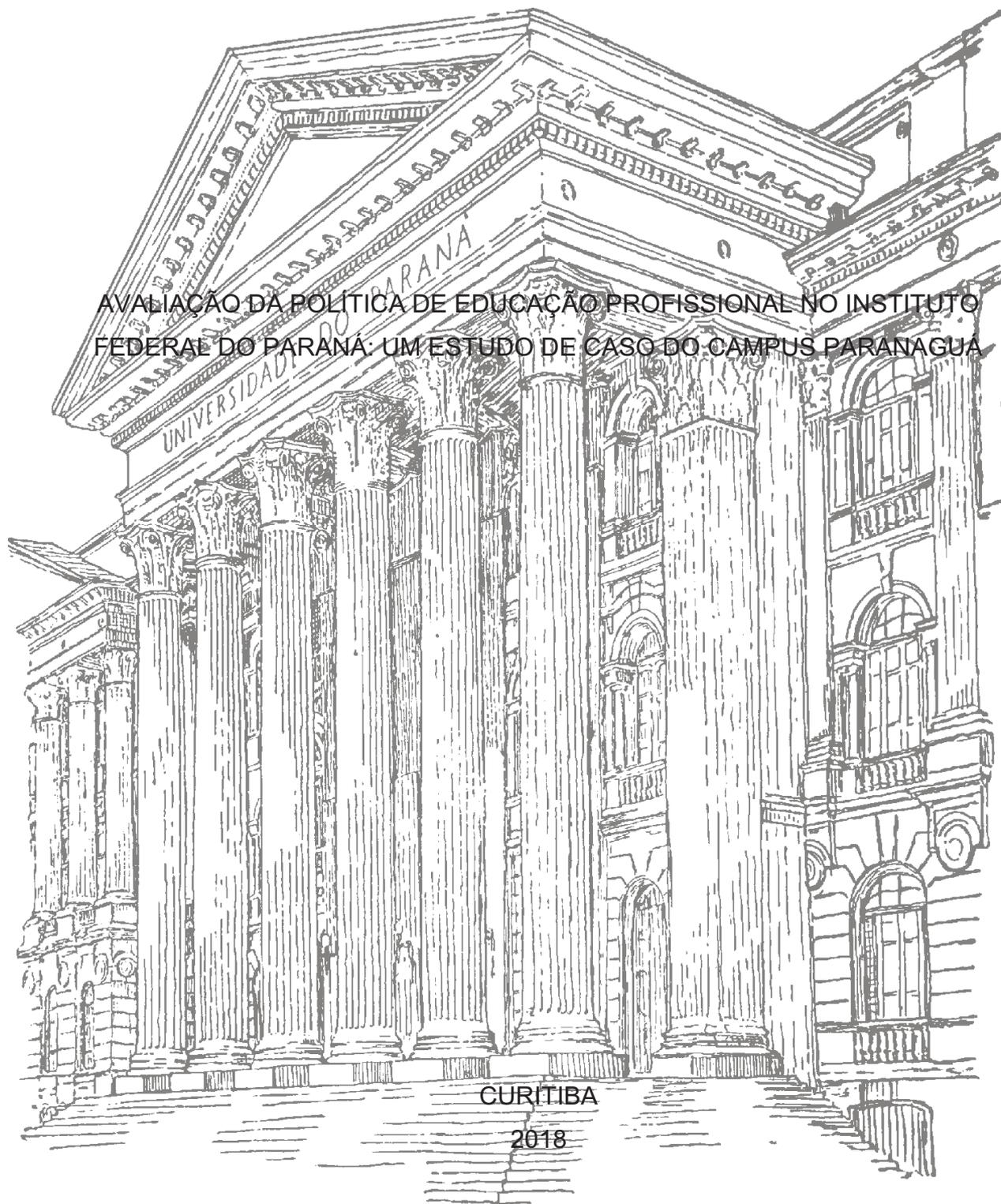


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SARAH NÓBREGA

AValiação da Política de Educação Profissional no Instituto  
Federal do Paraná: Um Estudo de Caso do Campus Paranaguá



SARAH NÓBREGA

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO  
FEDERAL DO PARANÁ: UM ESTUDO DE CASO DO CAMPUS PARANAGUÁ

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Educação, no  
Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de  
Pesquisa em Políticas Educacionais, Setor de  
Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE  
BIBLIOTECAS/UFPR BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS  
TANIA DE BARRUS BACCIO, CRB 51760  
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Nóbrega, Sarah.

Avaliação da política de educação profissional no Instituto Federal do Paraná  
- um estudo de caso do Campus Paranágua / Sarah Nóbrega - Curitiba, 2010.  
103L.

Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Paraná, Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação  
Orientador: Prof. Dr. Angelo Ricardo de Souza  
Inclui referências e apêndices.

1. Ensino profissional. 2. Avaliação educacional. 3. Políticas e educação. 4.  
Instituto Federal do Paraná. I. Universidade Federal do Paraná. II. Título.

000.378.015



UFPR 50 ANOS

VERBETE DE ATUAÇÃO  
SEÇÃO SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROFESSORIA DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

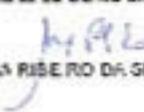
### TERMO DE APROVAÇÃO

O(a) membro(a) da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná tem o prazer de reconhecer, por meio da seguinte declaração, na Mesa de SARAI NÓBREGA, o(a) título: **AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ; UM ESTUDO DE CASO DO CAMPUS PARANAGUÁ**, após ter em escrutínio e analisar a qualidade e a avaliação do trabalho, não de parecer pela sua APROVAÇÃO no ato de defesa.

A entrega do título de Mestre em Educação homologada, ao atendimento de todas as indicações e orientações solicitadas pela banca, e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 09 de Setembro de 2018.

  
ANGELO RICARDO DE SOUZA (UFPR)  
(Presidente da Banca Examinadora)

  
MÔNICA RIBEIRO DA SILVEIRA

  
EGÍCIO WASTH (UFPR)

À minha doce e amada Nalany, luz da minha vida

## AGRADECIMENTOS

Fazer um curso de mestrado sempre me pareceu algo tão admirável quanto improvável, na UFPR então, impossível. Hoje eu estou aqui escrevendo agradecimentos na minha dissertação de mestrado e me sinto realmente muito orgulhosa de mim, embora a dissertação não esteja tão boa quanto eu gostaria. Assim, preciso fazer meu agradecimentos porque, sem dúvidas, sozinha, eu não conseguiria, então a minha listinha é um pouco grande.

Agradeço primeiramente a Deus por ser sempre tão bom comigo e, entre outras bênçãos, ter me propiciado essa experiência única, a qual me parecia um sonho impossível, e ter me mantido sempre firme até o final.

Agradeço a professora Maria Tereza por ter me dado essa oportunidade ao me escolher como sua orientanda, bem como pelo incentivo vindo por meio de palavras e de abraço sempre que me encontrava nos corredores.

Ao professor Ângelo, meu orientador, pela paciência, atenção e, principalmente, por ter aceitado uma orientanda que não era sua quando da saída da professora Maria Tereza do Programa.

Aos meus colegas de turma do mestrado, em especial Andreia, Claudinha e Suellen pelo companheirismo, e Simone Sell pela amizade, leituras e opiniões. Também aos meus professores do NUPE/PPGE: Adriana, Ana Lorena, Andrea, Ângelo, Minero e Tais, com os quais aprendi muitas coisas. Preciso registrar que gostaria de ter sido uma aluna melhor!

À uma grande mulher que sempre foi um exemplo na minha vida, minha mãe, Tereza, pelo amor, incentivo e apoio manifesto através das xícaras de café, além do amor e cuidados com a minha pequena, condição essencial para que eu pudesse fazer o mestrado. Ao meu pai, Arnaldo, pelo incentivo e bom humor e às minhas amadas irmãs Aldine e Sophia por todo amor e atenção comigo e a Nalany, além do apoio e companheirismo não só no mestrado, como também na vida. Sem vocês eu não teria chegado até aqui!

A minha princesa Nalany por compreender minha ausência quando precisava me dedicar às atividades do mestrado, não lhe dando a atenção merecida, e a todos que cuidaram dela para mim nestes momentos, contribuindo para que eu pudesse terminar esta etapa: Tia Rosi, tia Maria, tio Wilson, meus primos Vinicius, Camila, Francieli, meu cunhado Rafael, e as pequenas Lavynia e Beatriz Tonetti.

Às minhas grandes amigas Amparo e Flávia, pela amizade e apoio. Especialmente a Amparo, minha grande incentivadora, na qual me espelhei, e sempre esteve ao meu lado me ajudando durante toda essa trajetória. Também aos demais amigos do Campus Paranaguá, especialmente ao amigo Émerson Tonetti pela ajuda, atenção e apoio sempre, agradecimento estendido também a sua esposa Denise.

Aos professores Monica e Ezequiel, duas grandes referências em termos de luta pela educação pública de qualidade, meu agradecimento por terem gentilmente aceitado o convite para compor a banca avaliadora deste trabalho. E ainda, ao professor Ezequiel Westphal, o qual admiro por ter acompanhado de perto sua trajetória, um agradecimento especial pela atenção, cuidado e incentivo.

Às queridas amigas Dani, Débora, Helena e a todos os meus colegas da Proeppi, que dividiram comigo as angústias vividas nesse último período, incentivando e deixando meus dias mais leves com as risadas nos momentos de descontração na hora do café. Também ao Marcelo Estevam pelo apoio nessa fase final do mestrado, além de ter possibilitado organizar minha vida com a vinda para Curitiba, me ajudando nesse processo, minha eterna gratidão!

A Carmem por ter compartilhado sua sala comigo para escrever a dissertação, além das palavras que fazem bem à alma. À Marissoni, uma profissional que admiro muito, meu agradecimento por ter dispendido seu tempo, nessa última semana, para leitura do trabalho e ter feito importantes contribuições, além das ótimas conversas sempre permeadas de bom-humor.

Ao meus colegas da AGIF, professor Gutemberg, pessoa admirável, agradeço pelo incentivo, encorajamento e apoio, sempre me passando confiança e tentando me fazer perceber que sou melhor do que realmente eu vejo, ou do que realmente sou. Jociane e Lavarda obrigada pelo incentivo, pela cobrança positiva, pelo alívio das atividades do trabalho nas últimas semanas e Tadeuzinho, agradeço ainda pela amizade, pela torcida e por todos os seus amendoins que comi enquanto estava nervosa.

Agradeço também os meus amigos Otoniel e Rafael Kawano, muito importantes no início desse processo, e aos estudantes do Campus Paranaguá que, por minha solicitação, participaram da pesquisa respondendo gentilmente o questionário. E para finalizar, mais uma vez um agradecimento a minha menininha Nalany que é a força que me impulsiona a tentar ser melhor todos os dias.

