de iniciação de empresas, mas com algumas instituições. Acho que essa parceria já deixaria a própria entidade na expectativa desse trabalho e levaria os alunos a vivenciar mais a parte prática (Idem).

Dessa forma, um dos docentes apresenta a ideia de um ensino por temas, por projetos, por algo prático, muito pelo fato de na escola as áreas de ensino estar divididas por disciplinas ao contrário do que se encontra na vida fora da escola. Nesse sentido, esse docente defende que especialmente a formação profissional é o lugar propício para desenvolver projetos multidisciplinares, porém percebe a dificuldade de mudar a lógica histórica da educação fragmentada. Assim, a formação por temas pode unir a prática com a teoria, o científico com o empírico.

[...] é por isso que eu vejo assim... com bons olhos as iniciativas, de ensino não por disciplinas, mas por temas, por projetos, por algo prático [...] A gente sai daqui, na escola... a gente tem disciplinas como se elas estivessem isoladas entre si, a nossa vida não é assim[...] (D4, 2016).

[...] eu acho que a profissional é o local onde mais a gente vai conseguir fazer isso, de trazer projetos multidisciplinares e eles por si só serão os carros-chefes do ensino, mas como é que a gente vai abordar um aspecto de história, de história antiga? [...] formação por temas, e que a gente possa proporcionar aqueles dois aspectos que mencionei no início, o prático e teórico, que a gente possa ter um casamento científico e a experiência empírica [...] eu acho que a escola hoje no Brasil ela está desconectada do mundo real neste aspecto, porque o mundo real não é por caixinhas [...] (Idem).

Seguindo na perspectiva de concepção dos docentes em relação à formação profissional, uma convergência evidenciada e que vai ao encontro com a concepção de EPT, condiz com a formação do sujeito num aspecto mais amplo, talvez no próprio sentido da formação omnilateral na perspectiva de Marx e que um dos gestores apresentou em sua fala mencionada anteriormente, que promova a esse aluno uma visão crítica quanto ao mundo, à sociedade, à política, à economia, não no sentido de imposição, mas que ele possa optar pela visão que achar conveniente.

[...] eu não discordo de uma visão ampla, de que o aluno tem que ter visão crítica, apesar de não concordar muitas vezes, de uma visão em que o aluno acaba conduzido a ver um lado, e eu acho que a gente tem que ter visão ampla, e aí possibilitar uma visão ampla, e aí o aluno opta por aquilo que ele acha adequado (D4, 2016).

O mesmo docente ainda afirma que a educação deve ser plantada e sua colheita se faz em longo prazo, não de forma imediata. Por isso, menciona que a educação precisa ser encarada como uma formação holística do ser humano e que é uma característica do instituto promover uma formação humana, social e crítica, mas que isso é algo que demanda tempo.

[...] educação é feita pra gente plantar e não pra colher, e aí a colheita no caso do ensino médio vai ser o Enem, vai ser a inserção no ensino superior, isso já é colheita, mas a educação como algo maior, formação completa, holística do ser humano, isso demora mais. A transformação da sociedade, que é o que é o IF tem aí nesse aspecto das disciplinas que acabam sendo um pouco mais, um pouco levando para o aspecto mais da discussão humana e social, e ela tem esse papel que é essencial, é importante, para que as pessoas tenham o senso crítico e as pessoas não sejam apenas para que a gente tem que tirar o máximo de pessoas possíveis de dentro disso, para que a gente tenha pessoas críticas e a gente possa ter pessoas que possam elevar nosso país em patamares mais altos (D4, 2016).

É relevante evidenciar que a concepção dos docentes quanto à formação profissional perpassa pela expectativa de uma formação consistente em relação à técnica, até por que a sociedade e o mercado de trabalho precisam de profissionais qualificados, mas não exclui a formação humana e social, além de instigar uma reflexão e uma visão crítica da sociedade da qual faz parte.

Porém, um dos docentes se manifesta na perspectiva de que não há como avaliar essa formação dos alunos, até porque o campus, quanto à própria reitoria do IFPR, não disponibiliza de ferramentas que possam avaliar esses alunos após sua formação, nem se sabe como o mercado de trabalho mensura as habilidades desenvolvidas pelo sujeito a partir de uma formação nem da postura dele diante do trabalho.

[...] agora não vejo como isso seja mensurado pelo mercado de trabalho que não de forma individual, alguém trabalhando que pode ter adquirido essas habilidades aqui ou em outro lugar, porque é um bom funcionário, por que algumas coisas tem que ter uma postura, e a gente não tem uma formação específica de postura para o mundo do trabalho [...] (D6, 2016).

Para além de uma formação profissional que promova a inserção desses alunos no mercado de trabalho, sendo a partir de uma formação mais ampla que proporcione uma visão crítica do mundo, bem como dos fatores políticos, econômicos, socioambientais, culturais que direcionam as atividades da sociedade, um dos docentes apresenta um aspecto relevante que condiz com uma preocupação do quadro docente em desenvolver algumas práticas dentro do Instituto que faça com que os alunos encontrem uma identidade com os cursos, já que eles terão, de qualquer forma, uma formação técnica e profissional, além da escolarização do EM.

[...] os docentes tiveram essa percepção, de tentar promover algumas práticas para que fizesse com que eles também fossem encontrando uma identidade com o curso né, isso desde o primeiro ano, com alguns projetos que pudessem direcionar uma identidade com o curso já que de fato eles vão ter uma formação técnica, além do ensino médio [...] (D1, 2016).

Ainda na concepção de formação profissional dos docentes, uma das falas que demonstra muita relevância está no processo histórico da educação brasileira. Tal processo ocorre desde o tempo da escravidão, passando por várias propostas de diferentes governos ao longo dos anos, pela histórica dualidade da educação, da escola dos ricos e dos pobres, do lendário período em que as universidades eram frequentadas exclusivamente por pessoas brancas de classes média e alta, da reforma institucional da universidade na perspectiva do aumento de vagas por cursos e na disponibilidade de cotas. Para esse docente, esses movimentos, reformas, e muito provavelmente progressos e descontinuidades, que pautaram a questão educacional apresentaram novos sujeitos nas universidades. Nesse sentido, a formação profissional ressurgiu para contemplar esses sujeitos na perspectiva de oportunidades de especialização e qualificação, sujeitos que não se sentem capazes ou merecedores de profissões intelectuais ou de alta visibilidade como professores, médicos, advogados, mas que precisam se inserir no mercado de trabalho.

A minha compreensão da formação profissional é que o Brasil é a cara da formação profissional. Porque até 2005 as universidades eram absolutamente frequentadas por pessoas brancas, de classe média e média alta. Você tem uma reforma institucional da universidade, olha a universidade precisa se abrir, precisa ter mais vagas por curso, os cursos que tem quarenta vagas passaram a ter oitenta, as cotas entraram na conta de porcentagem, e isso é muito importante, porque não adianta a gente querer dizer que todo mundo é igual, é igual no papel, porque o preconceito

tá aí [...] eu preciso admitir que essas reformas pautaram novos sujeitos nas universidades e aí nesse sentido a formação profissional então vem a tentar equalizar para que esse sujeito que têm a oportunidade obrigatória por lei, e o Estado se compromete apenas com o ensino médio, e a pouco tempo que ele é obrigatório, até pouco tempo era só pros fundamentais, a educação profissional vem a contemplar esses indivíduos no sentido de ter mais uma oportunidade de ascensão, de capacitação [...] (D2, 2016).

[...] a educação profissional no nível que nós chegamos hoje no país, o número de institutos federais, o número de escola técnica, CEFETs, alguns continua atuando, as UTFs que estão se expandindo no Brasil e outras universidades com cunho técnico e tecnológico, elas vem exatamente pra contemplar isso, sujeitos que não se encontram em profissões teóricas, não se enxergam professores, tão pouco se vêem como médicos, advogados, mas que precisam se inserir no mercado de trabalho, que estão dispostos a produzir riquezas, eu não gosto de jogar nas costas da educação, um país não cresce se não tiver educação, mas é uma verdade [...] (Idem).

No entanto, o mesmo docente apresenta uma preocupação quanto à obrigatoriedade da educação profissional, pois ela pode estar reproduzindo a lógica dual da educação que tanto se deseja findar, distanciando o sujeito do caminho da universidade, da formação teórica. Portanto, a formação profissional, na opinião desse docente, precisa ser específica no foco da atuação profissional, tanto no âmbito privado quanto público, porém não pode deixar de dialogar com os problemas genéricos que envolvem as questões sociais, socioeconômicos, ético, culturais, entre outros. Além disso, que essa formação específica do profissional não o torne alienado na sua função de trabalho.

[...] então na minha concepção, a obrigatoriedade da educação profissionalizante ela é perigosa, porque ela pode estar distanciando o sujeito do caminho da Universidade, do caminho teórico, que ela é obrigatória no sentido público, o privado se esvai disso e pode formar os bons intelectuais teóricos [...] e, no entanto, o Estado não tiver Institutos que obrigatoriamente ofertem a educação técnica, o Estado está se eximindo no compromisso em formar sujeitos que não se enxergam na pauta das elites das universidades. Então na minha concepção, ela precisa ter especificidade. Ela tem que ser específica né, você não forma ninguém pelas generalizações, pelo genérico né, no entanto ela precisa ser específica no foco da atuação profissional [...] (D2, 2016).

Eu acho que esse é o debate que gira em torno educação profissional né, formar para o mercado trabalho ou formar cidadão crítico? Eu digo que são os dois, na minha concepção da formação profissional tem que contemplar isso, o sujeito que saiba trabalhar, mas que tenha conhecimento que posso elevar os caminhos [...] (Idem).

Portanto, é possível perceber que existe uma convergência nos discursos dos docentes em relação à formação profissional seguindo a lógica da formação técnica, mas que esta ultrapasse a relação com o mercado de trabalho meramente como reprodutor. Assim, essa formação deve ser integrada a uma formação humana que confira ao sujeito satisfazer suas necessidades, que lhe traga realização pessoal, uma visão crítica acerca dos problemas do mundo e que possa estar contribuindo para as mudanças necessárias.

[...] a formação profissional ela deve sim, conferir ao aluno atributos pra que ele possa entrar efetivamente no mundo de trabalho, que ele possa ter renda pra sobreviver, pra satisfazer as suas necessidades e assim por diante, mas eu acho que tem que ir, além disso, tem que também ser uma formação que traga satisfação pessoal, no sentido de que além de ele cumprir com um trabalho que gere renda, ele também né, conseguia se realizar como um ser humano [...] (D5, 2016).

Além de todas as concepções acerca da formação profissional que já foram trazidas, um dos docentes ainda reforça a importância do papel das habilidades instrumentais de comunicação, das habilidades interpessoais, bem como da questão disciplina, no sentido disciplinador mesmo de concentração, de obediência aos preceitos, às regras, que são fatores intrínsecos e relevantes na formação educacional, indiferente da área de atuação profissional.

[...] habilidades instrumentais de comunicação e compreensão, habilidades interpessoais, e pensando aqui nas inteligências múltiplas que são essenciais ao profissional, independentemente de que área de conhecimento específico a pessoa tem que ter [...] o que precisa contemplar são habilidades de comunicação com uma formação profissional, independentemente do ramo, precisa também necessariamente ter uma, é terrível dizer isso, mas uma contemplação na questão de disciplina, ter essa disciplina da concentração, esse papel disciplinador é parte da nossa formação [...] (D6, 2016).