*Saindo do Casulo*

*Saindo do meu conforto  
Eu vejo do alto  
Sonhando além dos meus sonhos  
Enxergo mais longe  
Rompendo com meus limites*

*Digo a mim mesmo  
O tempo é o tempo e não volta  
Não há mais tempo a perder  
Não mais*

*O Senhor desata  
Sou livre pra viver o Seu melhor  
Vencer o meu casulo  
O meu lugar seguro  
Fortalecer minhas asas pra voar*

(Fernanda Brum)

## RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a educação profissional e busca realizar uma avaliação da política de educação profissional ofertada pelos Institutos Federais, por meio de estudo de caso do Campus Paranaguá. A política de expansão da educação profissional e tecnológica, da qual os IF fazem parte, iniciou-se nos anos 2000 no governo Lula, após um período de recessão imprimido pelas políticas neoliberais. O modelo de educação proposto por meio dos Institutos Federais traz em sua concepção aspectos marcantes e bem definidos, frutos de discussões iniciadas na década de 80. Tal concepção de educação visa uma formação integral, humana, omnilateral e de caráter emancipatório. Para atender tal proposta, esta política atribui aos *campi* uma série de demandas que consideramos características desta política. Com a intenção de perceber o atendimento ou não de tais demandas, buscamos identificá-las, elencando o que percebemos como critérios mais representativos da política de educação profissional ofertada pelos IF e analisar o seu atendimento pelos *campi*, tomando especificamente o Campus Paranaguá como estudo de caso, através do qual buscamos perceber se, de fato, a proposta se materializa na prática para a oferta da educação profissional proposta. Os critérios elencados para avaliação foram o movimento de ruptura com o modelo dualista a partir de um modelo integrado; Existência de verticalização nos eixos tecnológicos; Atendimento das classes vulneráveis socioeconomicamente; Localização interiorizada do campus; Inserção do egresso no Mercado do Trabalho; Atendimento aos Arranjos Produtivos Locais e Oferta da porcentagem de vagas previstas na Lei. A pesquisa se dá por meio de análise bibliográfica e pesquisa empírica, por meio de análise documental e questionário aplicado aos egressos do ensino médio integrado dos cursos de Aquicultura, Mecânica, Informática e Logística. Quanto a verificação dos critérios supramencionados, observou-se que o Câmpus atende a grande maioria, com exceção da garantia de vagas prevista em lei para os cursos do Ensino Médio Integrado e Licenciaturas, que, conforme orientação legal, deveriam ser respectivamente de 50% e 20% do total de vagas ofertadas, mas ficam na faixa de 26% para os cursos de Ensino Médio Integrado e 17% para as Licenciaturas. Outro ponto considerado como não atendido foi o estudo dos arranjos produtivos locais para a implantação dos cursos, que pela justificativa apresentada nos PPC, objeto de nossa análise quanto a este critério, não se evidencia um estudo mais aprofundado a respeito de tais arranjos, o que incide para negativo quanto ao atendimento deste critério. Os demais critérios são atendidos em sua integralidade, o que proporciona todas as possibilidades de efetivação da proposta enquanto política pública de educação profissional voltada à inclusão e ao desenvolvimento social e regional.

Palavras-chave: Educação Profissional. Avaliação de Políticas. IFPR. Políticas Educacionais

## ABSTRACT

This study focus is the professional education, and search to assess the professional education policy of Federal Institutes and have as study case the Paranaguá campus. The policy expansion of the vocational and technological education, which one includes the Federal Institutes, started in the 2000s during the presidential mandate of Lula, after a recession period imposed by neoliberal policies. The model of education proposed by the Federal Institutes brings in its conception remarkable and well defined aspects, result of discussions begun in the 1980s. This education conception, aims at an integral, human, omnilateral and emancipatory development. To achieve this proposal, this policy assigns to campi some demands that can be consider characteristic of this policy. With the intention of verify the demands comply, we seeks to identify this, choosing which one is perceive as the most representative criteria of the professional education policy offered by the Federal Institutes and to analyze the comply by the campi, taking specifically the Paranaguá campus as a case study research whereby we attempt to understand whether the proposal materializes in practice for the vocational education offer. The evaluation criteria were the rupture movement with the dual model from an integrated model; existence of verticalization in the technological axis; comply with of the less favored social classes; campus suburban location; the egress insertion in the job market; answer to local productive arrangements and offer of the vacancies percentage as provided by law. the methodological path chosen was bibliographical analysis and empirical research with documental analysis and questionnaire applied for the graduates of the Integrated High School from the courses of Aquaculture, Mechanic, Computer Science and Logistics. With regard to the verification of the criteria mentioned above, could be observed that the campus obey several of this, except the guarantee of school class size for the courses of Integrated Higher Education and Bachelor Graduate, as established in law, that according the legal advice should be respectively 50% and 20% of the total vacancies offered, but actually they are about 26% for the Integrated High School and 17% for the Bachelor Graduate. Another point not fulfilled was the local productive arrangements study for the implementation of courses according the justification presented in the Curricular Pedagogical Proposal, which is the object of analysis at this criterion, there is no evidence of a depth study about these arrangements, with negatively effects to obeys of this criterion. The other criteria are fulfilled in full which provides all possibilities for the proposal to be effective as a professional education public policy focused on inclusion and social and regional development.

Keywords: Professional Education. Evaluation. Federal Institute of Parana. Educational Policies.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - REDE FEPT.....	48
FIGURA 2 – RAÇA X RENDA.....	49
FIGURA 3 - OFERTA POR EIXO TECNOLÓGICO.....	50

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - ATENDIMENTO DAS CLASSES VULNERÁVEIS SOCIOECONOMICAMENTE .....	78
GRÁFICO 2 - ÁREA DE FORMAÇÃO DO CURSO TÉCNICO E CURSO DE NÍVEL SUPERIOR .....	87
GRÁFICO 3 - FAIXA ETÁRIA DOS EGRESSOS .....	109
GRÁFICO 4 - MOTIVOS DA OPÇÃO PELO CURSO TÉCNICO .....	109
GRÁFICO 5 - PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO TÉCNICA .....	110
GRÁFICO 6 - PERCEPÇÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO DAS DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM .....	110
GRÁFICO 7 - CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DENTRO DO PERÍODO PREVISTO .....	111
GRÁFICO 8 - NÚMERO MÁXIMO DE DEPENDÊNCIAS DOS ESTUDANTES POR ANO LETIVO, NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO .....	111
GRÁFICO 9 - CAUSAS ATRIBUÍDAS ÀS DEPENDÊNCIAS PELOS ESTUDANTES .....	112
GRÁFICO 10 - EGRESSOS E TRABALHO .....	112
GRÁFICO 11 - CONDIÇÃO DE TRABALHO DOS EGRESSOS.....	113
GRÁFICO 12 - PARTICIPAÇÃO NA RENDA FAMILIAR .....	113
GRÁFICO 13 - TRABALHO NA ÁREA DE FORMAÇÃO DO CURSO TÉCNICO ...	114
GRÁFICO 14 - MOTIVOS DE TRABALHAR FORA DA ÁREA DE FORMAÇÃO DO CURSO TÉCNICO .....	114
GRÁFICO 15 - EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO E NÍVEL SUPERIOR .....	115
GRÁFICO 16 - ESFERA DE REALIZAÇÃO DO CURSO SUPERIOR .....	115
GRÁFICO 17 - PERCEPÇÃO DE MELHOR DESEMPENHO NO ENSINO SUPERIOR DEVIDO AO CURSO TÉCNICO.....	116

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - OBJETIVOS DOS IF.....	45
QUADRO 2 – MOVIMENTO DE RUPTURA COM O DUALISMO A PARTIR DE UM MODELO INTEGRADO .....	74
QUADRO 3 - VERTICALIZAÇÃO NOS EIXOS TECNOLÓGICOS .....	77
QUADRO 4 - PERCEPÇÃO DO EGRESSO SOBRE O IFPR - CAMPUS PARANAGUÁ.....	81
QUADRO 5 - ATENDIMENTO AOS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS.....	88
QUADRO 6 - SÍNTESE DO ATENDIMENTO DA DEMANDA .....	92

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - RELAÇÃO ENTRE TRABALHO NA ÁREA DE FORMAÇÃO DO CURSO TÉCNICO E MOTIVOS DA ESCOLHA DO CURSO .....	83
TABELA 2 - PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA NO CURSO TÉCNICO .....	85
TABELA 3 - TRABALHO E CURSO SUPERIOR EM RELAÇÃO À ÁREA DE FORMAÇÃO DO CURSO TÉCNICO .....	86
TABELA 4 - OFERTA DA PORCENTAGEM DE VAGAS GARANTIDA POR LEI .....	90
TABELA 5 - RELAÇÃO ENTRE ESCOLHA DO CURSO TÉCNICO E TRABALHO	116
TABELA 6 - MOTIVOS DE TRABALHAR FORA DA ÁREA DE FORMAÇÃO RELACIONADOS À ESCOLHA DO CURSO TÉCNICO .....	117
TABELA 7 - TRAJETÓRIA DOS EGRESSOS .....	117
TABELA 8 - RELAÇÃO DO CURSO SUPERIOR COM A CONDIÇÃO DE TRABALHO ATUAL .....	118
TABELA 9 - RELAÇÃO ENTRE NÚMERO DE DEPENDÊNCIAS E PERÍODO DE CONCLUSÃO DE CURSO .....	118
TABELA 10 - RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO NO CURSO TÉCNICO E TRABALHO .....	118

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica  
CF- Constituição Federal  
DEMTEC - Diretoria de Ensino Médio e Técnico  
DESUP - Diretoria de Ensino Superior  
DIRAC - Diretoria de Registro e Acompanhamento Acadêmico  
EAD - Educação a Distância  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
EP- Educação Profissional  
EPSJ - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio  
EPT- Educação Profissional e Tecnológica  
FHC - Fernando Henrique Cardoso  
FIC - Formação Inicial e Continuada  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano  
IF - Instituto Federal  
IFPR - Instituto Federal do Paraná  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social  
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LDB -Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
Lula - Luiz Inácio Lula da Silva  
MEC - Ministério da Educação e Cultura.  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OMC - Organização Mundial de Comércio  
PAC - Plano de Aceleração do Crescimento  
PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PIPMO - Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra  
PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador  
PNQ - Plano Nacional de Qualificação

PNP- Plataforma Nilo Peçanha  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPC - Projeto Pedagógico de Curso  
PROAD - Pró-reitoria de Administração  
PROENS - Pró-reitoria de Ensino  
PROEPPPI - Pró-reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação  
PROGEPE - Pró-reitoria de Gestão de Pessoas  
PROPLAN - Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional  
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira  
PT - Partido dos Trabalhadores  
RAP- Relação aluno professor  
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
TAE - Técnico Administrativo em Educação  
Uneds - Unidades descentralizadas de ensino  
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....</b>	<b>19</b>
2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	19
2.2 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	32
2.3 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	39
<b>3 A ORIGEM DO IFPR E SUAS NORMATIVAS.....</b>	<b>53</b>
3.1 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) COMO NORTEADOR DA POLÍTICA .....	61
3.2 O IFPR – CAMPUS PARANAGUÁ.....	64
3.2.1 CURSOS OFERTADOS.....	67
<b>4 A PROPOSTA E OS RESULTADOS DO CAMPUS PARANAGUÁ.....</b>	<b>71</b>
4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	71
4.2 A PROPOSTA DA FORMA QUE É POSTA .....	74
<b>5 CONCLUSÕES .....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO EGRESSOS .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE 2 – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta-se no campo de avaliação de políticas educacionais e busca analisar a política de educação profissional materializada nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, tendo como escopo o Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Câmpus Paranaguá. Segundo Souza (2017, p. 80), a pesquisa que compreende uma forma de avaliação que considera a política propriamente dita e “implica em estabelecer relações entre o proposto, o executado e como se executou e quais resultados são alcançados” se enquadra na avaliação de políticas. Assim, esta pesquisa analisa a política de educação profissional por meio dos Institutos Federais (IFs).

As políticas de Educação Profissional correspondem às ações voltadas à promoção do ensino profissional por meio de instituições públicas, privadas ou parcerias público-privadas que objetivam preparar o indivíduo para o exercício de uma profissão. Várias foram as políticas de Educação Profissional adotadas ao longo do tempo, a maioria destinada à qualificação profissional, como Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra - PIPMO, Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, Plano Nacional de Qualificação - PNQ, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, dentre outras.

Nas pesquisas acadêmicas a temática da educação profissional não é inédita, tendo sido objeto de pesquisa de diversos autores. As publicações na área se intensificaram a partir da década de 90, quando estava em foco mudanças na legislação. Entretanto, o tema é de grande relevância, pois a educação profissional (EP), segundo Ramos (2011), sempre foi e continua sendo pauta da política educacional brasileira, tanto das mais conservadoras como das mais progressistas.

Fato é que, na modalidade de ensino médio integrado, foram tomadas como ineficientes na avaliação dos críticos do então governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (FERRETI, 2000) e deixaram o cenário no período da década de 90, neste governo, ganhando lugar de destaque nos anos 2000, no governo Lula. Assim, o estudo se faz relevante à medida que as políticas de educação profissional no país ganham focos tão diferentes, saindo do modelo restrito operacionalizado com a Reforma Neoliberal da década de 1990, que praticamente retoma a Reforma Capanema, que visava limitar o acesso à Educação Superior, com a diferença impositiva desta última, porém com a limitação de oferta de cursos

profissionalizantes puramente técnicos. Sob outra ótica, de formação para a cidadania em ampla frente, concedendo oportunidade de galgar itinerários formativos para além do Ensino Médio, são criados os Institutos Federais, que carregam em seu bojo esta perspectiva de retomada da integração para conjugar educação propedêutica e ensino profissionalizante.

Ao lançar um olhar para os Institutos Federais, a fim de analisar a política de educação profissional nesta proposta, a pesquisa visa contribuir com a formação de um panorama que explicita a participação e interferência direta na formação de profissionais e atuação no mundo do trabalho. Assim, observando particularmente o caso estudado, a pesquisa busca responder: De que forma a proposta e os resultados da formação promovida pelo IFPR – Campus Paranaguá dialogam com as demandas geradas pela política de ampliação da educação profissional tecnológica (EPT)?

Para responder tal questão, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o contexto e a política de criação dos IF.
- Apresentar a origem do IFPR no contexto da criação dos IF, particularizando o Campus Paranaguá.
- Investigar a proposta, a capacidade de atendimento e os resultados do Campus Paranaguá acerca dos critérios demandados aos *campi* dos IF.

Para responder tal questão, esta dissertação se estrutura em três capítulos. No primeiro capítulo é discutida a criação dos IF enquanto política pública de EPTNM. Serão abordadas as concepções de educação profissional, bem como o contexto de criação do IF, além das diretrizes, concepções e o papel social atribuído ao mesmo em sua lei de criação, para que haja uma melhor compreensão da proposta ao serem analisados os resultados da pesquisa empírica.

No segundo capítulo, adentramos a origem do IFPR e suas normativas. Este capítulo objetiva perceber as características assumidas pela instituição no estado do Paraná e especificamente no Campus Paranaguá e os cursos ofertados. Também explora as orientações do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPR

enquanto norteador da política, a fim de obter uma melhor compreensão e interpretação dos resultados da pesquisa.

O terceiro capítulo consiste na pesquisa empírica, compreendendo os aspectos metodológicos e análise dos dados coletados no questionário aplicado aos egressos e demais documentos, na tentativa de perceber o atendimento da demanda gerada pela política de educação profissional aos *campi*. Neste capítulo pretende-se analisar a proposta e os resultados do Campus Paranaguá. Por fim, retoma-se os argumentos apresentados para juntamente com os resultados e a discussão, consolidar a resposta à questão da pesquisa nas conclusões.

A pesquisa foi realizada com base em análise de produção bibliográfica e pesquisa empírica. A pesquisa empírica abrangeu a pesquisa documental e um questionário realizado com os egressos do IFPR – Campus Paranaguá e, a partir de uma listagem fornecida pela secretaria acadêmica, foram aplicados questionários aos alunos, os quais foram contatados a partir de telefone, e-mail e redes sociais. O universo da pesquisa abrange todos os cursos de ensino médio integrado que foram ofertados pelo *campus* (Aquicultura, Informática, Logística e Mecânica). Não há participação dos estudantes do curso de Meio Ambiente pelo fato de não haver concluintes deste curso até a realização da pesquisa empírica, no ano de 2017, já que as primeiras turmas se iniciaram no ano de 2014.

Desta forma, a temporalidade da pesquisa empírica será o ano de 2008, ano de início das primeiras turmas, até o ano de 2013, última turma que possuía egressos até o ano de aplicação do questionário, visto que a duração dos cursos são de 4 anos. Estes dados coletados irão permitir responder alguns dos critérios que elencamos, como demanda da política de educação profissional e tecnológica, a fim de verificar se estão sendo atendidos.

A motivação para a pesquisa parte do fato de a autora trabalhar no IFPR há 10 anos e ter acompanhado o desenvolvimento da Instituição e os benefícios que acompanharam a sua instauração no município de Paranaguá, no litoral do Paraná. Sendo estudante das escolas públicas da cidade de Paranaguá e tendo cursado Magistério durante o ensino médio, classificou sempre como “muito útil” o curso por ter atuado nas escolas do município até a conclusão do curso de nível superior. Deslumbrada com uma escola pública de excelência na cidade e encantada com a proposta do IF, tornou-se uma defensora da educação profissional. Entretanto, as

discussões a respeito da sua efetividade enquanto política pública trouxeram a inquietação que resultou na problemática e na elaboração da questão de pesquisa.

## **2 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Neste capítulo serão discutidos alguns conceitos de educação profissional, a fim de compreender as diferenças de concepção que esta modalidade de ensino pode assumir, de forma a compreender o modelo proposto para os Institutos Federais. Ainda, nesse capítulo, falaremos sobre a criação dos Institutos Federais enquanto política pública de educação profissional.

### **2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Neste subcapítulo fazemos um breve apanhado do que se tem discutido em termos de concepções de educação profissional. Para compreender esta política é necessário entender o histórico recente do ensino profissionalizante no Brasil. Até meados de 1990, a Educação no Brasil seguiu a mesma estrutura e modo de funcionamento do período anterior. Assim, a promulgação da Lei 7.044/82 (BRASIL, 1982) resultou de uma variação da Lei 5.692/71<sup>1</sup> (BRASIL, 1971), sobre a profissionalização do 2º grau, e vigorou até o final de 1996, quando ocorreu a promulgação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), trazendo mudanças notadas nas políticas educacionais, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial, do ensino médio, e ensino profissional técnico que passavam a ter uma concepção profissionalizante, motivo pelo qual nossa análise se inicia a partir da década de 90.

De acordo com Tavares (2012), a década de 90, período conhecido pela Reforma do Estado, teve como características o sucateamento seguido de privatizações do serviço estatal brasileiro.

---

<sup>1</sup> Esta lei tornou compulsória a profissionalização, o que não foi implementado e alterado pela lei 7.044/82.

Ao mesmo tempo, as transformações no mundo do trabalho e os avanços tecnológicos são as justificativas usadas para promover reformas educacionais profundas, quase sempre financiadas por organismos financeiros internacionais. A educação consolida-se como mais um setor empresarial, com destaque para a expansão do Ensino Superior privado. (TAVARES, 2012, p. 7-8).

Assim, este não foi um período de grande investimento na educação e buscou-se uma forma de educação que seguisse a lógica da política em voga, com cunho empresarial, menos gasto e mais eficiência. Estas características delineavam o tom da concepção que assumia a educação neste governo.

Como consequência, segundo Sguissardi (2008), nesse período, a educação se expande na rede privada, enquanto a rede pública passa por um processo de terceirização de serviços e tentativas de privatização do ensino público superior. Essas mudanças podem ser observadas também na oferta do ensino médio e da educação profissional. O governo FHC realizou intensas mudanças na legislação educacional que regulamentava o Ensino Profissionalizante, com objetivos claros de reduzir os gastos públicos e fortalecer o empresariado deste ramo de ensino na rede privada, o que reflete os interesses econômicos e políticos deste período.

A reforma proposta pelo governo no Planejamento Político-Estratégico da Educação neste período, impunha uma reforma no ensino técnico-profissional do país baseada na ideia de que a Rede de Escolas Técnicas Federais e os CEFETs tinham “problemas e distorções” como: operações a custos elevados em comparação a outras escolas da rede pública estadual; oferta de vagas em número limitado; distorção na composição social de seu alunado; cursos de duração muito longa e que não atendiam às demandas dos setores produtivos; e a disposição da maioria de seus egressos para o prosseguimento dos estudos no ensino superior, desviando-se do ingresso imediato no mercado de Trabalho (BRASIL, MEC, 1995).

[...] a reforma é justificada pelos altos custos das escolas técnicas e pelo “desvio de função”: seus egressos, em vez de se dirigirem ao mercado de trabalho imediatamente, como seria “natural”, teimam em disputar vagas nos cursos superiores (onde ingressam em grande número). Como se pode notar, o Banco Mundial, diretamente ou por interpostos consultores, desempenhou, sim, papel importante na definição dos rumos da reforma. (FERRETI, 2000, p. 94).

É interessante mencionar que no mesmo excerto estão algumas das respostas para os problemas colocados no mesmo parágrafo, como por exemplo,

ingresso no ensino superior. Uma vez que se menciona maiores custos, conclui-se que há um maior investimento e a qualidade do ensino só pode refletir em condições mais favoráveis para a continuidade dos estudos no ensino superior, no qual os estudantes ingressam em grande número, conforme apontado no texto. O que há na verdade é uma diferença de concepção, o que nessa perspectiva é apontado como um problema, pode não o ser em outra.

Cunha (2000) resume a justificativa do governo para a reforma da educação profissional afirmando que este considera que os cursos existentes “são mais propedêuticos do que predominantemente profissionais, o que não se justifica numa situação de escassez de recursos para a educação em especial para o ensino médio.” (CUNHA, 2000, p. 244). Essa constatação de Cunha sobre a justificativa do governo já demonstra a opção por cursos mais técnicos do que propedêuticos, por motivos de aplicabilidade e “economia” na educação. Nesta perspectiva, o foco da oferta educacional passa da qualidade na formação para a despesa mínima com a oferta, o que não contribui muito para a mudança do panorama em questão. É o que Franco e Frigotto (2003), definiram como um Projeto do governo delineado muito mais pela racionalidade técnica do que pela demanda social

Segundo Oliveira (2015), estudos da área como os elaborados por Cunha (2000), Oliveira (2003), Franco e Frigotto (2003) e Kuenzer (1997) afirmam que, conforme as orientações dos organismos internacionais, objetivou-se introduzir a racionalidade financeira na EPT, como destacado a seguir:

[...] a racionalidade financeira, determinada pela tríade que vem ‘orientando’ as políticas públicas educacionais, principalmente a educação profissional: BID, Banco Mundial e FMI, que prega o acatamento ao princípio da racionalidade financeira como premissa básica para as reformas que vêm sendo empreendidas. (OLIVEIRA, 2003, p. 58).