Para contrapor com as percepções dos docentes na perspectiva da formação profissional, apresenta-se também a percepção dos discentes do IFPR de Coronel Vivida, mais especificamente do Curso Técnico Subsequente em Administração, também em relação à formação profissional. Tais percepções são convergentes no sentido de que a formação profissional proporciona uma melhor visão do mercado de trabalho, é uma qualificação tanto para quem deseja almejar

novos caminhos, novas oportunidades de emprego, quanto para quem deseja se qualificar no seu próprio trabalho. Muitos discentes consideram a formação profissional como uma oportunidade de profissionalização para o mercado de trabalho, mas também uma oportunidade de crescimento pessoal, pois oferece conhecimentos que são relevantes para a vida e, de certa forma, oferece uma ampliação de suas capacidades, habilidades, de visão de mundo e de possibilidade na busca por mais qualificação. Também se faz importante salientar que tal formação é vista na perspectiva de inclusão social, havendo uma convergência nas percepções dos docentes e discentes, pois resgata a possibilidade de que aqueles que estavam há muito tempo afastados da escola, retomem seus estudos e tenham uma nova perspectiva de vida.

A visão de mercado de trabalho é melhor pra quem tem o curso técnico [...] (DI3, 2016).

Ou até mesmo de você na empresa que você está trabalhando, de você crescer dentro do teu próprio emprego [...] (DI5, 2016).

É uma oportunidade de você poder aplicar tanto na vida profissional quanto na tua vida né, porque eu tenho certeza que não foi só pra emprego ou pra dar uma utilidade pro emprego ou pra achar um emprego né, mas na vida da gente também [...] (DI2, 2016).

[...] deu uma visão melhor do meu trabalho, e também é uma oportunidade pra nossa cidade também, porque nós temos muitas pessoas que tem dificuldade de entrar no mercado de trabalho porque não tem o estudo que precisa [...] (Idem).

Eu acho que é uma boa oportunidade pra quem tipo assim já deixou de estudar por muitos anos tanto os FIC, tanto os outros cursos também (DI1, 2016).

Seguindo a ideia de convergência, os discentes também manifestam suas opiniões em relação à importância de estar relacionando a teoria com a prática, pois os mesmos sentiram falta de um contato maior com a prática, com o conhecimento real do que acontece no dia a dia de uma empresa, por exemplo.

Eu acho que na teoria foi bom, mas como foi comentado antes, [...] que a gente precisava visitar uma empresa, que deveria contemplar o conhecimento na prática [...] (DI2, 2016).

Porém, houve uma percepção em relação a falta de uma formação na área de economia, ou seja, o curso onde esses alunos estavam frequentando apresentou uma deficiência quanto sua matriz curricular, a qual o componente curricular de economia não estava contemplado, e nesse sentido, talvez pelo momento atual de crise econômica, os discentes tenham sentido falta de concepções e debates em torno da questão econômica. Nesse aspecto de singularidade, ainda foi mencionado pelos discentes o fato da formação profissional desse curso ser mais focada no aspecto privado, deixando uma lacuna quanto ao setor público, pois a formação profissional proporciona ao sujeito uma oportunidade de atuar tanto no âmbito privado quanto público. Um exemplo disso são os próprios concursos públicos que estão disponíveis para diversas áreas e níveis de ensino.

Eu acho que faltou a gente estudar economia, a gente não teve economia na grade [...] (D10, 2016).

Poderia até não ser suficiente, mas economia é uma coisa que devia de ter, porque administração e economia andam juntas [...] (Idem).

É que eu acho que as matérias foram mais voltadas pro privado, então faltou algo mais pra isso (D19, 2016).

Quanto às expectativas dos alunos antes e depois do processo de formação, analisa-se que existem convergências nos discursos dos docentes no fato de que há um anseio dos discentes por um ensino de qualidade e que apresenta um aspecto de diferenciação perante o que é ofertado em outras escolas, muito também por ter uma chancela na rede federal pública de educação.

[...] no caso do ensino médio integrado, mais a formação de Instituto Federal pela qualidade de ensino, não tanto pela formação técnica que o curso oferece [...] (D1, 2016).

[...] a percepção que eu tenho é que os alunos vêm aqui buscando um ensino de qualidade, um ensino diferenciado [...] (D4, 2016).

Outra expectativa percebida por parte de outro docente é em relação ao futuro, muito pela perspectiva de escolarização e qualificação que, no caso da realidade do município, faz uma grande diferença pelo fato de que a maioria da população tem apenas o EM. Porém, o mesmo docente apresenta uma dúvida em relação ao tipo de concorrência se estabelece entre esses profissionais e como se

dá esse processo, principalmente em relação ao mercado de trabalho. Diferentemente do que acontece com os adolescentes que estão no EM integrado, pois eles não possuem a expectativa de conquistar um emprego melhor, um salário melhor, mas conquistar o seu primeiro emprego, visto que a maioria desses alunos nunca trabalhou.

[...] eu percebi uma expectativa no curso muito grande em relação ao que possa vir futuramente né, porque eles sabem que é uma diferença de escolarização no município, onde a grande maioria tem apenas ensino médio eles estão saindo daqui com um diferencial [...] (D2, 2016).

A minha dúvida é exatamente essa, que tipo de concorrência gera entre esses profissionais no mercado de trabalho, os mais jovens não tem essa expectativa de ocupar um novo lugar no mercado trabalho, mas conquistar um primeiro lugar, muitos nunca trabalharam, saíram do ensino médio e tiveram oportunidade só de estudar aqui com o apoio da família, dos pais, dos avós, então ele tem essa expectativa de que essa formação técnica vai promover um novo lugar pra eles (Idem).

Essas expectativas também perpassam pela questão do aprendizado, pela busca constante de conhecimento, pelo interesse em buscar novos caminhos, e isso se dá em todas as modalidades de cursos. Obviamente, que existe uma diferenciação entre essas modalidades, devido às evasões que ocorrem em determinados cursos. No entanto, alguns docentes percebem o interesse desses alunos em dar continuidade com os estudos, onde, por exemplo, começam por um curso FIC e dão sequência em cursos técnicos, procurando por maior especialização.

A expectativa antes do início da formação é sempre que eu quero aprender mais, então sempre buscando aprendizagem, e lógico aspirando assim uma melhora no mercado de trabalho, uma melhora no seu posto [...] (D3, 2016).

[...] então a gente percebe que, sim, a gente qualifica né, a gente oportuniza novas situações, mas também a gente dá mesmo o pontapé inicial com cursos mais curto como esse né, eu tenho vários de alunos que estão seguindo esse itinerário né, e ao que me parece não vão parar por aí, o que pra mim é uma resposta excelente. (D5, 2016).

Conforme se pode analisar nos discursos dos docentes, há um interesse por parte dos alunos em buscar por qualificação, preparação profissional, seja para se inserirem no mercado de trabalho seja para formação humana, porém alguns percebem a falta de acesso e acompanhamento dos alunos formados. Não têm

como avaliar se as expectativas dos discentes após a formação foram atendidas nem como está esse egresso em relação ao mercado de trabalho. Percebe-se nesse sentido, o quanto isso é relevante enquanto instituição, ter um acompanhamento desses egressos, e possivelmente seja uma questão a ser analisada com maior atenção, visto os benefícios que esse acompanhamento pode representar enquanto efetividade das ações desenvolvidas pela instituição, enquanto demandas de cursos, enquanto inserção no mercado de trabalho. Ou seja, esse *feedback* é um passo importante e de grande valia para as instituições de ensino e seu pleno desenvolvimento no atendimento das necessidades regionais.

Depois essa avaliação, ela é um pouco mais complicada porque a gente também não tem tanto acesso a esses alunos hoje, mas durante o curso sim [...] (D3, 2016).

Em contrapartida, evidencia-se uma divergência de concepções quanto às expectativas dos alunos em relação à formação profissional, devido à grande evasão que se dá em alguns cursos. Dessa forma, a opinião desse docente é expressa através do seguinte excerto.

[...] quando ele tá entrando no curso eu acredito que a expectativa em relação ao começo e ao que é empregado ao longo do curso, o que ele recebe de fato com a formação, a evasão é o dado que explica ao que me parece, todos que se inscrevem começam com uma expectativa, e o que me perturba é que se muitos abandonam é que as expectativas não são... Porque o valor do diploma, muitos já sabiam que não ia ter muito valor quando se inscreveram né, você já sabe né previamente. Agora ao longo do curso, a evasão vai tendo aqui expectativas diárias ou semanais que não são atendidas [...] (D6, 2016).

No entanto, o mesmo docente reconhece que os que terminam os cursos e recebem o diploma, o título, seja ele qual for, tem uma elevação da autoestima que é muito forte e não deixa de ser importante em relação a formação que esse sujeito está tendo, justamente por ter um diploma.

Convergindo com a opinião dos docentes, está a fala dos discentes no sentido de que a formação profissional, principalmente com a implantação do IFPR no município de Coronel Vivida, é uma oportunidade para pensar na possibilidade de ingressar no ES e para ter uma visão mais ampla da área profissional. Que também contribui para o desenvolvimento de um negócio próprio, conseguir um emprego

melhor, mas além de tudo, eles percebem um desenvolvimento das suas capacidades e habilidades, o que é algo muito relevante, perceber que se pode ir além.

Eu terminei o ensino médio e não fui fazer faculdade... então, eu não sabia o que fazer da vida assim, aí teve a oportunidade de fazer o curso e vim fazer, e agora já abriu uma visão maior pra fazer uma faculdade, pra um emprego também você tem uma visão melhor [...] (DI9, 2016)

[...] eu pensei, ah eu vou fazer o curso, vou estudar e conseguir um emprego e tal, mas agora no final do curso você tem outra visão, você quer algo melhor, porque você vê que você tem capacidade, e você procurando estudar mais e você vê que os outros cursos eles vão ampliar a visão e você vai conseguir coisa melhor [...] (DI11, 2016).

Sim, eu acho que sim, porque no começo eu comecei fazer o curso de administração e entrou a matéria de contabilidade, e hoje eu penso em fazer uma faculdade de contabilidade, porque eu me identifiquei né (DI2, 2016).

Dessa forma, as expectativas dos docentes e discentes se mostram convergentes no sentido de que a formação profissional amplia a visão de mundo e de mercado de trabalho dos alunos, tanto daqueles que estão afastados da escola a anos quanto daqueles que ainda não sabem que caminho seguir, além de ser um incentivo a continuação dos estudos, inclusive ingresso no ES. Por outro lado, a formação profissional se mostra como uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho, de conseguir um emprego melhor, um aumento de salário, de ter uma progressão no próprio trabalho e ainda aplicar os conhecimentos obtidos dessa formação no seu próprio empreendimento. Contudo, percebe-se como são amplas as expectativas que a formação profissional promove nos alunos, e que realmente eles têm uma preocupação em desenvolver suas capacidades e habilidades pensando num futuro melhor, expectativas que são percebidas também pelos docentes.

Em relação aos aspectos evidenciados na trajetória foram as possibilidades de dar continuidade aos estudos, a qualificação e de conseguir algo melhor na vida que os discentes informaram como ponto mais relevante. Nesse sentido, alguns docentes também evidenciaram na trajetória dos alunos que o IFPR é uma oportunidade para que eles possam estudar, e por não se darem por satisfeitos despertam para aquilo que estão estudando na perspectiva de investigar mais, ir

mais afundo sobre determinados assuntos, abrindo caminhos para ingressarem em outros cursos. Tal perspectiva diz respeito aos seguintes excertos:

Às vezes é um incentivo pra você, porque você tá naquela comodidade, aí você começou a vir e isso te incentiva mais a você continuar estudando e se aperfeiçoando [...] (DI9, 2016).

[...] nós tinha o segundo grau em Coronel né, terminava o segundo grau, eu mesma terminei o segundo grau há vinte anos atrás, não tinha expectativa de fazer; pra me deslocar de Coronel pra outra cidade já a condição não era igual, o tempo não era igual né. Então agora com o Instituto a gente tem mais oportunidade de continuar estudando e aprendendo... se desenvolvendo [...] (DI3, 2016).