Essa estratégia de governo acerca da educação e, sobretudo, acerca da educação profissional, principalmente no que diz respeito às instituições federais de ensino, não envolve apenas uma estratégia, e sim uma estratégia baseada na concepção que se tem de educação que, no caso, é reducionista.

De acordo com Ribeiro (2012), o governo FHC vivia forte influência do ideário neoliberal e a partir das Conferências Internacionais de Educação (Jomtien, 1990; Nova Delhi, 1993; Dakar, 2000) os organismos internacionais passaram a ter

influência direta na educação brasileira, especialmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que estão diretamente ligados à implantação de inúmeras políticas educacionais. “Neste contexto, o Estado se torna um “executor/controlador” destas políticas, baseadas na redução de despesas sociais, na descentralização administrativa, pedagógica e financeira das escolas.(RIBEIRO, 2012, p.69).

Neste momento, há uma considerável fragilidade no planejamento educacional. Sentido o intenso início do período de globalização e vivenciadas as pressões por meio das indiscutíveis relações internacionais, neste momento há uma maior abertura aos ditames externos e uma considerável ausência de um projeto nacional de educação a nível interno, que

Tal abertura se faz perigosa, a medida que cada país tem as suas peculiaridades e dificuldades a serem superadas, mas alheio a isso seguiram os anos de 90.

Com os novos ares de um novo governo, a discussão sobre a educação profissional e uma nova legislação ganhou espaço na pauta da agenda política. E, desta forma, em 2004 o governo federal promulgou o Decreto n. 5.154/04 (BRASIL, 2004) revogando o Decreto n. 2.208/97<sup>2</sup> (BRASIL, 1997), e definiu três modalidades de educação profissional, a formação inicial e continuada de trabalhadores, a educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. A promulgação deste decreto, segundo Kuenzer atendia a diferentes interesses:

[...] tanto aos interesses do governo Lula, que cumpria sua promessa de campanha revogando o decreto n. 2.208/97, quanto das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, renunciando em parte a sua função, como também das instituições privadas, que passaram a preencher o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas (KUENZER, 2006, p. 24).

---

<sup>2</sup> Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Este Decreto é Instituído pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e propõe que a educação profissional seja estabelecida como etapa formativa própria, impossibilitando a integração da modalidade profissionalizante com o ensino médio.

Assim, no governo do PT, as parcerias público privadas não perderam seu espaço de oferta da educação profissional, não fugindo totalmente da proposta neoliberal do governo anterior, entretanto, o investimento público em instituições federais destacou-se no período. Ademais, na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a área da Educação adquire um caráter progressista, a começar pelos debates em torno da retomada do Ensino Médio Integrado, conciliando novamente a formação profissional à Educação Básica.

Durante o período anterior e neste, as mudanças em torno da literatura da educação profissional forjaram e firmaram conceitos e ideias que são consenso hoje entre os teóricos da área. Segundo Kuenzer (2005) a educação brasileira é marcada pela dualidade estrutural, o que se caracteriza pela oferta desigual de ensino, considerando os diferentes tipos de escola a que os indivíduos tem acesso devido a classe social a que pertencem.

No Brasil, a dualidade educacional está atrelada a história da luta de classes no capitalismo. Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. (RAMOS, 2008).

Segundo Lopes *et al* (2016), a literatura que trata da dualidade educacional, embasada em autores como Cunha, Ciavatta, Frigotto, Kuenzer, Ramos, Xavier e outros mais, afirma que essa dualidade tem sua maior expressão no Ensino Médio, que admite nas melhores escolas e prepara para as melhores posições os indivíduos que já vem das melhores posições sociais e oferece uma formação fragmentada aos indivíduos das camadas mais baixas, sendo este o nível de ensino que mais reflete essa distinção.

Esta dualidade educacional que marca o ensino público brasileiro, na educação profissional, evidenciava-se já na escolha pela modalidade, pois “a não equivalência entre os cursos secundários e os técnicos, associada aos currículos enciclopédicos dos primeiros, era a expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação.” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.38).

Essa distinção, percebida já no momento da escolha pelo curso, foi em parte superada com a prerrogativa da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), a qual estabelecia a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos. Esta Lei, marcada por conflitos e disputas que

permearam uma tramitação de 13 anos do Projeto de Lei da primeira LDB do País, refletiu as “contradições da sociedade em geral e da esfera educacional em particular.” (MOURA, 2007, p. 11)

Entretanto, a primeira LDB foi um marco na história da educação profissional, pois, segundo Ramos (2008), os cursos de educação profissional não se sustentam se não estiverem relacionados aos fundamentos da educação básica. Assim, o mero ensino de habilidades técnicas consiste em cursos de treinamento ou desenvolvimento de habilidades procedimentais, mas não de educação profissional.

Entretanto, como afirma Moura, o fim da dualidade teoricamente anunciado na LDB/61, não se efetivou na prática, pois a dualidade passou a ser percebida em relação ao currículo e conseqüentemente na formação, passando os estudantes a terem uma formação empobrecida, instrumental.

É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho. (MOURA, 2007, p.11)

Assim, segundo o autor, os currículos foram empobrecidos dos conhecimentos acadêmicos básicos para dar espaço aos conhecimentos técnicos, tornando-se então os conhecimentos propedêuticos superficiais ou instrumentais. Portanto, a escolha pela formação técnica continuava limitando as possibilidades de ascensão social, já que também não havia, na perspectiva da formação para o trabalho, uma base científica capaz de permitir o desenvolvimento de conhecimentos mais complexos. E, de acordo com o autor, isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma educacional proposta para o período.

Dessa forma, a educação profissional caracterizou-se por sua função profissionalizante em detrimento da formação propedêutica. “Tal fenômeno fez com que a dualidade se verificasse mais em relação ao momento de ingresso e à posição a ser ocupada na divisão social e técnica do trabalho do que por oposição a outras perspectivas sociais” (RAMOS, 2014, p. 115).

É consenso que ao procurar uma formação acadêmico-profissional o indivíduo está, ou deveria estar, procurando uma formação que lhe fosse capaz de inserir prontamente no mundo do trabalho. Entretanto, diante de ausência de registro de terminalidade na proposta, essa formação não deveria ser excludente a ponto de impor que o futuro acadêmico possa ser comprometido, dando a este público condições piores de dar prosseguimento aos estudos, pressupondo que não devam galgar patamares mais altos profissional e academicamente, visto que esta modalidade habilita o indivíduo para ambas as funções a que se propõe, o que nem sempre se verifica na prática.

Segundo Ramos (2008, p. 2) a concepção de educação integrada “propõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social.” Na educação profissional, a proposta da educação integrada é a de acabar com a divisão entre os que pensam e os que executam, a fim de que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de desenvolver habilidades e preparar técnica e cientificamente para o trabalho e a cidadania. A formação integral, na educação profissional, impõe a necessidade de superação de uma formação fragmentada, de caráter tecnicista e mercadológica. Já no ensino propedêutico, traz também a reflexão sobre para qual fim a educação tem se direcionado.

Moura (2007) destaca que a educação propedêutica torna-se incompleta à medida que as instituições, especialmente as privadas, passam a ter como objetivo a aprovação dos seus estudantes nas instituições públicas, que possuem maior reconhecimento no ensino superior do que as particulares. Entretanto, continua o autor, ao focar na aprovação no vestibular, deixa-se de lado o todo (formação integral) para se aprofundar em uma parte (a aprovação no vestibular), ofertando-se assim uma educação incompleta.

O autor ainda destaca que o problema se agrava ao lançar um olhar para as escolas públicas, pois, apesar de existirem escolas públicas de excelente qualidade, isso não é regra geral. Assim, ao tentar imitar o êxito das particulares, acabam não conseguindo por falta de condições materiais concretas e acabam ficando sem atender a formação específica para o vestibular e a formação integral. “Deste modo, em geral, a formação proporcionada nem confere uma contribuição efetiva para o ingresso digno no mundo de trabalho nem contribui de forma significativa para o prosseguimento dos estudos no nível superior” (MOURA, 2007, p. 26).

No contexto atual, é fato que, desde 2010, com o advento da seleção através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em grande parte das universidades e faculdades, o foco das escolas particulares passou a ser as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), das quais o SISU se utiliza das notas para realizar a classificação dos candidatos para ingresso nos cursos de nível superior. Assim, a seleção não se pauta em conteúdos preferidos dos vestibulares e sim da promessa de avaliação de domínio, competências e habilidades adquiridas no ensino médio, dessa forma, o academicismo voltou-se agora para a busca por um bom desempenho nas prova do ENEM.

É preciso reconhecer que a estrutura da sociedade atual, tanto a educacional como a produtiva, está baseada em estabelecer um princípio de ordem sobre as pessoas e as coisas (SANTOS, 2000). Para tal, as escolas buscam obter bons resultados e, por vezes, a formação integral é negligenciada em prol do direcionamento a tais exames. Entretanto, é preciso assumir que o foco pode ter mudado, mas o fato de apesar de existirem escolas públicas de excelente qualidade e isso não ser regra geral, não mudou.

Considerando a média aritmética das quatro provas objetivas, a comparação entre as escolas mostra que há um abismo entre como as redes privadas e públicas se saem no exame do MEC. Embora as escolas públicas representem 58,2% do total de escolas na lista divulgada pelo governo, elas só respondem por 0,3% das 100 escolas com as médias mais altas, e 4,9% das mil escolas com as maiores médias (MORENO, 2016)

Assim, conforme afirma Moura (2007), a escola pública continua não conseguindo proporcionar uma formação integral ao focar nos testes de seleção e não conseguindo dirigir seu público para as universidades públicas de qualidade por perderem na concorrência com as escolas particulares. Dessa forma, a saída buscada pela classe mais desfavorecida, apontada por Moura há 10 anos, é o que se presencia ainda hoje.

O autor afirma que uma possibilidade para os filhos das famílias pobres ou de baixa renda é a tentativa de ingresso em uma das instituições federais de ensino, as quais foram tomadas por ineficiente no período da reforma do Estado nos anos 90. Segundo Arruda (2007), o chamado “fracasso das escolas técnicas” no Brasil se da pelo fato das mesmas oferecerem educação secundária gratuita de qualidade, isso teria atraído o público da classe média dificultando o acesso das camadas mais

populares e afastando cada vez mais a escola do seu público alvo e assim, “essas instituições se tornaram escolas da elite *de facto*, preparando alunos para os vestibulares mais concorridos do ensino superior” (CASTRO, 2005, p. 155). Observa-se novamente aqui, uma questão de concepção. O ensino profissional integrado ao ensino médio, não estaria atendendo com proficiência sua função propedêutica de promover condições de dar continuidade aos estudos? Por que o acesso do público usuário deveria limitar o acesso ao ensino superior? Por certo isto soa como uma grande incoerência, sendo que este é o público que mais busca através do estudo uma ascensão social. Entretanto, talvez, neste momento, a grande questão fosse realmente esta, o público da instituição, pois, ofertar cursos técnicos a um público de maior poder aquisitivo que certamente não se dirigiria ao mercado de trabalho antes da conclusão de um curso superior, não faz sentido algum. Esta foi a incoerência da educação profissional deste período, o público predominante.

Castro (2005) afirma que se criou, assim, um paradoxo, pois o Brasil seria o único país da América do Sul que possuía escolas técnicas freqüentadas pelas camadas médias e não pelas camadas mais baixas da sociedade. Entretanto, a tese da autora mostrou que a desvinculação do ensino técnico do ensino médio não impediu que os alunos das camadas médias se propusessem a cursá-los em concomitância interna, o que evidencia desta forma interesse pelos cursos técnicos. Entretanto, tal interesse, não se converte numa confirmada necessidade dos cursos, uma vez que se trata de camadas médias da sociedade.

Uma solução para tal modelo é percebida atualmente por meio da política de cotas. Assim, esta realidade tem sido alterada, já é possível ver o acesso de mais de 50% e, em algumas instituições, como os IFs, até de 80% de alunos de inclusão. Entretanto, este público tem sido pensado apenas no ingresso, dado o alto índice de reprovação e evasão dos estudantes, o que não vem, nesse momento, a ser objeto de estudo desta pesquisa. Outra questão que desperta inquietação é a inserção dos egressos dos cursos técnicos no ensino superior e a questão destes se dirigirem ou não para o mercado de trabalho após a conclusão do curso técnico de nível médio.

Segundo Arruda (2007), não há como assegurar que os egressos das escolas técnicas federais se dirijam para o mercado de trabalho e não para o ensino superior. Mas mesmo que isso fosse possível “não haveria como garantir ocupação no mercado de trabalho para boa parte dos egressos, pois diversamente do

fordismo, a acumulação flexível não demanda a utilização intensiva de mão-de-obra”. A autora também questiona o fato de como “cercear desejos, ou impedir que os alunos das classes populares sejam infectados pelo “vírus” do prolongamento dos estudos?” (ARRUDA, 2007, p. 113).

O fato do indivíduo estar inserido no mercado de trabalho não pode, nem deve significar estagnação, a propensão pela busca de ascensão profissional é uma característica natural ao ser humano e uma das formas de obtê-la é através da elevação da escolaridade, por isso, buscá-la é um direito legítimo. Ante os questionamentos que envolvem o ensino profissionalizante, como a continuidade dos estudos ou a imediata inserção no mercado de trabalho, dentre outras questões que envolvem o investimento público na educação profissional, se faz necessária uma análise que ajude a compreender o atual panorama desta política.

Outro tema conflitante é a educação integrada. Há uma forte discussão dos pesquisadores e teóricos da educação profissional em torno da educação integrada, entretanto, essa discussão não diz só respeito ao modelo integrado, em sua forma de oferta, e sim a uma integração curricular. Como afirma Gomes, o princípio da integração tem que ser observado em qualquer modalidade. “Quem defende integração não o faz por ser uma modalidade que deva ser priorizada em relação às outras. Defende-se a integração pelo princípio e reconhecem-se demandas e pertinências sociais das outras modalidades” (GOMES apud LEAL, 2010, p. 6).

Segundo Faleiros (2010, apud LEAL, 2010, p.7), as empresas vêm se apropriando da noção de integração para implementar a educação que lhes convém:

O que se chama de integração é, na verdade, uma proposta de simultaneidade curricular. A visão de currículo integrado não aponta a integração apenas na forma, mas também no conteúdo. Mas isso não acontece nesse tipo de proposta, que se pauta pela pedagogia das competências e está muito permeada pelas forças empresariais, pela ideia de empregabilidade e de reprodução e valorização do capital. (FALEIROS, 2010, p.7).

A concepção de educação integrada, defendida pela produção acadêmico-científica atual dos autores<sup>[2]</sup> proveniente do campo sócio-histórico-crítico, defende que, sendo uma imposição da realidade haver a necessidade de que uma parcela da população tenha que se valer de conhecimento profissional ou de certificação, para adentrar o mundo do trabalho mesmo antes de cursar o nível superior, oferecê-la de forma superficial, aligeirada, para fins de economia, no sentido administrativo de qualificar o maior número de pessoas pelo menor custo, pouco contribui para a equação do problema, por isso a defesa do ensino médio integrado (EMI).

Aqui, cabe-nos uma ressalva quanto a esta denominação, considerando a reconhecida importância do ensino médio e sua consolidação como direito público subjetivo através da emenda 59/09 à Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), o que é passível de escolha nesta etapa é a educação profissional e não o ensino médio. Assim, cabe-nos dizer que a educação profissional pode ser integrada ao ensino médio e não o contrário. Dessa forma, utilizaremos nesta pesquisa a denominação educação profissional integrada, modalidade de ensino defendida pelos teóricos da área enquanto oferta.

Ainda em torno de sua oferta, é consenso na literatura da área que a sua oferta se dá na perspectiva da politécnica. A politécnica seria a oposição à formação meramente instrumental, que propiciaria ao indivíduo a capacidade de agir, pensar e refletir sobre sua práxis, reconhecendo-se como sujeito da história, capaz de propor e adaptar-se às mudanças que ocorrem devido aos avanços tecnológicos e as novas organizações de trabalho. Segundo Ramos (2008, p.3) a politécnica “significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”. Para tal, nessa perspectiva, a educação deveria ter como eixo estruturante a união entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Alguns autores, como Nosella, criticam o Estado por não tomar como alvo o resgate qualitativo do ensino médio propedêutico e ampliar o sistema de ensino enquanto educação profissionalizante.

a atual apologia do ensino profissionalizante e a ampliação desse sistema escolar é uma declaração da falência e do abandono do ensino médio humanista, ‘culturalmente desinteressado’, destinado a preparar dirigentes. Consequentemente, é uma indisfarçável expressão do engessamento e do agravamento da dualidade social e escolar (NOSELLA, 2009, p.1).

Certamente um resgate do ensino médio brasileiro se faz mais do que necessário, entretanto, possibilitar a oferta da educação profissional, para os que necessitam ou desejam esta formação para além da educação propedêutica, não retira ou diminui a importância da oferta para os que não buscam esta formação complementar. E ambas, tanto a educação básica quanto o ensino técnico integrado devem ofertar a mesma qualidade do ensino da educação propedêutica.

Os pesquisadores críticos acreditam que, enquanto houver desigualdade e exploração dos trabalhadores, “o sistema sócio-político não pode afirmar que o ensino médio primeiro deve “formar para a vida”, enquanto a profissionalização fica para depois.” (RAMOS, 2008, p.12). E é nessa perspectiva que percebe a preparação profissional para o ensino médio como um problema ético e uma imposição da realidade.

Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.43)

Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015), durante esta “travessia” para uma nova realidade, que na perspectiva atual não será de grandes mudanças mediante a consolidação do sistema capitalista, as duas formas de oferta do ensino médio podem e devem existir, já que no atual contexto ainda não é possível que aos “jovens das classes populares concluir a educação básica por volta dos 17 ou 18 anos de idade e somente então pensar em uma profissão. Assim, a educação profissional seria uma alternativa necessária no contexto da educação nacional.”

(MOURA, LIMA FILHO E SILVA, 2015, p. 1072)

Os autores concluem que diante do cenário de extrema desigualdade social, onde jovens, antes dos 18 anos, precisam trabalhar para se sustentar ou para complementar a renda de sua família, é visível que a falta de qualificação e a baixa escolaridade só contribui para acirrar a disputa e aumentar o poder do capital. Portanto, a educação profissional se faz indispensável no contexto atual e não menos importante do que sua oferta, se faz a discussão de seu conceito. Para quem deve ser ofertada? Qual tipo de educação deve ser ofertada? Qual o objetivo desta educação?

Segundo Arruda (2007), o sistema capitalista, no atual estágio em que se encontra não tem como absorver a totalidade de trabalhadores, o que também escapa à lógica do sistema. Assim, as boas posições no trabalho deixam de ser atribuídas ao mérito e passam a ser atribuídas à disposição em se educar, sendo, segundo a autora, o caminho para a ascensão e mobilidade social. Desta forma, desconsiderar ou minimizar os efeitos da função propedêutica atrelada ao ensino técnico vai na contramão da vida ocidental na atualidade. É fato que, por mais que o bom desempenho e a experiência se sobressaiam, o que prevalece, na maioria das vezes, é a formação. Tais valores já estão arraigados na nossa sociedade, embora, perceba-se, quando conveniente, uma adoção de valores opostos, a exemplo

recente do chamado “<sup>3</sup>notório saber”, como no caso da nova proposta do Ensino Médio, mas regra geral, a formação, ainda tem um peso significativo para a ascensão.

Quanto a formação, Mészáros, diante da crise estrutural do capitalismo, questiona se a qualificação faz realmente diferença no atual contexto socioeconômico, afirmando que trabalhadores qualificados e não qualificados sofrem as consequências desta situação.

[...] o problema não se restringe à difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis. Da mesma forma, a tendência da amputação “racionalizadora” não está mais limitada aos “ramos periféricos de uma indústria obsoleta”, mas abarca alguns dos mais *desenvolvidos* e modernizados setores da produção – da indústria naval e aeronáutica à eletrônica, e da indústria mecânica à tecnologia espacial. (MÉSZÁROS, 2002, p. 1.005)

Assim, o autor levanta outra questão, não apenas a qualificação é capaz de garantir uma vaga e ou uma boa ocupação no mundo do trabalho, seria necessário considerar então mais uma variável além da disposição em se educar, a demanda.

Arruda (2007) aponta ainda que, diferentemente do trabalho, a educação não tem como assegurar os benefícios associados a uma ocupação remunerada. “A educação é um “investimento” incerto e de longo prazo, que por si só não garante uma posição no mercado de trabalho” (ARRUDA, 2007, p.3)

Assim, para dar conta desta contradição, a autora acima citada, aponta que a saída tem recaído no conceito de liberdade individual, dessa forma, a inserção do indivíduo é consequência das suas escolhas individuais e do caminho por ele trilhado. Neste sentido, seu sucesso irá depender não só da sua disponibilidade em se educar, mas também de articular a sua escolha à demanda do mercado. A autora (2007, p. 40) ressalta que esse foco na trajetória individual, a chamada lógica da competência, “pressupõe que cada indivíduo forje, a partir de sua trajetória escolar e profissional, uma identidade particular e a partir dela negocie sua inserção no mercado de trabalho.” Entretanto, essa lógica acaba por fragilizar os trabalhadores em relação às condições salariais à medida que não se percebe mais o contrato

---

<sup>3</sup> Medida que permite que os sistemas de ensino autorizem profissionais com notório saber para ministrar aulas em disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes

coletivo de trabalho e sim uma lógica de inserção a partir do que a autora chama de “biografias” dos atores sociais, as quais são negociadas e podem ser moldada pela educação continuada ou por processos comportamentais.