Já na perspectiva dos docentes, os discursos que abordam esse interesse dos alunos em dar continuidade aos estudos, estão presentes na sequência de excertos:

[...] mas, eu ainda enxergo uma trajetória, como vejo nesse sujeito uma oportunidade, vejo que o IFPR foi uma oportunidade pra eles, vejo com carinho a história deles né, há erros, há falhas, há desapareços, mas se cumpre o requisito [...] (D2, 2016).

Eu acho que eles cumprem uma boa trajetória [...] eles saem satisfeitos por estarem se atualizando [...] (Idem).

[...] ele não se dá por satisfeito por aquilo que está acontecendo por aqui né, e não que nós falhemos nesse sentido, eu acho que a gente cumpre bem o nosso objetivo, porém... é... eu acho que a gente dá o pontapé mesmo [...] daí a gente percebe que o que o aluno, muitas vezes, desperta pra aquilo que ele tá estudando e ele pensa né, em caminhar naquele sentido aquela direção [...] (D5, 2016).

Para outros docentes, os aspectos importantes em relação a trajetória é o aspecto do ponto de vista de continuar na instituição, ainda mais quando esta puder ofertar um curso de ES. Esses alunos vêem possibilidades futuras de estarem exercendo algumas atividades específicas, e que nesse caso pertencem ao eixo de gestão e negócios, dando continuidade à formação dentro da própria instituição.

[...] eu percebo que os que permanecem né, são de fato aqueles que com muita dificuldade eles viam uma importância daquela formação independente às vezes pra qual área eles estarão exercendo [...] (D1, 2016).

[...] na discussão da audiência pública onde eles estiveram presentes também, eles mostraram interesse em possibilidades futuras também na própria formação do eixo gestão e negócios, então os alunos mostraram interesse em uma área específica né, da gestão e negócio, porque demonstra uma necessidade específica em uma formação dentro da área [...] interesse em continuar, aqueles que permanecem, em continuar na própria instituição [...] (Idem).

Identifica-se que essa perspectiva de continuar na instituição, se dá por uma questão de identidade com o local de estudo, e por isso se percebe uma trajetória de crescimento emocional e técnico desses alunos. Nesse sentido, percebe-se um desenvolvimento interessante, especialmente no curso técnico integrado, segundo a opinião do docente. Uma vantagem identificada por tal docente do ensino técnico integrado condiz com a obrigatoriedade do EM, então o aluno precisa frequentar a escola e nisso ele acaba se envolvendo em projetos, atividades desenvolvidas pelos próprios docentes da instituição. Devido a isso, os alunos acabam ficando no instituto não porque ele é obrigado, mas porque ele quer, ele gosta de estar ali.

Percebo assim um envolvimento bem interessante especialmente nos cursos integrados. O curso integrado ele tem uma grande vantagem sobre o subsequente que é a necessidade, a necessidade do aluno ter que terminar o ensino médio, ele vai ter que cursar até o final, é uma demanda, é uma obrigatoriedade [...] tem um efeito positivo que é que o aluno com passar dos dias ele vai ser envolvido em muitos outros projetos [...] (D4, 2016).

[...] aqui torna-se aquilo que eu acho o objeto ideal, ou a forma ideal de uma escola, que é próximo da minha visão do que dizem de Formação Integral. Então, você envolveu o aluno e fez com que fique aqui, e não porque ele é obrigado, mas porque ele gosta, porque ele se sente bem [...] (Idem).

Ao contrário acontece com o curso subsequente, segundo o mesmo docente, onde altos níveis de evasão, até porque esses alunos trabalham, e estudar ao mesmo tempo torna-se muito cansativo, é um cansaço físico e emocional que é percebido em sala de aula.

[...] por outro lado, o subsequente por ter pessoas que estão trabalhando no dia a dia, chega o momento que pode se tornar um pouco cansativo... e não é pelo o que eu disse, mas pelo cansaço físico e emocional do dia a dia do trabalho. Isso não é exclusividade daqui [...] (D4, 2016).

Porém, um dos docentes apresenta uma trajetória na sua perspectiva divergente dos demais docentes, no sentido de que essa trajetória se reduza problemas culturais, onde o instituto tem alunos, mas não tem estudantes. É um conjunto de fatores que resultam nesses problemas culturais, que perpassam por um déficit de leitura, de escrita, de ortografia, se fazendo função do docente apontar ao aluno esses problemas, seja corrigindo, seja cobrando.

Eu acredito que aí nós vamos a outros problemas culturais que são os problemas de que você tem alunos, mas você não tem estudantes né, a gente percebe um déficit de leitura, uma preguiça de leitura, um despreço pela leitura né, e que reflete no texto o apreço pela escrita e ortografia [...] com certeza a gente tem uma compreensão sobre a trajetória deles, mas você não pode deixar de cobrar e corrigir, [...] eles tem frequência né apesar da gente ter uma evasão muito grande [...] e aí tem também muito um problema cultural com o que é público, eu não tenho tanto apreço, tanta adesão, é público mesmo eu não pago eu posso abandonar [...] (D2, 2016).

[...] eu acho que é uma trajetória que é complexa, porque eles estão no mercado trabalho, precisam vir aqui no mínimo quatro noites por semana né, que é o tempo do curso, só que o curso dura um ano e meio, e muitos não tem a paciência pra atingir o fim dessa trajetória [...] (Idem).

Outro aspecto importante evidenciado nessa trajetória dos alunos de acordo com a opinião de um dos docentes, que se traduz numa singularidade também envolve a questão de crescimento, mas no sentido do desenvolvimento do processo de comunicação, oratória, das habilidades interpessoais, que permitem ao sujeito se posicionar em relação a um ponto de vista. Tais aspectos são fundamentais na formação profissional e que determinam muitas posições no mercado de trabalho.

[...] um crescimento de formas de comunicação, habilidades interpessoais, falar em público, defender um ponto de vista, comunicação oral escrita e que são fundamentais, mais do que ter algum conhecimento, é uma formação prática[...] a gente já tá formando, tá dando uma formação que atinge seu objetivo de uma pessoa que consegue compreender, ler os dados ou informações e consegue se comunicar [...] hoje eu vejo que os grandes problemas não é uma questão de inteligência diretamente, tem gente muito inteligente mesmo, mas se não conseguir se comunicar, e isso impede uma posição de liderança e chefia, grandes desafios profissionais, formação, está na comunicação[...] (D6, 2016).

Sendo assim, um dos docentes ainda colabora no sentido de que a trajetória desses discentes também se faz de conquistas em relação aos seguintes aspectos presente em tal excerto:

[...] e aí estão abertos concursos para técnico em administração muitos deles olham pra mim e dizem “professor ainda bem que eu tô terminando esse curso que vai ter concurso da prefeitura e a exigência é técnico em administração”, ou seja, há concursos para técnico em administração, em que há uma diferença do nível médio né, posições diferentes né, ele vai estar em lugares com responsabilidade diferentes [...] (D2, 2016).

Para tanto, a trajetória na perspectiva de inserção no trabalho permeia um diálogo com a questão da inserção regional e do papel da EPT, devido ao fato que

boa parte das falas, tanto dos docentes quanto dos discentes, perpassa pela expectativa de qualificação e inserção no mercado de trabalho, além da formação humana. Essa qualificação e inserção do sujeito no mercado de trabalho é um dos caminhos apresentados para que esse sujeito tenha condições de contribuir com as demandas regionais. Essa formação se reflete na perspectiva da EPT que é ofertada pelos Institutos Federais e que permearam a discussão realizada em torno da formação profissional de acordo com as expectativas e trajetória dos alunos vinculada ao processo de formação.

Por fim, é uma discussão que não se encerra aqui, devido à sua complexidade e influência de vários fatores que estão presentes na sociedade, nas instituições, nas escolas e no mundo empresarial. Tanto porque existem tensionamentos, possibilidades e resistências que envolvem um contexto político, econômico, social, educacional e cultural que necessitam ser pautados na oferta de uma educação igualitária e que atenda os interesses de todos, sem distinção de classes. No entanto, nota-se que há um esforço no sentido de conduzir alguns alinhamentos na perspectiva de formação profissional, qualificação, especialização, de atender as necessidades do trabalhador, das demandas regionais com a oferta de cursos que promovam a formação completa desse indivíduo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação apresentou como objetivo geral analisar como as dinâmicas do recente processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica têm estabelecido relações com o desenvolvimento regional, considerando elementos de políticas públicas, inserção regional e formação profissional, no âmbito dos Cursos do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida. Nesse sentido, determinou-se como objetivos específicos: descrever a trajetória histórica do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida; analisar o contexto do IFPR em face das políticas públicas que lhe deram origem; caracterizar as percepções dos gestores do IFPR, Campus Palmas e Campus Avançado Coronel Vivida, em relação a políticas públicas de EPT e a inserção regional do IFPR; e, caracterizar as percepções dos docentes e discentes do IFPR Campus Avançado Coronel Vivida em relação à formação profissional e a inserção no mercado de trabalho dos discentes.

Para tanto, o segundo capítulo foi desenvolvido na perspectiva de contextualizar as relações entre educação e trabalho a partir das categorias educação, profissionalização e desenvolvimento socioeconômico, principalmente no que diz respeito à formação técnica profissional requerida pelas demandas do mercado, muitas vezes, justificadas pelos projetos de desenvolvimento das nações. Essas relações permearam o ressurgimento da educação profissional como política pública de desenvolvimento nacional, com o intuito a inclusão de jovens e de trabalhadores no mercado de trabalho, considerando a ideia de que todo cidadão tem o direito do conhecimento e do aprendizado, da universalização de educação básica de qualidade articulada a EPT que não se reduza ao adestramento do mercado.

Vários são os conflitos e antagonismos de concepções acerca da EPT e que, não obstante, remete-se a um embate histórico de caráter político-ideológico presente na história da sociedade mediado pelas relações de poder. Nesse sentido, a retomada da EPT ganha destaque na atual conjuntura econômica e de desenvolvimento. No entanto, racionalidades e embates estão presentes em tal panorama que envolve educação e tecnologia, em especial as relações com o

mundo do trabalho. A preocupação maior em torno das racionalidades e embates se dão em torno da conciliação e concepção entre os novos paradigmas produtivos que condiz com a progressiva cientifização da técnica, introduzindo novas tecnologias no campo produtivo. Para tanto, novos conceitos e habilidades operacionais são exigidos, e em consequência disso, exige-se uma nova formação humana.

Por sua vez, no terceiro capítulo buscou-se caracterizar, por meio da literatura existente, os principais movimentos vivenciados pela EPT no Brasil, com ênfase para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito da expansão da Rede Federal de EPT ocorrida entre 2003 e 2015.

Tais movimentos foram conduzidos entre processos de continuidades, rupturas e retrocessos apresentados pelo contexto político-ideológico brasileiro, encaminhando-se para o recente processo de expansão da Rede Federal de EPT e que resultou em uma integração das escolas técnicas, responsável pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, os Institutos Federais têm como um dos objetivos colaborar com o desenvolvimento local e regional através da oferta de cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes.

Em síntese, observou-se que a educação e o trabalho, nas suas diferentes formas, sempre estiveram presentes na trajetória histórica da humanidade, do desenvolvimento humano, mesmo no surgimento e desaparecimento das sociedades em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas e o estabelecimento de novas relações de produção. Portanto, percebe-se que a centralidade da sociedade está na relação entre educação e trabalho, pois sempre haverá uma atividade humana entre os seres sociais e a natureza, assim como entre os próprios seres sociais.

Trazer a relação existente entre trabalho e educação foi importante e necessária para discutir os modelos institucionais que compõem o sistema de EPT, onde foram apresentados alguns dos principais momentos da história da EPT, desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices por Nilo Peçanha, em 1909, até a retomada da expansão da Rede Federal de EPT pelo Governo Lula com o Plano de Expansão da Rede Federal de EPT.