De todo modo, a educação profissional é concebida hoje como uma política pública de inserção no mercado de trabalho e na sociedade e diferentes governos no Brasil tem adotado a educação profissional como ferramenta de ataque ao desemprego e, embora uma análise crítica leve a percepção de que os cursos geram mão de obra excedente alimentando a disputa do sistema capitalista, é inegável que atualmente uma garantia de qualificação através de certificação pese na hora de uma disputa no mundo do trabalho. Ainda assim, com foco nestas questões, uma vertente da educação profissional que vem sendo bastante trabalhada é o empreendedorismo. Este, não no sentido de desenvolver atividades de maneira informal e autônoma, mas no sentido de implementar novos negócios ou mudanças nos já existentes com base na inovação. Por mais que se perceba o incentivo e trabalho com o empreendedorismo em muitas escolas, o diferencial é que no ensino profissionalizante ele alia ainda o conhecimento técnico, promovendo muito mais oportunidades de atuação. Mas, logicamente, isso vai depender da proposta da educação profissional com base na sua concepção,

## 2.2 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ao se tratar de políticas públicas é necessário refletir sobre seu conceito, à medida que este, pode levar a compreensões diferenciadas a respeito do objeto da pesquisa. Bellardo (2015) ilustra a extensão do termo política ao traduzir que “a elasticidade deste conceito supera seu sentido restrito: como algo que o governo exerce. A política é uma atividade da sociedade, dos homens e, por consequência, de governo ou Estado” (BELLARDO, 2015, p.124).

Assim, tomamos nesta pesquisa a perspectiva crítica de que as políticas não são adotadas de maneira linear, sem disputas e intervenção de demais atores além do Estado. Este age influenciado e motivado pela pressão ou ausência de pressão social (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2009). Ainda, os autores (2007), ao estabelecer uma relação da educação brasileira com a América Latina e observar um padrão das políticas educacionais nos países latinos, especialmente na década

de 90, chamam a atenção para as influências que estas sofrem, inclusive externamente.

As políticas educacionais nacionais, que refletem sobre os estados, municípios e escolas, não são determinadas linearmente pelos organismos internacionais, mas sofrem influência deles, assim como, de alguma forma, também os influenciam. É importante, para se conhecer melhor as causas e conseqüências da/na política educacional, compreender a serviço de que/quem os administradores públicos se colocam. (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2007).

Dessa forma, há que se observar que uma política pública não vem de um movimento unidirecional e não é resultado apenas da vontade do governo. Esta é influenciada por uma série de fatores e atores políticos. Molda-se assim, pelas pressões dos movimentos sociais, da sociedade civil organizada, dos sindicatos, por circunstâncias políticas, pelo empresariado ou ainda, como visto acima, por influência de organismos internacionais.

As políticas públicas direcionadas à educação também engendram um quantitativo de definições. Uma singularidade do termo apontada por Souza, Gouveia e Tavares (2009), é que não se trata de uma política e sim de várias políticas na área. “No caso brasileiro, de um sistema educacional historicamente descentralizado, essa pluralidade tem ainda uma expressão que é de colaboração (e muitas vezes concorrência) de políticas no mesmo território” (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2009, p.11).

Assim, segundo os autores, não se faz possível dissolver a polissemia do termo, senão, acolher os seus múltiplos significados para uma melhor compreensão do que “temos produzido como direito à educação neste momento histórico da sociedade brasileira”. (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2009, p.11)

Especificamente nesse momento, vamos lançar um olhar para a educação profissional a fim de perceber o direito a qual educação tem recebido o público que busca esta oferta de ensino. Mas antes vamos verificar neste capítulo, quais foram as medidas adotadas que possibilitaram a implementação da política de educação profissional conforme o atual modelo ofertado nos IF.

Embora se reconheça que uma política não deve ser compreendida apenas a partir de sua legislação, por sucumbir todo o interesse que a moldou, este não vem a ser objeto da presente pesquisa. Há ainda que se reconhecer, segundo Muller e Surel (2002), que uma medida isolada, ou mesmo várias ações desconexas, não

constituem uma política, “para que uma política pública exista é preciso que as diferentes declarações e ou decisões sejam reunidas por um quadro geral de ação que funcione como uma estrutura de sentido, ou seja, mobilize elementos de valor e de conhecimento.” (MULLER; SUREL, 2002, p.16).

O que tira as discussões políticas da pauta da agenda política e dá formato a elas, sendo seu primeiro passo para a materialização, é a composição de seu quadro normativo, de modo que, uma política pública se forma a partir de um “conjunto de medidas concretas que constituem a substância ‘visível’ da política.” (MULLER; SUREL, 2002, p.14). Dessa forma verificamos, a seguir, as medidas que possibilitaram a implantação da política de educação profissional e tecnológica dos IF.

No início do governo Lula foi anunciada, pelo Ministério da Educação, uma reforma da política de educação profissional e tecnológica, como constava na sua proposta de governo. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), havia pelo menos três alternativas passíveis de serem tomadas a fim de iniciar esta nova organização. Uma opção seria a revogação do Decreto 2.208/97 através de um novo decreto, outra opção seria a regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação dos artigos 36 e 39 a 42 da LDB, ou ainda, uma lei específica para a educação profissional.

A opção adotada pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi a revogação do Decreto n. 2.208/97 por meio da instauração do Decreto 5.154/04, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este Decreto não deixa de manter a educação profissional como etapa formativa própria, entretanto, abre a possibilidade de oferta integrada entre educação profissional e ensino médio.

Segundo os autores acima citados, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), era claro que, diante do cenário, as “forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso”, impedindo desta forma mudanças mais profundas na legislação educacional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1.090). Ademais, segundo os autores, havia também a estratégia de que o Decreto, além de garantir uma abertura de ações aos sistemas e instituições, levantasse na sociedade uma discussão em torno da educação profissional pretendida, que fosse capaz de

suscitar mudanças profundas na LDB, entretanto, isso não ocorreu (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Segundo os autores, esta estratégia não surtiu o efeito esperado e, aliado a isso, era perceptível no Ministério da Educação uma fragmentação em relação à concepção, que não parecia única e clara para todos. Desta forma, os primeiros passos em relação a uma nova política de educação profissional receberam críticas dos conservadores e também da própria linha que defendia a mudança, como os autores acima citados, pelo fato de não romper totalmente com a política anterior.

Os pesquisadores nomearam esse percurso histórico como “controvertido”, pois na sua leitura da época, sobre o primeiro mandato, o governo Lula não assumiu, senão superficialmente, o projeto discutido com as forças progressistas da sociedade. Araújo (2015) ressalta o caráter de acomodação apontado pelos teóricos sobre a época em questão. “Estes afirmam o caráter conciliador da reforma utilizando expressões como “acomodação conservadora” (Kuenzer, 2003), “acomodação de conflitos” (Soares, 2004) e “acomodação de interesses” (Rodrigues, 2004).

Isso se refletia na manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>4</sup> no novo Decreto, na manutenção das parcerias público-privadas e também na forma de articulação da educação profissional com o ensino médio que, por exemplo, ao manter a forma de oferta concomitante, como disposto no artigo 4º, parágrafo 1º, do Decreto 5.154/04, se choca com a proposta da educação integral.

É importante observar que mesmo com as limitações já citadas, o decreto avança no sentido de permitir a integração da educação profissional com a educação básica, o que não era previsto a partir do Decreto 2.208/97. Apesar da coexistência das diversas formas de articulação da educação profissional com a educação básica, previstas no referido Decreto, esse foi o precedente para que a modalidade de ensino técnico integrado viesse a ser fomentada na política de

---

<sup>4</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (estabelecidas pelo Parecer da Câmara de Educação Básica – CEB - do Conselho Nacional de Educação - CNE n. 15/1998) e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (estabelecidas pelo Parecer da CEB do CNE n. 16/1999), são instauradas a partir das Resoluções n. 03/1998 e 04/1999 respectivamente. As DCN estabelecem as normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

educação profissional, implantada através dos Institutos Federais, o que representava não a politecnia, mas uma possibilidade para tal.

Assim, a chamada “acomodação” foi tomando contornos mais definidos e, ao tomar forma, protagonizou uma das políticas de maior visibilidade e investimento no Governo Lula, a criação dos Institutos Federais. Assim, apesar das contradições, este percurso “controvertido” na classificação dos autores na época, foi o que viria a ser o período de maior expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. Portanto, apesar das críticas ao Decreto 5.154/04, este foi o pontapé inicial para a materialização da política que buscavam alguns setores políticos e intelectuais da área de educação e trabalho. Este período “controvertido” foi, na verdade, o período mais “diretivo” em relação à implementação desta política defendida pelos progressistas.

A Expansão da Rede Federal de Ensino veio por meio da Lei 11.195/05 (BRASIL, 2005), que alterou o inciso 5º do artigo 3º da Lei nº 8.948/94 (BRASIL, 1994). Esta, segundo Tavares (2012), tem seu mérito por permitir legalmente a retomada da expansão da Rede, apesar de na criação das novas unidades evidenciar predileção pelo estabelecimento de parcerias, mesmo privadas. Este período configurou-se como a fase I do plano de Expansão.

Com a publicação do Decreto nº 6.095/2007 (BRASIL, 2007), o governo estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2007). O Decreto, fruto de embates e discussões políticas, da qual participaram as instituições públicas de educação profissional e tecnológica, já disciplinava o modelo dos IFs e estabelecia os passos a serem seguidos para o processo de integração, dando início então a materialização da política.

O Ministério da Educação conduzia um debate sobre a proposta de integração das instituições federais de educação profissional e tecnológica para se tornarem institutos federais. Nesse sentido, o Conselho de Dirigentes dos CEFETs foi ao encontro de tal proposta e, além disso, fez sugestões que foram todas acatadas pelo governo federal. A representação das Escolas Técnicas Vinculadas pouco alterou a proposta governamental, pois não apresentou sugestões específicas. A manifestação do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais pouco influenciou a proposta governamental apresentada. (OLIVEIRA; JUNIOR, 2015, p. 9)

Com a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 para a integração e composição dos Institutos Federais, várias unidades dos CEFET aderiram e se integraram à Rede, com exceção dos CEFET do Rio de Janeiro e Minas Gerais, que aspiravam ainda transformar-se em Universidade Tecnológica, e algumas Escolas Técnicas das Universidades Federais, que viram no vínculo com a Universidade a melhor opção (OLIVEIRA; GONÇALVES JUNIOR, 2015). Ainda segundo os autores, “o governo federal teve que considerar as pressões políticas e o poder de barganha de gestores que já integravam instituições de educação profissional preexistentes” (OLIVEIRA; GONÇALVES JUNIOR, 2015, p.11). Os interesses em jogo se deram na justificativa do benefício das instituições que defendem, mas primeiramente, como afirma Souza, Gouveia e Tavares (2009), a prática da política é, antes de mais nada, uma tentativa da busca pelo poder e, e em seguida, uma busca por manter-se nele.

Assim, após negociações e a definição das unidades que fariam parte dessa nova instituição, o governo publicou em 2008 a Lei 8.112, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com a implantação da Rede, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefet), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas às universidades transformaram-se em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPR, 2017).

É importante observar que houve diferença entre o publicado no anexo I da Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, que estabelecia o número de Institutos por unidade da federação, e a Lei 11.892/2008. A primeira estabelecia 4 Institutos para a região de Minas Gerais e 3 para o Rio de Janeiro, mas o saldo final foi de 5 para Minas Gerais e 2 para o Rio de Janeiro, assim devidamente publicado na Lei 11.892/08. Essas diferenças entre o inicialmente proposto e o executado revelam novamente os embates que envolvem a constituição da política, fruto de disputas e negociações.

Definido o número de Institutos para cada unidade da federação, faltava definir as unidades que iriam compor cada Instituto, tarefa que ficaria a encargo da reitoria. Para a escolha das cidades, o governo estabeleceu algumas dimensões, sendo elas a dimensão social, geográfica e do desenvolvimento, que, segundo Oliveira e Junior (2015) podem ser assim compreendidas:

[...] a dimensão social visava à universalização de atendimento aos territórios; a dimensão geográfica objetivava a interiorização da oferta pública de educação profissional e o atendimento aos municípios não atendidos por escolas federais; e a dimensão de desenvolvimento visava atender municípios que possuíam arranjos produtivos já identificados. (OLIVEIRA; GONÇALVES JUNIOR, 2015, p. 2)

Os autores acima citados têm uma hipótese de que a implantação dos campi é resultado tanto das dimensões estabelecidas pelo governo, quanto pelas decisões dos gestores. Este campo consiste não apenas em decisões baseadas em questões geográficas e sociais, mas também em questões políticas num fértil terreno de disputas. De toda forma, hoje a rede é composta por 38 Institutos Federais distribuídos em todos os estados brasileiros, cada um com vários campi, que totalizam 644 unidades em todo o país. Foi assim que houve o período de maior expansão da rede federal de educação, segundo o MEC, pois entre 2003 e 2016 foram construídas mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional.

A produção de Souza (2017) contribui para uma explicação da dinâmica da luta pela escola. Segundo o autor, esta é marcada por três grandes dimensões, que não necessariamente acontecem de maneira sucessiva, sendo elas a questão do acesso, da gestão e da qualidade. Assim, “pode-se pensar que a questão educacional se coloca como questão de acesso, depois como questão de gestão e finalmente como questão de qualidade” (SOUZA, 2017, p.79). O autor ressalta que as questões vão complexificando a política educacional à medida que se expande o acesso e vão ganhando foco as questões de gestão e qualidade.

No caso dos IF, que são instituições recentes, Moura, Lima Filho e Silva (2015) acreditam que o foco das discussões também mudou, o que ainda no contexto da expansão era sobre a função social e especificamente sobre a concepção da educação profissional e as implicações desta mediante a oferta de ensino médio integrado, incluindo a modalidade de educação de jovens e adultos, passou a ser sobre a organização.

Assim, segundo os autores, tomaram conta das discussões as questões de infraestrutura física e administrativa, bem como a ocupação dos cargos, perdendo-se o foco que norteava a caminhada em relação a um novo modelo de educação profissional. Nesse caminho, “marcado pelo imediatismo e improvisação, negligencia-se a construção de projetos educacionais fundamentados, elaborados

coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade.” (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015, p. 1074)

Logo, para os autores, a positividade da expansão é de certa forma, comprometida e “isso ocorre em meio ao recrudescimento do discurso, inclusive oficial, de que há um apagão de *mão de obra* qualificada e que, portanto, é necessário formá-la rapidamente para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho” (*Idem, Ibidem*). Este discurso não condiz com a proposta e negligencia os motivos de uma nova política para a educação profissional. O item a seguir intenciona apresentar como o fruto de toda essa discussão política e ideológica foi materializado na legislação e como se definem os Institutos Federais.

### 2.3 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os IF são instituições de ensino públicas, federais, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Foram criados pela Lei nº11.892/08 e para compreender melhor esta proposta de educação profissional e tecnológica vamos analisar alguns artigos desta Lei que delineiam o perfil desta nova instituição.

O art. 2º da Lei nº11.892/08 estabelece que os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, ou seja, ministram educação profissional em vários níveis e modalidades de ensino. São pluricurriculares, o que corresponde a dizer que trabalham com vários cursos e currículos, o que aliado à característica anterior, referente aos níveis de atuação, irá garantir uma de suas características identitárias, a verticalização, que veremos mais detalhadamente adiante. São ainda multicampi, o que significa que não há um instituto sozinho, único em um estado, a instituição é composta por vários campi dispostos em várias cidades do mesmo estado e há Institutos em todos os estados do Brasil.

As finalidades e características do Instituto são apresentadas em nove incisos dispostos no artigo 6º da referida Lei. O primeiro estabelece a oferta da educação, sendo esta profissional e tecnológica. O conceito de Educação Tecnológica adotado pelo MEC (2002), diz respeito a uma educação integrada às diferentes formas de “educação, ao trabalho, a ciência e à tecnologia, que objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias.”

Bastos (2008) destaca a necessidade de não olhar a tecnologia como autônoma, independente das relações histórico-sociais e a toma como determinante dos resultados econômicos e sociais. Lima Filho e Queluz (2006), na mesma linha, apontam a necessidade de “restituir a tecnologia aos contextos sociais e culturais nos quais é produzida e apropriada historicamente” (LIMA FILHO; QUELUZ, 2006, p.24), entretanto, para os autores, a tecnologia deve ser compreendida não num contexto de determinismo tecnológico e sim de possibilidades históricas, perspectiva denominada pelos autores de crítico-relacional. Neste sentido, os IF vêm ao encontro dessa perspectiva mediante a apresentação da sua proposta de transformação e desenvolvimento a partir da tecnologia.

O segundo inciso diz respeito ao envolvimento do processo educativo para desenvolver a habilidade de gerar e adaptar soluções técnicas e tecnológicas às demandas locais, evidenciando assim uma preocupação com o regional e buscando a promoção de cidadãos atuantes no meio em que se encontram. Nesse sentido, já tem se percebido na prática, uma série de iniciativas de fomento à pesquisa aplicada, como por exemplo o <sup>5</sup>IFAgroTech, workshop institucional do IFPR que ocorre em vários *campi*, nos quais se reúne pequenos produtores, os quais apresentam os problemas que necessitam de soluções tecnológicas, e os pesquisadores (alunos e professores) os quais buscam apresentar soluções para tais demandas, sendo um exemplo de fomento à pesquisa aplicada no IFPR. O inciso IV também vai ao encontro dessa proposta de desenvolvimento regional, ao estabelecer que a oferta dos cursos deve ser orientada pelo mapeamento dos arranjos produtivos locais, ou seja, levando-se em consideração as potencialidades da região para a oferta dos cursos que possibilitem assim a atuação dos egressos. O que caracteriza uma intencionalidade de formar cidadãos para “moldar o jogo” e não somente para encaixar-se nele.

Sobre esse mapeamento, indicado no inciso IV, como metodologia há novamente nas Concepções e Diretrizes dos IF menção à necessidade de conhecer a região em que está inserido “quando da definição de suas políticas para que seja

---

<sup>5</sup> O IFAgroTech já recebeu diversos prêmios, inclusive foi considerado a melhor experiência exitosa na área de Inovação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sendo premiado no ano de 2018 no Reditec (Reunião anual dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica). Da sua realização já saíram diversos trabalhos premiados, inclusive a serem apresentados no exterior.

verdadeiramente instituição alavancadora de desenvolvimento com inclusão social e distribuição de renda” (BRASIL, 2010). De acordo com as concepções postas no documento, o processo de expansão tornou viável articular ações de nível local, somado a característica de interiorização da rede, a fim de contribuir para o desenvolvimento do entorno e dos arranjos produtivos locais, além da expansão do acesso de uma educação de qualidade. Assim, a questão do desenvolvimento regional é abordado constantemente na legislação dos Institutos Federais.

O terceiro inciso estabelece a integração ou verticalização da educação básica à superior como uma de suas finalidades. Apesar da abordagem nessa lei dizer respeito à otimização do aproveitamento da estrutura física e do quadro de pessoal, sob uma perspectiva pedagógica, pode-se perceber que nessa opção verticalizada navega a possibilidade de que os estudantes, dividindo os mesmos espaços, contemplem a possibilidade de dar continuidade aos estudos, vislumbrando estabelecer uma trajetória acadêmica dentro de um mesmo eixo tecnológico ou área do conhecimento. Essa opção, possibilitada pela verticalização, se contrapõe a uma formação fragmentada e descontínua, numa perspectiva em que se possa ir de um curso de formação inicial e continuada (FIC) ao doutorado.

Dessa forma, “os Institutos Federais validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica” (Brasil, 2010). Assim, de acordo com Silva (2009), a verticalização “pode vir a permitir a construção de um leque de alternativas de formação dentro de um determinado eixo tecnológico, possibilitando ao educando o desenho do itinerário formativo que melhor corresponda às suas expectativas” (SILVA, 2009, p.39).

O <sup>6</sup>Eixo Tecnológico corresponde, segundo Machado (2010) por meio do estudo de documento do MEC, a “uma linha central, em torno da qual gravitam cursos para a formação de profissionais que referenciam suas atividades num conjunto de tecnologias que guardam similaridade em sua natureza” (MACHADO, 2010, p. 96). Segundo Pacheco “cada eixo tecnológico acolhe vários tipos de

---

<sup>6</sup> Agrupamento de cursos técnicos, conforme suas características científicas e tecnológicas, estabelecido pelo CNCT (Catálogo Nacional de Cursos Técnicos), instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008. Atualmente são definidos 13 Eixos Tecnológicos que agrupam 227 cursos.

técnicas, mas não se restringe a suas aplicações, relacionando-se também a outras dimensões socioeconômicas” (PACHECO, 2011, p. 9)

Assim, construir uma caminhada dentro de um mesmo eixo tecnológico permite não apenas uma ambientação tecnológica, como também o domínio das mais diversas técnicas que proporcionam uma visão mais aguçada na busca por soluções tecnológicas. Nessa perspectiva, o curso técnico proporciona uma formação que permite que, tão logo a sua conclusão, o indivíduo possa dirigir-se ao mundo do trabalho com uma profissão alternativa aos subempregos, enquanto busca um aperfeiçoamento no seu eixo tecnológico com a continuidade dos estudos, se assim o desejar.

Essa possibilidade de uma trajetória contínua, através da verticalização, possibilita um crescente estágio de aperfeiçoamento, permitindo ao indivíduo galgar patamares mais altos acadêmica e profissionalmente, sem sair do eixo tecnológico escolhido. Dessa forma, não se reconhece nessa proposta, que o indivíduo encerre sua trajetória escolar limitando-se ao trabalho após a conclusão do curso técnico.

Segundo Pacheco (2011), é importante olhar para a verticalização também sobre outra perspectiva, que vai além da simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis de ensino, é preciso se preocupar ainda com a organização dos componentes e dos conteúdos curriculares. Assim, o autor ressalta que essa organização interna é necessária para a construção dos itinerários formativos.

Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica no reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica (PACHECO, 2011, p 10).

Sobre os itinerários formativos, Leão e Teixeira (2015) explicam como “a carta de cursos ofertados por uma instituição de ensino” em qualquer nível. “A organização de itinerários formativos permite que um *campus* centralize suas ações para determinados cursos, de acordo com os eixos tecnológicos” (LEÃO; TEIXEIRA, 2015, p. 6846). Os autores afirmam que, embora a expressão *itinerário formativo* não conste expressamente nos seus documentos legais, a verticalização viabiliza essa possibilidade, sendo então os Institutos bons exemplos para possibilidades desses Itinerários. Entretanto, essa organização precisa ser cuidadosamente

pensada e planejada a partir de uma série de fatores a serem considerados, como explicam os autores:

A ampla abrangência em relação às formas de oferta e níveis de ensino exige ampla discussão da organização pedagógica e administrativa nos *campi* dos Institutos Federais. Os cursos a serem ofertados e, conseqüentemente, os itinerários formativos planejados, devem ser organizados de acordo com as demandas regionais, em atendimento às demandas socioeconômicas e ambientais dos sujeitos e do mundo do trabalho. (LEÃO; TEIXEIRA, 2015, p. 6846)

Quanto à Ciência nos Institutos Federais, o inciso V ressalta a dimensão científica dos Institutos, definindo sua responsabilidade de se destacar como referência em pesquisa de Ciências e ainda de ciências aplicadas, primando pelo desenvolvimento do espírito crítico na busca de soluções através da investigação empírica. Assim, mesmo que os Institutos se equiparem às universidades para fins de regulação, a sua proposta apresenta características marcantes.