A partir dos principais movimentos que repercutiram transformações no âmbito das políticas públicas voltadas à Educação Profissional e Tecnológica, é que o primeiro objetivo específico dessa dissertação se deteve, em descrever a trajetória

histórica do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida, o qual desde o ano de 2011 vem se consolidando no município e contribuindo para o conhecimento e as demandas no aspecto local e regional, principalmente diante das dinâmicas de oferta de cursos, com vistas não somente ao desenvolvimento econômico, mas ao desenvolvimento humano, socioambiental, cultural e ético.

Foi a partir de um determinado viés político-ideológico que surgiu a EPT, sob o discurso político de atender crianças, jovens e adultos que viviam “à margem da sociedade”. Portanto, o segundo objetivo específico se deteve em analisar o contexto do IFPR em face das políticas públicas que lhe deram origem.

O que se identificou, foi que o termo políticas públicas está fortemente intrínseco nos discursos dos gestores, visto que eles entendem que a EPT é uma política educacional, constituída a partir de uma proposta de governo, especificamente no governo Lula, com sequência no governo Dilma, que incentivou a interiorização das políticas de educação profissional, no sentido de uma ampliação e unificação da rede federal tecnológica visando atender a uma demanda nacional de EPT.

Tanto no discurso dos gestores quanto os documentos orientadores da proposta dos Institutos Federais estão carregados de alguns valores diferentes do que se tinha historicamente, principalmente no que diz respeito às percepções que eles têm em relação à EPT. Reforçando a lógica dessa política educacional de EPT, os gestores salientam sua importância, também atribuída ao contexto de interiorização no qual ocorreu, pois proporcionou que tal modalidade chegasse a lugares que jamais havia se imaginado, ampliando o acesso à educação.

Também é evidenciado pelos gestores que as políticas públicas e internas instituem uma perspectiva de formação profissional incorporada a uma formação humana, política, ética, para além da formação técnica. Além disso, a nova proposta da EPT se estabelece como uma política educacional de inclusão social no intuito de promover o resgate de certas demandas da sociedade que foram historicamente mitigadas nas agendas educacionais, como a interiorização ou garantia de acesso pela via pública. Portanto, é interesse dos Institutos Federais, proposta presente nos documentos orientadores do IF, findar com a lógica dualista da educação, da escola dos ricos e dos pobres, dos que pensam e dos que executam.

Porém, na perspectiva discursiva dos gestores e das intenções das políticas públicas vigentes, percebe-se que tem um aspecto de identidade em relação à EPT no que diz respeito às categorias trabalho e desenvolvimento regional que está sendo construída. Esse processo de identidade da EPT e especialmente dos Institutos Federais, propõe alguns tensionamentos quanto à organização dessas instituições e quanto seu papel no desenvolvimento do país. Houve um momento de expansão vigorosa, mas que agora a consolidação da identidade dos Institutos se faz necessária tanto em relação às políticas públicas quanto em relação às políticas internas, as quais têm uma representativa na sociedade.

Contudo, os gestores demonstram algumas resistências em relação ao atual cenário político, no sentido de que a formação retorne ao modelo neoliberal, fundado no individualismo e favorecendo a formação de profissionais tecnicistas para atender às demandas imediatas do empresariado representadas pelos interesses do capital. Dessa forma, existe uma resistência em que essa política pública da EPT deixe de ter a proposta de formar indivíduos ou trabalhadores com consciência política, social e humana.

Nesse sentido, o papel dos Institutos Federais na oferta da EPT é fundamental para a sociedade brasileira, principalmente pelo papel relevante diante de uma nova proposta de educação, que pretende findar com a histórica dualidade vivenciada no sistema educacional. Tal proposta de EPT foi concebida em meio a um processo de expansão que se deu de forma rápida e que agora necessita de alguns ordenamentos. O governo Lula apresentou uma proposta de política pública para a educação para repensar uma EPT que estava desmantelada e quem assume esse processo são os Institutos Federais. No entanto, percebe-se que existe uma resistência na fala desse gestor em relação a possíveis mudanças na EPT, principalmente no que diz respeito a outras propostas políticas e de governo que venham preconizar a retomada de uma formação exclusivamente técnica, rompendo com a perspectiva de uma formação humana, política, social e ética. Nesse sentido, o gestor afirma que haverá uma resistência enquanto instituição em relação a qualquer tipo de política que venha a prejudicar ou minimizar as condições da classe trabalhadora.

Tendo como um dos objetivos colaborar com o desenvolvimento local e regional através da oferta de cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes, os

gestores veem uma relação muito próxima com o desenvolvimento regional tanto no aspecto institucional quanto ao seu objetivo fim que é a formação de pessoas.

Sendo assim, os gestores apresentam algumas ações que são importantes para que essa inserção regional de fato se consolide, que diz respeito ao alinhamento das demandas regionais em relação aos cursos, a prática docente no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, e uma formação profissional atrelada a EPT. Além de um alinhamento em relação aos diálogos com a sociedade em que se atribui especialmente alguns sujeitos dessa relação, evidentemente a empresa na perspectiva com a escola e Institutos Federais.

Contudo, esses achados de pesquisa que envolve a dinâmica entre a inserção regional e o desenvolvimento regional, demonstram que o IFPR responde a perspectiva em relação ao EM, bem como que está dialogando com muita representatividade com a educação de jovens e adultos e a inclusão social. Também responde, apesar de incipiente e imaturo, com o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, objetivando adentrar na realidade das regiões de sua atuação e promover uma reprodução socioambiental. Esse amadurecimento em relação aos projetos de pesquisa e extensão, bem como o fortalecimento do diálogo entre sociedade, escola, instituição e empresa é de extrema relevância, visto que tudo isso perpassa por sujeitos que são percebidos nas falas dos gestores, apesar de não enfatizarem a importância também do trabalhador nesse diálogo, entender o que ele espera. A relação do setor empresarial e a EPT é historicamente evidenciada, entre escola que ensina, empresa que emprega, e quem não aparece nessa relação, é quem trabalha. Por tanto, as expectativas inerentes a esse trabalhador carecem de uma atenção e análise criteriosa.

Verifica-se assim, uma preocupação com a inserção regional, com a prática docente e com a formação profissional no discurso desses gestores. Tal percepção também é de extrema importância, pois demonstra que eles têm essa consciência e estão direcionando seus esforços e a gestão dos *campi*, no sentido tanto administrativo quanto pedagógico, para a realização da sua missão, a qual o IFPR se propôs desde sua criação e retomada da EPT.

Com a integração do IF e sua proposta de interiorização houve uma oportunidade de levar a escola em lugares, regiões que jamais havia se pensado ter uma educação de qualidade, nos moldes do ensino federal público de referência, e

que ao mesmo tempo oferta uma formação diferenciada do que se vinha ofertando em tempos anteriores. Portanto, essa questão também se faz muito importante do ponto de vista regional, e os gestores são enfáticos quanto à importância que a inserção regional tem para o desenvolvimento local e regional, posto como um conceito.

As contribuições dessa pesquisa a partir da dinâmica entre a inserção regional e o desenvolvimento regional, bem como dos limites, das possibilidades dessa inserção demonstra que a escolha de um curso e não de outro está vinculada a uma política interna ou externa, e que reflete numa perspectiva de inserção regional a partir dessas modalidades e áreas de atuação dos cursos. No entanto, os limites e possibilidades dessa inserção dependem de um alinhamento quanto às demandas de cursos apresentadas local e regionalmente, necessitando de um estudo mais aprofundado dos aspectos relevantes e culturais dessas regiões, bem como das expectativas da sociedade.

Portanto, em termos de inserção regional, está se apontando a real relação com o ensino médio na formação de jovens e adultos. Isso vem como uma orientação institucional, porque o IFPR está pensando tanto no ensino técnico como se fosse um nível desatrelado dos níveis de ensino médio. Em termos de políticas atuais de educação de jovens e adultos, ainda carrega a perspectiva dos desvalidos da sorte, pois quem vai, por exemplo, para o PROEJA? Aquele aluno que teve que trabalhar cedo, que teve sérias complicações de trajetória em termos de aprendizagem, os desistentes ou que foram excluídos da escola. Tal perspectiva segue a lógica do trabalhador que tinha mais dificuldade de acesso a educação, aqueles que ficaram muito tempo fora da escola, porque vivenciaram um momento em que o sistema educacional era bem diferente do que se tem hoje e que vem carregado de questões culturais e econômicas.

Além disso, em termos de modalidade é possível entender a inserção regional do IFPR a partir de programas proposto pelo governo, com destaque justifica-se a realização de cursos atrelados a programas específicos como o Pronatec, o que possivelmente pode-se apontar que esse foi um programa divisor de águas em relação à EPT, justamente na retomada da formação técnica.

Desse modo, a partir dos diálogos estabelecidos na presente dissertação, considerando o processo de expansão da rede federal de EPT, o último objetivo

buscou caracterizar as percepções dos docentes e discentes do IFPR Campus Avançado Coronel Vivida em relação à formação profissional e a inserção no mercado de trabalho dos discentes.

Para os docentes a formação profissional e a educação em si, precisam ser encaradas como uma formação holística do ser humano, sendo que esta é uma característica do instituto, promover uma formação humana, social e crítica, mas que isso é algo que demanda tempo. Tal formação perpassa pela expectativa de uma formação consistente em relação à técnica, até por que a sociedade e o mercado de trabalho precisam de profissionais qualificados, mas não exclui a formação humana e social, além de instigar uma reflexão e uma visão crítica da sociedade a qual esse sujeito faz parte. Nesse sentido, existe uma preocupação também por parte dos docentes em desenvolver algumas práticas dentro do instituto que faça com que os alunos encontrem uma identidade com os cursos, já que eles terão, de qualquer forma, uma formação técnica e profissional, além da escolarização do EM.

Dessa forma, os movimentos, reformas, e muito provavelmente progressos e descontinuidades, que pautaram a questão educacional apresentaram novos sujeitos nas universidades e, nesse sentido, a formação profissional ressurgiu para contemplar esses sujeitos na perspectiva de oportunidades de especialização e qualificação, sujeitos que não se sentem capazes ou merecedores de profissões intelectuais ou de alta visibilidade como professores, médicos, advogados, mas que precisam se inserir no mercado de trabalho.

No entanto, é uma preocupação dos docentes quanto a obrigatoriedade da educação profissional, pois ela pode estar reproduzindo a lógica dual da educação que tanto se deseja findar, distanciando o sujeito do caminho da universidade, da formação teórica. Portanto, a formação profissional precisa ser específica no foco da atuação profissional, tanto no âmbito privado quanto público, porém não pode deixar de dialogar com os problemas genéricos que envolvem as questões sociais, socioeconômicas, éticas, culturais, entre outros. Além disso, que essa formação específica do profissional não o torne alienado na sua função de trabalho.

Portanto, é possível perceber que existe uma convergência nos discursos dos docentes em relação à formação profissional seguindo a lógica da formação técnica, mas que esta ultrapasse a relação com o mercado de trabalho meramente como reprodutor, integrada a uma formação humana que confira ao sujeito

satisfazer suas necessidades, que lhe traga realização pessoal, uma visão crítica acerca dos problemas do mundo e que possa estar contribuindo para as mudanças necessárias.

Porém, houve uma percepção singular em relação a falta de uma formação na área de economia, ou seja, o curso onde esses alunos estavam frequentando apresentou uma deficiência quanto sua matriz curricular, a qual o componente curricular de economia não estava contemplado, e nesse sentido, talvez pelo momento atual de crise econômica, os discentes tenham sentido falta de concepções e debates em torno da questão econômica. Nesse aspecto de singularidade, ainda foi mencionado pelos discentes o fato da formação profissional desse curso ser mais focada no aspecto privado, deixando uma lacuna quanto ao setor público, pois a formação profissional proporciona ao sujeito uma oportunidade de atuar tanto no âmbito privado quanto público. Um exemplo disso é os próprios concursos públicos que estão disponíveis nas mais diversas áreas e níveis de ensino.

Quanto às expectativas dos alunos antes e depois do processo de formação, analisa-se que existem convergências nos discursos dos docentes no fato de que há um anseio dos discentes por um ensino de qualidade e que apresenta um aspecto de diferenciação perante o que é ofertado em outras escolas, muito também por ter uma chancela na rede federal pública de educação.

Conforme se pode analisar nos discursos dos docentes, há um interesse por parte dos alunos em buscar por qualificação, preparação profissional, seja para se inserirem no mercado de trabalho seja para formação humana, porém alguns percebem a falta de acesso e acompanhamento dos alunos formados. Não têm como avaliar se as expectativas dos discentes após a formação foram atendidas nem como está esse egresso em relação ao mercado de trabalho. Percebe-se nesse sentido, o quanto isso é relevante enquanto instituição, ter um acompanhamento desses egressos, e possivelmente seja uma questão a ser analisada com maior atenção, visto os benefícios que esse acompanhamento pode representar enquanto efetividade das ações desenvolvidas pela instituição, enquanto demandas de cursos, enquanto inserção no mercado de trabalho. Isso é relevante também em relação às evasões que se dão em alguns cursos,

Convergindo com a opinião dos docentes, está a fala dos discentes no sentido de que a formação profissional, principalmente com a implantação do IF no município de Coronel Vivida, é uma oportunidade para pensar na possibilidade de ingressar no ES e para ter uma visão mais ampla área profissional.

Dessa forma, as expectativas dos docentes e discentes se mostram convergentes no sentido de que a formação profissional amplia a visão de mundo e de mercado de trabalho dos alunos, tanto daqueles que estão afastados da escola a anos quanto daqueles que ainda não sabem que caminho seguir, além de ser um incentivo a continuação dos estudos, inclusive ingresso no ES. Por outro lado, a formação profissional se mostra como uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho, de conseguir um emprego melhor, um aumento de salário, de ter uma progressão no próprio trabalho e ainda aplicar os conhecimentos obtidos dessa formação no seu próprio empreendimento. Contudo, percebe-se como são amplas as expectativas que a formação profissional promove nos alunos, e que realmente eles têm uma preocupação em desenvolver suas capacidades e habilidades pensando num futuro melhor, expectativas que são percebidas também pelos docentes.

Em relação aos aspectos evidenciados na trajetória dos alunos diz respeito que o IFPR é uma oportunidade para que eles possam estudar, e por não se darem por satisfeitos despertam para aquilo que estão estudando na perspectiva de investigar mais, ir mais a fundo sobre determinados assuntos, abrindo caminhos para ingressarem em outros cursos. Os aspectos importantes em relação à trajetória é o aspecto do ponto de vista de continuar na Instituição, ainda mais quando esta poder ofertar um curso de ES. Esses alunos veem possibilidades futuras de estarem exercendo algumas atividades específicas, e que nesse caso pertencem ao eixo de gestão e negócios, dando continuidade de formação dentro da própria Instituição. Identifica-se que essa perspectiva de continuar na Instituição, se dá por uma questão de identidade com o local de estudo, e por isso se percebe uma trajetória de crescimento emocional e técnico desses alunos.

Porém, um dos docentes apresenta uma trajetória na sua perspectiva divergente dos demais docentes, no sentido de que essa trajetória se reduza problemas culturais, onde o Instituto tem alunos, mas não tem estudantes. É um conjunto de fatores que resultam nesses problemas culturais, que perpassam por

um *déficit* de leitura, de escrita, de ortografia, se fazendo função do docente apontar ao aluno esses problemas, seja corrigindo, seja cobrando.

A trajetória dos alunos também se traduz numa singularidade que envolve a questão de crescimento, mas no sentido do desenvolvimento do processo de comunicação, oratória, das habilidades interpessoais, que permitem ao sujeito se posicionar em relação a um ponto de vista. Tais aspectos são fundamentais na formação profissional e que determinam muitas posições no mercado de trabalho.

Para tanto, a trajetória na perspectiva de inserção no trabalho permeia um diálogo com a questão da inserção regional e do papel da EPT, devido ao fato que boa parte das falas, tanto dos docentes quanto dos discentes, perpassa pela expectativa de qualificação e inserção no mercado de trabalho. Essa qualificação e inserção do sujeito no mercado de trabalho é um dos caminhos apresentados para que esse sujeito tenha condições de contribuir com as demandas regionais. Essa formação se reflete na perspectiva da EPT que é ofertada pelos Institutos Federais e que permearam a discussão realizada em torno da formação profissional de acordo com as expectativas e trajetória dos alunos vinculada ao processo de formação.

Assim, esse estudo sinaliza a necessidade de dar continuidade a essa discussão, devido a sua complexidade e influência de vários fatores que estão presentes na sociedade, nas instituições, nas escolas e no mundo empresarial. Tanto porque existem tensionamentos, possibilidades e resistências que envolvem um contexto político, econômico, social, educacional e cultural que necessitam ser pautados na oferta de uma educação igualitária e que atenda os interesses de todos, sem distinção de classes. No entanto, nota-se que há um esforço no sentido de conduzir alguns alinhamentos na perspectiva de formação profissional, qualificação, especialização, de atender as necessidades do trabalhador, das demandas regionais com a oferta de cursos que promovam a formação completa desse indivíduo, bem como do amadurecimento e consolidação das atividades, dos projetos de pesquisa e extensão dos docentes de acordo com as demandas locais e regionais, e de sua identidade institucional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **O capital social dos territórios**: repensando o desenvolvimento rural. *Economia Aplicada*, v. 4, n. 2, abril/junho 2000. Disponível em: issuu.com/ricardoabramovay/docs/o_capital_social. Acesso em: 05 jul. 2014.

ALBAGLI, Sarita. **Território e territorialidade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Brasília: SEBARE, 2004.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa, 1970. Disponível em: <file:///C:/Users/Notebook/Downloads/ALTHUSSER%20-%20Ideologia%20e%20Aparelhos%20Ideol%C3%B3gicos%20do%20Estado.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2016.

AMARAL FILHO, Jair do. A endogeneização no desenvolvimento econômico regional e local. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, n. 23, 2001. Disponível em: www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/78/89. Acesso em: 04 jul. 2014.

AMORIM, Mônica M. T. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da Educação Profissional Brasileira**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2013. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9AZGC8/tese_monica_maria_teixeira_amorim.final.pdf?sequence=1. Acesso em: 30 out. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo, Boitempo, 2000.

_____. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho, São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Entrevista: **Os sentidos do trabalho e da vida**: os novos desafios da classe trabalhadora. Disponível em: <http://www.correiodadania.com.br/antigo/ed214/economia3.htm>. Acesso em: 29 set. 2015.

ARANHA, M. L. de. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Nailsa Maria Souza. O Serviço Social como trabalho: alguns apontamentos sobre o debate. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. Editora Cortez, n. 93, março 2008.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, nº 2, 2012. Disponível em: <http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>. Acesso em 04 ago. 2016.

BRASIL. Decreto 7.566 de setembro, 1909. **Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario**

e **gratuito.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 29 jul. 2015.

_____. **Constituição (1937).** Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. Lei n. 1.076. **Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico científico.** Brasília, 1950. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 jun.2016.

_____. Lei n. 5.540. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.** Brasília, 1968. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>. Acesso em: 21 set. 2015.

_____. Lei n. 5.692. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 03 ago. 2015.

_____. Lei nº 7.044. **Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.** Brasília, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso: 23 jun. 2016.

_____. Lei n. 9.394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, dezembro, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. Decreto n. 5.154, 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 União, Brasília, 26 jul. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005. **Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov 2005.

_____. Decreto n. 5.840. **Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.** Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 22 jun. 2016.

_____. Lei n. 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 União, Brasília, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 6 fev. 2015.

_____. Lei n. 12.513. **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**; altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 6 fev. 2015.

_____. MEC. CNE. Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm> Acesso em: 7 ago. 2015.

_____. MEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio:** Documento base. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 17 ago. 2015.

_____. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razão, princípios e programas – PDE – Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. MEC. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. MEC. IFPR. **Termo de acordo de metas e compromissos.** Brasília, 2009. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/prodin/images/banners/termo_de_acordo_de_metas.pdf. Acesso em: 04 ago. 2016.

_____. MEC. SETEC. **Proposta de Discussão - Políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. MEC. SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. MEC. SETEC. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica:** concepção e diretrizes. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 maio 2015a.

_____. MEC. SETEC. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível Médio** (em debate). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12924:artigos&catid=190:setec>. Acesso em: 30 maio 2015b.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1979.

BRAGANÇA, Gleiziane O. **Educação** o desafio nacional para o desenvolvimento socioeconômico. Disponível em: http://www.fea.usp.br/feaecon/econoteen/media/fck/File/Gleiziane%20Oliveira%20Braganca-Educacao_O_desafio_nacional_para_o_desenvolvimento_socioeconomico.pdf. Acesso em: 30 out. 2015.

BREMER, Maria Ap. de Souza; KUENZER, Acácia Z. Ensino médio integrado: uma história de contradições. **IX ANPEDSUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2217/208>. Acesso em: 04 ago. 2016.

CAMPELLO, Ana M. de M. B.; LIMA FILHO, Domingos L. **Educação Profissional**. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Educacao_Profissional_.pdf. Acesso em: 29 out. 2015.

CARVALHO, Célia C. S. **Universidade como agente de desenvolvimento local:** um estudo do papel da Universidade Estadual de Feira de Santana nos municípios de Amélia Rodrigues e Santo Estêvão de 2003 a 2007. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

CASSIN, Marcos. Trabalho e formação humana. **Revista HISTEDBR On-line** Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9NNHkvl8rmEJ:www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/resumos/Marcos%2520Cassin%2520\(R\).doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9NNHkvl8rmEJ:www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/resumos/Marcos%2520Cassin%2520(R).doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 10 mai. 2015.

CASSIN, M.; BOTIGLIERI, M. F. A relação trabalho e educação na reprodução das condições de produção e das relações de produção. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p.112-120, mai.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art07_33esp.pdf. Acesso em 30 maio 2015.

ClAVATTA, M. **O Trabalho como Princípio Educativo**: uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). Rio de Janeiro: PUC-RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Notebook/Downloads/45-134-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 15 mai. 2016.

CUNHA, Luiz A. **Ensino médio e ensino técnico na América Latina**: Brasil, Argentina e Chile. Cad. Pesquisa, n.111, São Paulo, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300003. Acesso em: 30 maio 2015.

_____. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. Por uma Lei Orgânica do Ensino Superior. In:_____. **“Universidade XXI, resgate do futuro, estrutura e ordenação do sistema**: a tensão entre o público e o privado”. SESu/MEC, Brasília: 2003. Disponível em: <http://www.if.ufrj.br/~rrds/consuni/lei-org.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. **O ensino dos primórdios da industrialização** [online]. 2nd. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLASCO, 2005, 243 p. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=on0EAwAAQBAJ&pg=PA240&lpg=PA240&dq=LUIZ+ANT%C3%94NIO+CUNHA+1998&source=bl&ots=Su3NZzzMRc&sig=y16kerXev2JQ2WpKqPYfN9cN1yg&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjR4_aN3MbOAhXMh5AKHRgNDvAQ6AEIKzAF#v=onepage&q=LUIZ%20ANT%C3%94NIO%20CUNHA%201998&f=false. Acesso em: 15 mai. 2016.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005. 270 p.

_____. Ambiguidade ideológica na Universidade: os estudos de problemas brasileiros. **Revista do CFCH**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 10-33, jun. 2010.

_____. **História da vinda do IFPR a Coronel Vivida**. IFPR, 2015.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem** (1876). Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 30 maio 2015.

FERRACIOLI, Laércio. O ‘V’ Epistemológico como Instrumento Metodológico para o Processo de Investigação. **Revista Didática Sistemica**. V. 1, Universidade Federal do Rio Grande. 2005.

FERREIRA, André. **Desenvolvimento Regional: Limites e Possibilidades Institucionais – Um Estudo de Caso da Região do Vale do Paraíba**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

_____. **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Rio de Janeiro: Essentia Editora, 2006.

_____. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p.1129-1152, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2015.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. **CETEB – Associação Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia**, 2008. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2016.

_____. **Educação e crise do trabalho**. 11. ed. Rio Janeiro: Vozes, 2012.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/434>. Acesso em: 11 nov. 2015.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade, Brasil**, v. 26, p. 1087-1113, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf> Acesso em: 30 maio 2015.

FURTADO, Celso. **Teoria e Política do desenvolvimento econômico**. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

GARCIA, Nilson M. D.; LIMA FILHO, Domingos Leite. Politecnicia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. **Trabalho e Educação**, GT-9, 27^a. ANPEd, Caxambu, 2004.

GIL, ANTONIO C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOEBEL, Márcio Alberto; MIURA, Márcio Nakayama. **A Universidade como um fator de desenvolvimento: o caso do município de Toledo-PR.** Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/download/743/628> >. Acesso em: 29 jun. 2014.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570203>. Acesso em: 05 ago. 2016.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. **A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: Questões para o debate.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5848--Int.pdf>. Acesso em: 01 out. 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HEIDEMANN, Francisco G.; SLAM, José F. **Políticas Públicas e Desenvolvimento – Bases Epistemológicas e modelos de análise.** Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

IBGE. **IDH de Coronel Vivida.** 2014. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=410650&idtema=118&search=parana|coronel-vivida|%C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm->. Acesso em: 29 set. 2015.

IFPR - INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **O Instituto.** Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>. Acesso em 30 mai. 2015a.

_____. **PDI 2014/2018.** Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/pdi-2014-2018-versao-final-1.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2016.

_____. Instrução Normativa 001/2016. **Encaminhamentos dos Projetos de Pesquisa e/ou Extensão para o Comitê de Pesquisa e Extensão (COPE).** Campus Avançado Coronel Vivida, 2016b.

_____. **Missão e valores.** Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/missao-e-valores/>. Acesso em: 30 mai. 2016.

IPARDES. **Caderno Estatístico Município de Coronel Vivida.** Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85550>. Acesso em: 29 set. 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão.** Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

_____. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>. Acesso em 25 jun. 2016.

_____. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 out. 2015.

_____. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007a.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007.

_____. **O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020:** superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo, Atlas, 2010.

LIMA, Ana C. da Cruz; SIMÕES, Rodrigo F. **Teorias do desenvolvimento regional e suas implicações de Política econômica no pós-guerra** O caso do Brasil. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2009.

LIMA FILHO, Domingos L.; QUELUZ, Gilson L. A Tecnologia e a Educação Tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Revista Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/atecnologiaedtecnologicaok.pdf. Acesso em: 29 set. 2015.

MACHADO, Lucília R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. **Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de institutos federais de educação**. Cad. Pesquisa, Vol. 41, n.143. São Paulo, 2011.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. A Chave do Saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos, RABELO, J. (Orgs). **Trabalho, Educação e Luta de Classes:** a pesquisas em defesa da História. Fortaleza, Ceará: Brasil Tropical, 2004.

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

MARX, Karl. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **O Capital**, Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 1844. In: OLIVEIRA, Alexandre M., abril 2007. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm>. Acesso em: 7 jun. 2015.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (I- Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1987, p. 26-39.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MINAYO, Maria C. de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. In: _____. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOREIRA, Marco Antônio. Mapas conceituais e diagrama V. **Segundo Congresso Internacional Investigação em Didática das Ciências & das Matemáticas**, Valência, Espanha, 1987. Revisado, atualizado e ampliado em 2006. Disponível em: http://www.mettodo.com.br/ebooks/Mapas_Conceituais_e_Diagramas_V.pdf. Acesso em: 29 nov. 2015.

_____. Diagramas y aprendizaje significativo. **Revista chilena de educación científica**, V. 6, Nº. 3, 2007, pp. 3-12.

NASCIMENTO, E. P. Do. Educação e desenvolvimento na contemporaneidade: dilema ou desafio? In: _____. **Ciência, ética e sustentabilidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001, p.95-113.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. **A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan-jun. 2010.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs. **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), Ano I, n. 1, 2010, p.89-110. Disponível em: <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>. Acesso em: 10 mai. 2015.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3787

-cartilha-eliezer-final&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso: março, 2010.

_____. **Institutos federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia.** Vol. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PNUD. **Desenvolvimento Humano e IDH.** Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>. Acesso em: 30 jun. 2014.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino técnico na República Velha 1909-1930.** Curitiba: CEFET-PR, 2000.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.** vol.23 n.80 Campinas Sept. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000020. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. **Educação profissional:** História e legislação. Curitiba: IFPR, 2011.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. rev. ampl. 14. reimp. São Paulo, SP: Atlas, 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/226198537/01-Richardson-Pesquisa-Social-MCtodos-e-TCcnicas-pdf-PdfCompressor-643562>. Acesso em: 05 ago. 2016.

SAMPAIO, Marcus V. D. **Educação Profissional** a expansão recente do IFRN e a absorção local de egressos no mercado de trabalho. Natal, RN: IFRN, 2013. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/egressos/sampaio-marcus-v-d-2013-educacao-profissional>. Acesso em 29 out. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Educação** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 115-130, 2003.

_____. Trabalho e educação fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

_____. **Da nova LDB ao FNDEB.** São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. Entrevista: “A educação fora da escola”. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, v. 11, n. 20, p. 17-27, set. 2009. Disponível em:

<http://boletimef.org/biblioteca/2717/Entrevista-com-Dermeval-Saviani-A-educacao-fora-da-escola>. Acesso em: 02 nov. 2015.

Seminário Internacional Política Regional no Contexto Global. **Universidade e desenvolvimento regional**. Disponível em: <http://www.integracao.gov.br/web/guest/seminario-internacional-politica-regional-no-contexto-global>. Acesso em: 27 jun. 2014.

SEN, Amartya K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

SILVA, Elaine C. **Transformações da essência do trabalho na era do capital**: algumas considerações acerca do trabalho no modo de produção capitalista. In: Congresso Catarinense de Assistentes Sociais, 2013, Santa Catarina. Disponível em: <http://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Transforma%C3%A7%C3%B5es-da-ess%C3%Aancia-do-trabalho-na-era-do-capital-algumas-considera%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em 29 set. 2015.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução as teorias de Currículo. Belo Horizonte: Editora Autentica, 1998.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOUZA FILHO, J. R. **Desenvolvimento Regional Endógeno, Capital Social e Cooperação**. Disponível em: <http://nutep.ea.ufrgs.br/pesquisas/Desenvolvreg.html>. Acesso em: 04 jul. 2014.

TAVARES, Moacir G. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

TOMÉ, Ana C. de A. Trabalho e/ou Educação: história da educação profissional no Brasil. # Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.1, n.2, 2012. Disponível em: <http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/viewFile/60/31>. Acesso em: 28 out. 2015.

UTFPR. PPGDR – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. **Objetivos**. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-graduacao/mestrados/ppgdr2/conheca-o-ppgdr/objetivos-1>. Acesso em: 30 mai. 2015

APÊNDICE A – Mapa Conceitual Curso Técnico em Administração Subsequente

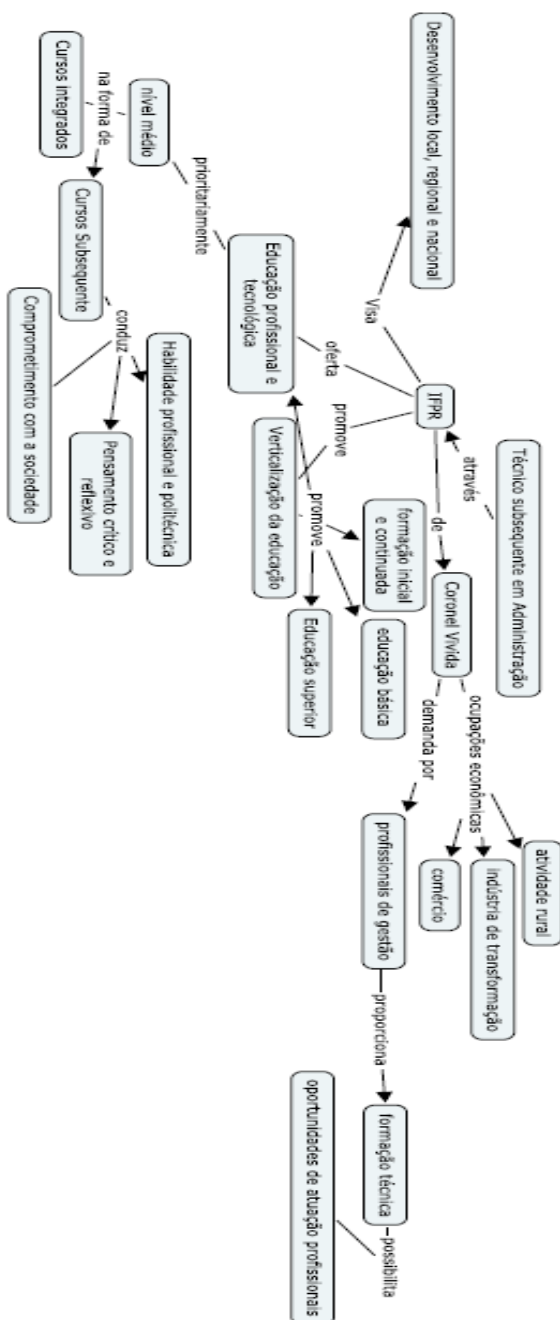


Figura 5 - Mapa Conceitual Curso Técnico em Administração Subsequente
Fonte: Autoria própria.

APÊNDICE B – Mapa Conceitual Curso Técnico em Administração Integrado

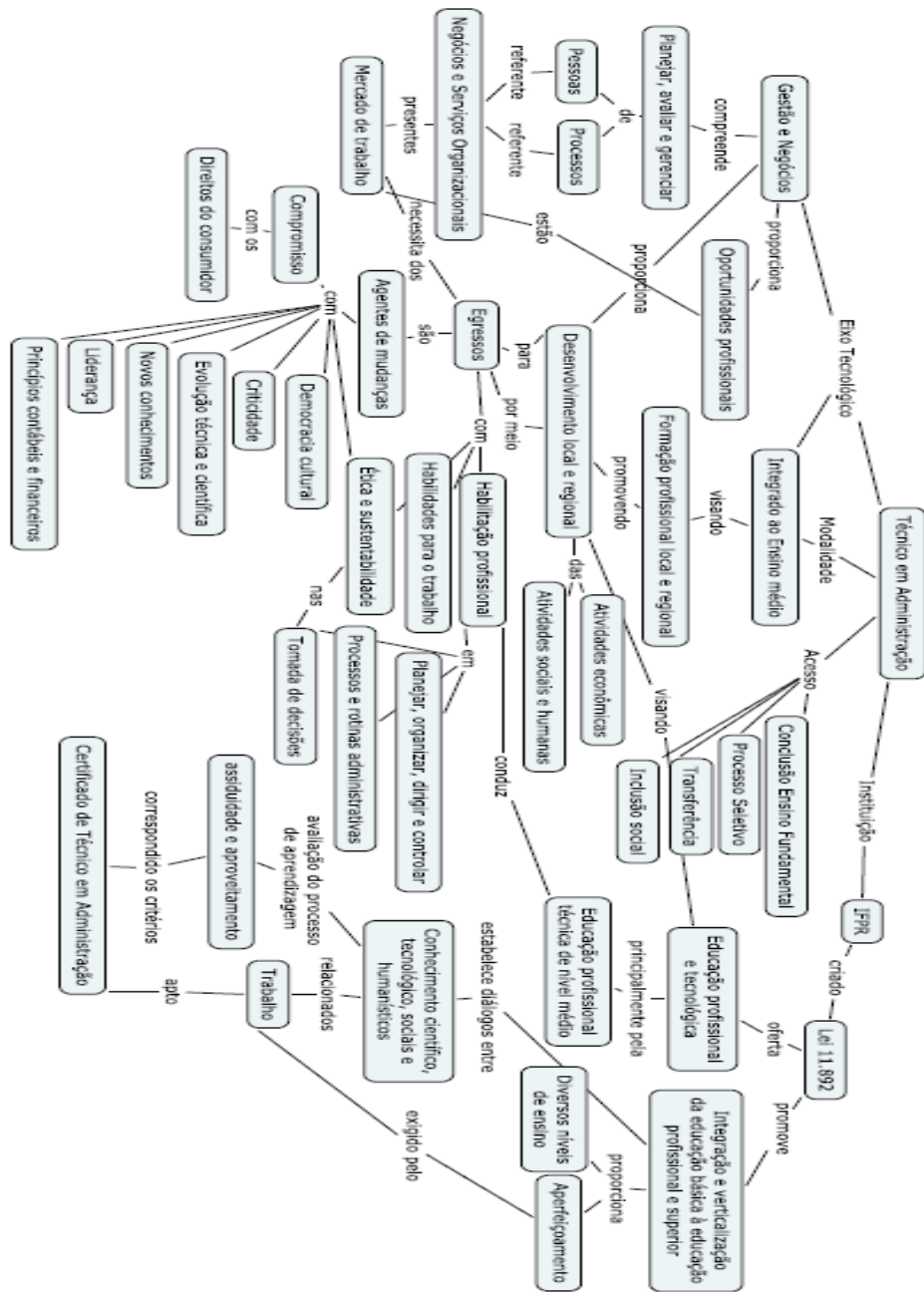


Figura 6 - Mapa Conceitual Curso Técnico em Administração Subsequente
Fonte: Autoria própria.

APÊNDICE C – Mapa Conceitual Curso PRONATEC Massagista

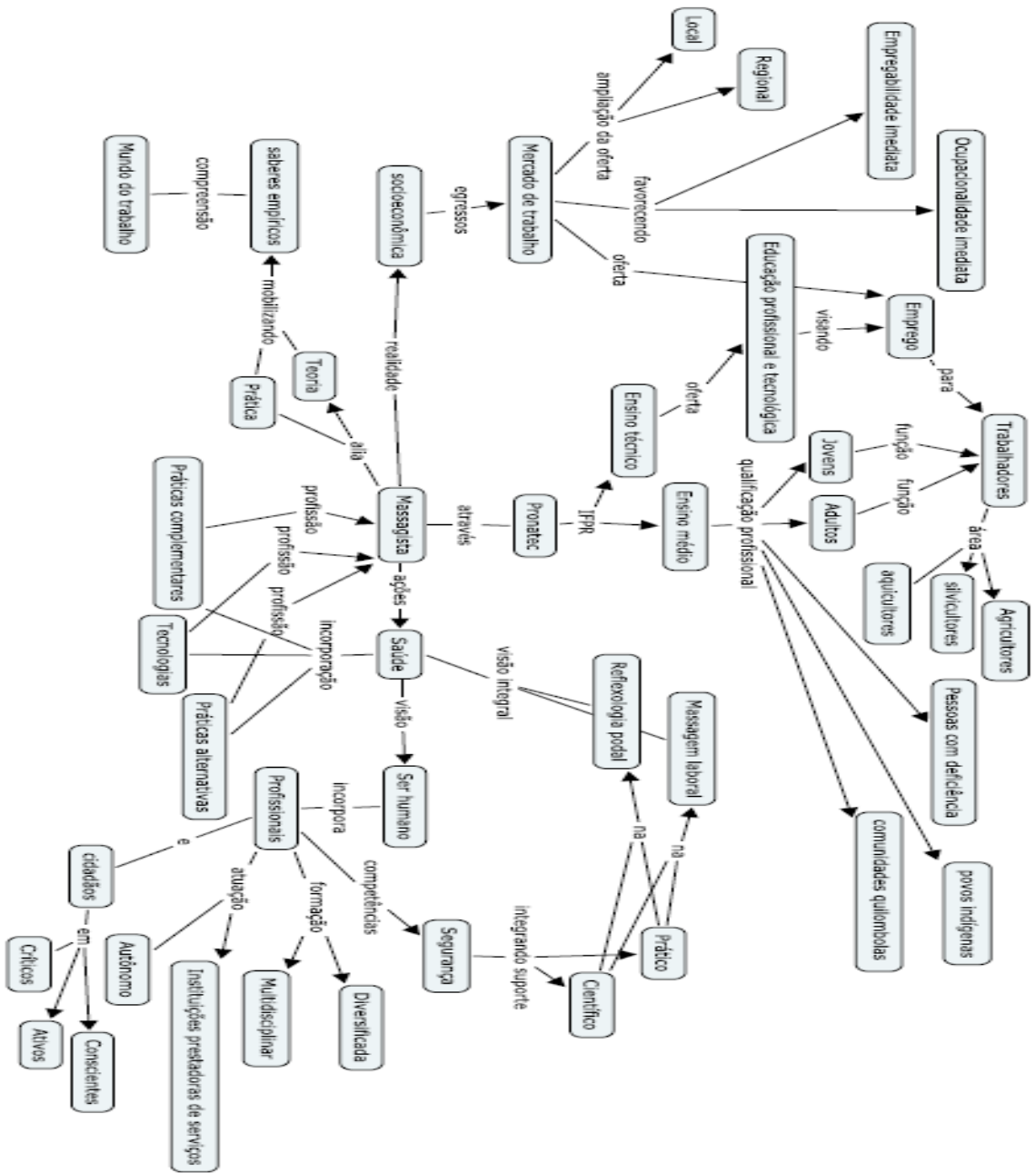


Figura 7 - Mapa Conceitual Curso Técnico em Administração Subsequente
 Fonte: Autoria própria.

APÊNDICE D - Roteiro Para Entrevista com Gestores

Título da Pesquisa:

A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: um estudo do Instituto Federal do Paraná, Campus Avançado Coronel Vivida.

Objetivo Geral:

Analisar como as dinâmicas do recente processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica têm estabelecido relações com o desenvolvimento regional, considerando elementos de políticas públicas, inserção regional e formação profissional, no âmbito dos Cursos do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida.

1. Educação Profissional e Tecnológica: Percepções sobre Políticas Públicas; Relações com o Instituto Federal.

- Qual é a sua percepção acerca das políticas públicas para EPT (Educação Profissional e Tecnológica)?

- Como percebe as políticas de expansão do IFPR em relação aos seus objetivos institucionais e o cenário atual da EPT?

2. Inserção Regional: Percepções sobre Instituto Federal (Palmas e Coronel Vivida); PRONATEC; Diversificação dos cursos ofertados; Áreas propostas (mapas de demanda).

- Como percebe a diversificação dos cursos (diversas modalidades) em relação à EPT e o desenvolvimento regional?

- Qual sua percepção sobre as relações entre o desenvolvimento regional e o IFPR mediados pela EPT?

- Das ações que o IFPR realiza, quais considera de efetiva inserção regional? (Campus Palmas e Campus Coronel Vivida).

- Como entende ou percebe o papel desses Campi no desenvolvimento regional?

- Considerando o Programa PRONATEC, como se insere no desenvolvimento regional?

- Em relação às propostas dos cursos, quais critérios são utilizados para o estabelecimento da demanda e como se inserem regionalmente?

APÊNDICE E - Roteiro Para Entrevista com Docentes

Título da Pesquisa:

A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: um estudo do Instituto Federal do Paraná, Campus Avançado Coronel Vivida.

Objetivo Geral:

Analisar como as dinâmicas do recente processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica têm estabelecido relações com o desenvolvimento regional, considerando elementos de políticas públicas, inserção regional e formação profissional, no âmbito dos Cursos do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida.

1. **Formação Profissional:** Compreensão acerca das modalidades; inserção no trabalho.

- Expectativas – Pré e Pós-formação.
- Trajetória dos discentes.
- Compreensão sobre a formação profissional.

- Quanto à formação profissional, qual sua compreensão acerca das modalidades de cursos ofertados pelo IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida?

- Como as diversas modalidades de cursos se articulam com a inserção dos alunos no mercado de trabalho?

- A formação profissional ofertada pelo IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida, é suficiente para a inserção no trabalho?

- Qual sua percepção acerca das expectativas dos alunos em relação à formação profissional (antes e depois da formação).

- Como percebe a trajetória dos alunos vinculados ao seu processo de formação?

- Qual sua compreensão sobre a formação profissional e o que ela precisa contemplar?

APÊNDICE F - Roteiro Para Entrevista de Grupo Focal com Discentes

Título da Pesquisa:

A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: um estudo do Instituto Federal do Paraná, Campus Avançado Coronel Vivida.

Objetivo Geral:

Analisar como as dinâmicas do recente processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica têm estabelecido relações com o desenvolvimento regional, considerando elementos de políticas públicas, inserção regional e formação profissional, no âmbito dos Cursos do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida.

1. Formação Profissional: Compreensão acerca das modalidades; inserção no trabalho.

- Expectativas – Pré e Pós-formação.
- Trajetória dos discentes.
- Compreensão sobre a formação profissional.

- Quanto à formação profissional, qual sua compreensão acerca das modalidades de cursos ofertados pelo IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida?

- As diversas modalidades de cursos contribuem para a inserção no mercado de trabalho?

- A formação profissional ofertada pelo IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida, é suficiente para a inserção no trabalho?

- Como você percebe suas expectativas antes e depois da formação profissional?

- Como você percebe sua trajetória vinculada ao seu processo de formação?

- Qual sua compreensão sobre a formação profissional e o que ela precisa contemplar?

APÊNDICE G - Alunos concluintes até 2015 no Campus Avançado Coronel Vivida

TIPO	CURSO	VAGAS	ALUNOS FORMADOS
TÉCNICO 2011/2012	Técnico em Massoterapia	40	22
TÉCNICO 2011/2012	Técnico em Agente Comunitário de Saúde	40	14
PRONATEC 2012	Cuidador infantil		22
PRONATEC 2012	Bovinocultor de leite		26
PRONATEC 2012	Web designer		06
PRONATEC 2012	Cuidador de idoso		19
PRONATEC 2012	Auxiliar Administrativo		16
PRONATEC 2012	Montagem e manutenção de computadores		10
PRONATEC 2013	Inglês		34
PRONATEC 2013	Massagista		39
PRONATEC 2013	Auxiliar Administrativo		33
TÉCNICO 2013/2014	Técnico em Administração		15
FIC 2014	Auxiliar Financeiro		13
FIC 2014	Contador de Histórias		16
PRONATEC 2014	Auxiliar Administrativo		17
PRONATEC 2014	Auxiliar de RH		17
PRONATEC 2014	Inglês Básico		16
PRONATEC 2014	Inglês Intermediário		16
PRONATEC 2014	Bovinocultor de Leite		15
PRONATEC 2014	Massagista		14
TÉCNICO 2014/2015	Técnico em Administração - subsequente	40	24
	TOTAL		404

Quadro 1 - Alunos concluintes até o momento.

Fonte: IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida, 2015.

APÊNDICE H – Cursos em Andamento no Campus Avançado Coronel Vivida

TIPO	CURSO	VAGAS OFERTADAS	ALUNOS
Técnico 2015/2016	Técnico em Administração - Subsequente	40	22
Técnico 2015/2017	Técnico em Administração - Integrado	40	40
FIC	Agente de alimentação escolar	50	25
FIC	Inglês	20	20
FIC	Produção de plantas aromáticas e medicinais	30	25
EAD	Técnico em Agente Comunitário de Saúde	40	20
EAD	Técnico em Transações Imobiliárias	40	20

Quadro 2 - Cursos em andamento

Fonte: IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida, 2015.

APÊNDICE I - Docentes lotados no Campus Avançado Coronel Vivida

NOME	FORMAÇÃO	REGIME DE TRABALHO
Antônio Ferreira	Doutor em Educação (PUC-SP); Mestrado em Educação (PUC-PR), Graduação em Pedagogia (UTP-PR) e em Teologia (PUC-PR).	Docente - 20 horas (Direção Geral)
Daniel Salesio Vandresen	Mestrado em Filosofia (UNIOESTE); Especialização em História do Brasil (UNIPAR); Graduação em Filosofia (Fundação Educacional de Brusque).	Docente - 40 horas com dedicação exclusiva (Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão)
Elizabeth Aparecida Koltz	Doutoranda em Agronomia (UTFPR); Mestrado em Química (Fundação Universidade Regional de Blumenau, em Ciências) Habilitação em Química (Faculdades Integradas de Palmas).	Docente - 40 horas com dedicação exclusiva
Evandro Marcos Leonardi	Doutor em Filosofia Política (UFSC); Mestrado em Filosofia Política (UNIOESTE); Graduação em Filosofia (UFSM).	Docente - 20 horas (Coordenador de Planejamento e Administrativo)
Jucilene de Souza Stunpf	Mestranda em Desenvolvimento Regional (UTFPR); Especialização em Gestão Empresarial (UNIOESTE); Graduação em Administração (UNIOESTE).	Docente - 40 horas com dedicação exclusiva
Katyuscia Sosnowski	Doutoranda em Informática na Educação (PPGIE-UFRGS); Mestrado em Artes Visuais (UDESC); Graduação em Educação Artística – habilitação em Artes Plásticas (Faculdade de Artes do Paraná).	Docente - 40 horas com dedicação exclusiva
Leomara Battisti Telles	Doutoranda em Engenharia da Produção (UTFPR); Mestrado em Engenharia de Produção (UTFPR); Graduação em Ciências Contábeis (UTFPR).	Docente - 40 horas com dedicação exclusiva
Lígia Fraga	Mestrado em Engenharia de Alimentos (URI); Especialização Ciência da Nutrição Humana (UNINTER); Programa Especial de Formação Pedagógica com Habilitação em Ciências Biológicas (UTFPR).	Docente - 40 horas com dedicação exclusiva
Marco Durigan	Mestrado em Química (UFPR); Bacharel em Química Industrial (PUC-PR); Licenciatura em Química (PUC-Brasília).	Docente - 40 horas com dedicação exclusiva
Paulo de Oliveira Fortes Junior	Mestre em Geografia (UFPR); Graduação em Geografia (UFPR).	Docente - 40 horas com Dedicação Exclusiva
Thiana Nunes Cella	Mestranda em Educação; Graduação em Licenciatura em Letras Português-Inglês (UTFPR).	Docente - 40 horas com Dedicação Exclusiva
Vera de Azambuja	Mestre em Ciências do Movimento Humano (UFSC); Graduação em Educação Física (UFRS).	Docente - 40 horas com Dedicação Exclusiva

Quadro 3 - Docentes lotados no Campus Avançado Coronel Vivida.

Fonte: IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida, 2015.

APÊNDICE J - Técnicos Administrativos lotados no Campus Avançado Coronel Vivida.

Tatiane B. Boligon	Especialização em Gestão Pública (UNICENTRO); Graduação em Tecnologia em Sistemas de Informação (UTFPR).	Técnica Administrativa Educacional 40 horas
Paulo Edson Piassa	Graduação em Administração (UTFPR), Câmpus Pato Branco.	Técnico Administrativo 40 horas
Fernanda Ribeiro de Souza	Mestranda em Educação (UNIOESTE); Graduação em Pedagogia (UNIOESTE); Graduação em Ciências Biológicas; Especialização em Psicopedagogia - Práticas Interventivas (Faculdade de São Paulo); Especialização em Mídias na Educação (UNICENTRO); Especialização em Educação em Tempo Integral (UFFS).	Técnica Administrativa - Pedagoga 40 horas

Quadro 4 - Técnicos Administrativos lotados no Campus Avançado Coronel Vivida.

Fonte: IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida, 2015.

APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu **Jucilene de Souza Stunpf**, na condição de mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco, estou desenvolvendo sob orientação do Prof. Dr. Edilson Pontarolo e coorientação da Prof^a. Dr^a. Giovanna Pezarico, a dissertação para conclusão do curso. Tal pesquisa tem como tema **“A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, CAMPUS AVANÇADO CORONEL VÍVIDA”**.

O presente estudo tem como fio condutor a intenção de analisar as dinâmicas do processo de expansão da Rede Federal de EPT, a partir da implantação do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e seus cursos para o desenvolvimento local e regional. O foco da pesquisa é o IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida, no período de 2011 a 2015.

A política de EPT encontra-se sob constante tensão entre diferentes projetos de desenvolvimento e racionalidades em disputa, sendo que se percebe a importância de analisar como a recente expansão tem estabelecido diálogos com o desenvolvimento no contexto de abrangência regional. Numa perspectiva emancipatória de educação e trabalho, a EPT deve incorporar, além do desenvolvimento das questões locais, uma visão de desenvolvimento caracterizado pela expansão das liberdades.

O estudo se valerá de uma pesquisa qualitativa para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas ideias. Além disso, este estudo abrangerá a pesquisa descritiva e exploratória, sendo que esta se baseará em levantamento bibliográfico e documental, a partir de publicações e documentos institucionais, além de entrevista de grupo focal e entrevistas semiestruturadas.

Na pesquisa documental, para efeito de análise, serão abordados os PPCs (Projeto Político-Pedagógico dos Cursos) do IFPR, sendo as modalidades de cursos o Técnico Subsequente em Agente Comunitário de Saúde, em Massoterapia, em Administração, o Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, o FIC e o PRONATEC, resultando em 19 PPCs. Os instrumentos de coleta de dados se basearão em análise documental, que se dará prioritariamente pelos documentos institucionais, assim como por entrevista de grupo focal com os discentes e entrevistas semiestruturadas com professores e direção do Campus.

A entrevista de grupo focal tem a finalidade de obter respostas de grupos a textos, filmes e questões. Os grupos focais podem ser usados para melhor averiguação e compreensão das causas que estão por trás de tal evento, a partir da interpretação dos relatos das pessoas escolhidas. Contudo, permite interação entre os membros do grupo. Nas investigações em educação, as entrevistas de grupo focal oferecem ainda a oportunidade de armazenar dados qualitativos relativos às percepções e opiniões de indivíduos selecionados (GOMES, 2005).

Tal entrevista será informal e conta com a participação de todos, com o máximo de espontaneidade possível. Tal amostra foi escolhida por ser pertencente a Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelos cursos do IFPR de Coronel Vivida e, portanto, vivencia os efeitos da formação profissional tanto dentro como fora do ambiente escolar.

A análise dos dados se dará pela análise de conteúdo e, como subsídio para a análise de conteúdo, utilizar-se-á os mapas conceituais. Para ilustrar a estrutura conceitual da temática dessa pesquisa, basear-se-á no V epistemológico de Gowin. O diagrama explicita a intenção epistemológica de que o trabalho seja guiado pela questão-problema da investigação: **Como as dinâmicas do recente processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica têm estabelecido relações com o desenvolvimento regional, considerando elementos de políticas públicas, inserção regional e formação profissional, no âmbito dos Cursos do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida.**

Essa análise tem por finalidade apresentar a visão da pesquisadora a partir do levantamento bibliográfico em relação aos documentos institucionais do IFPR, da legislação de EPT e das respostas obtidas através da análise da entrevista do grupo focal e das

entrevistas, que resultará num conjunto de asserções sobre o significado das observações obtidas, como por exemplo: *Quais as sumões confiáveis em relação à questão-problema? Quais as implicações destes achados? Os dados sugerem novas questões? Quais as limitações desta investigação?*

Assim, gostaria de contar com a sua participação por meio de entrevista que será realizada em local e horário estabelecidos em comum acordo, com duração entre 60 minutos e 1h30min. Os dados fornecidos serão confidenciais e nenhum participante será identificado em qualquer comunicação ou publicação futura. Tenho consciência do quanto será importante sua contribuição e o quão valioso é o seu tempo. Portanto, disponho-me a fornecer informações acerca do avanço dos resultados, os quais serão colocados a sua disposição sempre que interessar.

Diante de qualquer dúvida, me coloco à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

Jucilene de Souza Stunpf
Fone: (46) 99728180
jusstunpf@hotmail.com

APÊNDICE L – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, concordo em participar, voluntariamente, do estudo **A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, CAMPUS AVANÇADO CORONEL VIVIDA**, que tem por objetivo analisar como a expansão da Educação Profissional e Tecnológica tem estabelecido diálogos com o desenvolvimento regional, a partir dos projetos político-pedagógicos dos Cursos.

Para isso, concordo em participar da entrevista em local e horário a serem estabelecidos em comum acordo, com duração entre 50 e 60 minutos. Reconheço que as informações poderão ser utilizadas em futuras publicações e que será assegurado meu anonimato e o sigilo da autoria de minhas respostas. Também permito os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Reservo-me o direito de solicitar explicações diante de qualquer dúvida ou não responder a algum questionamento que não considere pertinente. Igualmente reservo-me o direito de interromper minha participação na pesquisa quando quiser ou achar necessário, podendo fazê-lo por meio de contato com a pesquisadora pelo telefone ou e-mail: (46) 9972-8180 ou jusstunpf@hotmail.com.

Nome

completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/_____

Telefone: _____

Endereço: _____ CEP: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ___/___/_____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador: _____ Data: _____

Nome completo: _____

ANEXO A - Número de estabelecimentos e empregos segundo as atividades econômicas – Município de Coronel Vivida (2013)

ATIVIDADES ECONÔMICAS (1)	ESTABELECEMENTOS	EMPREGOS
INDÚSTRIA	79	1.554
Extração de minerais	3	7
Indústria de Transformação	70	1.416
Indústria de produtos minerais não metálicos	5	26
Indústria metalúrgica	8	63
Indústria mecânica	6	15
Indústria do material elétrico e de comunicações	-	-
Indústria do material de transporte	3	10
Indústria da madeira e do mobiliário	20	318
Indústria do papel, papelão, editorial e gráfica	3	247
Indústria da borracha, fumo, couros, peles e produtos similares e indústria diversa	6	59
Indústria química, de produtos farmacêuticos, veterinários, de perfumaria, sabões, velas e matérias plásticas	1	1
Indústria têxtil, do vestuário e artefatos de tecidos	11	286
Indústria de calçados	1	5
Indústria de produtos alimentícios, de bebida e álcool etílico	6	386
Serviços Industriais de Utilidade Pública	6	131
CONSTRUÇÃO CIVIL	38	70
COMÉRCIO	262	1.303
Comércio varejista	239	1.039
Comércio atacadista	23	264
SERVIÇOS	159	1.132
Instituições de crédito, seguros e de capitalização	9	96
Administradoras de imóveis, valores mobiliários, serviços técnicos profissionais, auxiliar de atividade econômica	34	120
Transporte e comunicações	30	79
Serviços de alojamento, alimentação, reparo, manutenção, radiodifusão e televisão	54	215
Serviços médicos, odontológicos e veterinários	16	43
Ensino	10	55
Administração pública direta e indireta	6	524
AGROPECUÁRIA (Agricultura, silvicultura, criação de animais, extração vegetal e pesca)	97	177
ATIVIDADE NÃO ESPECIFICADA OU CLASSIFICADA	-	-
TOTAL	635	4.236

Figura 8 - Número de estabelecimentos e empregos segundo as atividades econômicas – Município de Coronel Vivida (2013).

Fonte: IPARDES (2015).