A produção científica, como em toda a proposta dos IF, está atrelada ao desenvolvimento social e local. O compromisso com a ciência prima também pela sua forma aplicada, com devolutiva imediata à sociedade, onde possa ser vivenciada e percebida de forma significativa, além dos muros da academia. Assim, a pesquisa aplicada visa solucionar algum problema prático e, por sua vez, pode resultar em invenção, podendo gerar patentes. Atualmente há 35 pedidos de patentes na Agência de Inovação do IFPR, dos quais 16 já estão protocolados no Instituto Nacional da Propriedade Intelectual - INPI, conforme informação da Agência de Inovação do IFPR – AGIF. Isto demonstra um crescimento e um amadurecimento da Instituição quanto as suas características, após o período mais voltado a expansão e início da organização interna.

O inciso VI traz a responsabilidade da instituição ser referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas da rede pública, através de cursos de atualização e capacitação docente. Diz respeito ao alcance da instituição e traz incutida a questão do acesso. De forma que, contribuindo na qualificação dos docentes da rede, estará atingindo indiretamente vários estudantes e o ensino ao qual terão acesso. Por tais características, a política dos IF é tida como política compensatória.

O inciso VII traz uma questão que será retomada novamente nos objetivos, dispostos na mesma Lei. Trata da extensão, que deve ser desenvolvida através de programas que também divulguem a ciência e tecnologia, evidenciando que todos

os programas e ações desenvolvidas devem ser incutidos da base da instituição, o tripé, cultura, ciência e tecnologia. Traz ainda a questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os quais, de forma lógica, se integram e complementam. Visto que o ensino é a atividade fim da instituição e que a extensão ocorre, no contexto de uma instituição de ensino técnico e tecnológico, atrelar a extensão à difusão do conhecimento científico consiste em uma estratégia positiva frente aos objetivos da instituição.

Os incisos VIII e IX referem-se ao que deve ser estimulado e promovido. O VIII diz respeito ao que deve ser estimulado, assim, são retomadas algumas ações já citadas para enfatizar a importância e necessidade de serem desenvolvidas, sendo elas a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. Além dos já comentados, é relevante ressaltar o empreendedorismo como característica que os IF visam desenvolver, pois o modelo tradicional de ensino técnico, não visava a formação de um sujeito politécnico ou empreendedor. Posto como característica dos IF, o egresso deverá ter a habilidade de empreender, dentro do próprio ambiente de trabalho ou fora dele.

O inciso IX reporta-se então ao que deve ser promovido e cita a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, ou seja, técnicas ou métodos que sejam significativos e se apliquem à realidade. Faz menção especial ainda ao desenvolvimento das tecnologias que sejam voltadas à preservação do meio ambiente. Como em todos os documentos do Instituto, fica evidente a preocupação com a questão ambiental e novamente os IF são chamados a atender mais esta demanda, agora incentivando o desenvolvimento de tais tecnologias. Desta forma, percebe-se que os IF foram criados não apenas para ofertar educação profissional e tecnológica, como também para atender a necessidade de capacitação dos docentes da rede pública, tecnologias para preservação ambiental, dentre outros aspectos.

Postas as finalidades e características dos Institutos Federais, outro ponto que merece atenção são os objetivos estabelecidos em sua Lei de Criação, os quais o quadro abaixo resume:

QUADRO 1 - OBJETIVOS DOS IF

<b>Objetivos dos IF</b>
Ofertar cursos Téc. de nível médio (50%)
Ofertar cursos FIC
Pesquisa Aplicada
Extensão
Processos formativos que levem a geração de emprego e renda
Ofertar cursos de Nível Superior: Tecnologia; Licenciatura (20%); Bacharelado; Engenharia; Pós-Graduação Lato e Strictu Sensu

Fonte: A autora (2018)

Os objetivos estabelecidos no documento dizem respeito ao níveis de ensino ofertado. Assim, no artigo 7º, é estabelecido que será ministrado curso técnico de nível médio, cursos de formação inicial e continuada (FIC), cursos de nível superior, que compreendem cursos de tecnologia, de licenciatura, além de bacharelado e engenharias. Estabelece também como um de seus objetivos a oferta de pós-graduação lato-sensu, que intenciona formar especialistas nas mais diversas áreas do conhecimento. O Stricto Sensu também é cotejado com o objetivo de “estabelecer bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica” (BRASIL, 2008). Dessa forma, a instituição foi concebida para atender públicos diversos, estabelecendo uma gama de relações com a sociedade no local que está inserida.

Um ponto a ser destacado é o artigo 8º desta seção, que disciplina a porcentagem de vagas em relação à oferta do ensino técnico integrado. Este, estabelece que 50% das vagas deverão ser destinadas a esta oferta. Ao disciplinar na Lei de Criação dos IF metade das vagas para este fim, esta política incorpora o debate sobre a educação profissional, travado pela área de educação e trabalho. O novo modelo vem ao encontro da discussão sobre a escola dualista, ao trazer em suas concepções a necessidade de complementar a formação técnica através da união entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, voltado para a formação humana integral. Dessa forma busca se contrapor a uma concepção funcionalista, estreita e restrita que visa atender os objetivos do mercado, no que diz respeito ao seu interesse por mão-de-obra qualificada. Ao garantir esta oferta de vagas ao ensino técnico integrado, a legislação visa coibir que a instituição perca o foco e tenda a trabalhar somente com outros níveis de ensino, movida pela pressão docente que,

muitas vezes, vê como de maior status o magistério no ensino superior e/ou pós graduação.

Sobre a prática da integração nos IF, alguns autores apresentam perspectivas diferentes a respeito. Frigotto (2009), questiona o quão de fato esta prática vigora além do discurso e o quanto se aproxima da concepção, uma vez que esses cursos são ofertados nos institutos federais por imposição legal, o que demonstra que essas instituições “não encamparam nem teórica e nem politicamente a proposta do integrado” (FRIGOTTO, 2009, p.5). O autor coloca em questão a internalização da prática à medida que se dão as decisões corporativas e verticalizadas do governo.

A tese de Benfatti (2011), que analisou a integração dos currículos de Ensino Médio e Educação Profissional de três escolas ofertantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio, vai ao encontro dessa constatação ao concluir que a integração, apesar de constar nos planos de curso, desenvolve-se por práticas curriculares que ainda acompanham o modelo dualista.

Nessa perspectiva pode não haver ainda uma grande ruptura com o modelo anterior, entretanto, Silva (2009), observa que a escolha do formato já rompe com a antiga concepção e o fato de “a escolha do governo pelo modelo dos institutos em detrimento do representado pela universidade tecnológica representa uma opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional” (SILVA, 2009, p. 29). Quanto a essa nova organização acadêmica, Pacheco (2010) vê como positivo à medida que não mais se reproduz o modelo e busca a inovação através de uma nova concepção de educação profissional e tecnológica.

O autor aponta essa união entre a formação acadêmica e profissional como propulsora de uma formação emancipadora, onde a criticidade desenvolve um olhar para novas possibilidades da tecnologia no trabalho, o que deve orientar a estrutura curricular. Considerando as posições dos autores, é compreensível que um novo modelo trouxe a expectativa de uma educação profissional e tecnológica diferenciada, politécnica. Entretanto, ainda há uma caminhada para atingir tal objetivo, seja por questão de imposição e falta de discussão da concepção internamente ou por práticas pedagógicas desorientadas, ainda assim, não se pode negar que a possibilidade de uma educação integral se fez presente nesse novo modelo e isto é um avanço significativo em termos de educação profissional.

Nos objetivos apresentados dos IF também figuram a pesquisa e a extensão. Estas aparecem como indissociadas do objetivo de promover o desenvolvimento da

ciência e da tecnologia. A pesquisa buscando promover benefícios à comunidade e a extensão no sentido de difundir o conhecimento científico. Nessa perspectiva, todas as atividades desenvolvidas estão buscando o envolvimento dos estudantes com o conhecimento científico e tecnológico, o que vai além do mero repasse de técnicas instrumentais, e este vem a ser o diferencial desta proposta pública para a educação profissional.

O incentivo a processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional também é um dos objetivos apresentados na lei de criação. Nesta concepção, o trabalho é uma ferramenta para o sujeito emancipar-se, libertar-se de uma condição opressora, mas ainda lhe cabe a responsabilidade de ser pensado para o desenvolvimento, tanto econômico quanto social da região.

Em síntese, com relação às demandas sociais, os IF tem como missão atender as peculiaridades regionais por meio de política sociais. Como política social entende-se aquela que “objetiva permitir aos indivíduos a satisfação de certas necessidades não levadas em conta pelo mercado capitalista” (VIEIRA, 1992, p.20). O atendimento a tais demandas sociais se caracteriza pela oferta do ensino técnico e tecnológico gratuito, promovendo o aumento da escolaridade e o acesso a jovens e adultos das mais diversas regiões do país pela característica da interiorização, além da tentativa de incorporar setores sociais que foram historicamente excluídos do contexto educacional, num processo educativo com maior ênfase na compreensão do mundo do trabalho e nas possibilidades de atuação qualitativas neste do que à formação técnica restrita ao mercado. Visando constantemente as demandas sociais, a ciência e a tecnologia neste contexto, buscam promover o desenvolvimento regional e local a partir da habilidade de desenvolver soluções às demandas locais.

Os parágrafos acima abordaram as finalidades e objetivos dos IF, agora veremos nos parágrafos a seguir o que são os IF atualmente em termos de atendimento, de público, de servidores.

Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha – PNP<sup>7</sup> (2018), ano base 2017, existem hoje 589, unidades de Institutos Federais dispostos em todas as regiões do País, embora outras fontes apontem pra 644 *campi*.

FIGURA 1 - REDE FEPT



Fonte: MEC (2018)

Para demonstrar a importância dos Institutos Federais na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, ressalta-se que 91,86% das matrículas de toda a rede são atribuídas aos Institutos Federais, em contraposição a 3,62% dos Cefet, 2,62% das Escolas Técnicas e 1,90% do Colégio Pedro II. Os Institutos tem uma importância e abrangência muito grande no território nacional e trabalham com um número muito expressivo de estudantes, com a oferta de 11.264 cursos em diferentes eixos e modalidades, possuem um total de 1.031.798 de alunos. Para que cada um destes se beneficiem com o que preconiza a proposta, é necessário que os *campi* procurem atender minimamente os critérios estabelecidos característicos dos IF no projeto de expansão da Rede.

Apesar de estarmos em uma sociedade predominantemente feminina, a escolha pelos cursos dos IF, que são em sua maior parte técnicos e tecnológicos, tendo por exceção as licenciaturas, ainda tem sido predominante por parte do

<sup>7</sup> Ambiente Virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC, acesso por meio do endereço [www.plataformanilopecanha.org](http://www.plataformanilopecanha.org)

público masculino, estes totalizam 555.190 estudantes. Destes, 17,6% estão na faixa etária dos 15 a 19 anos, o grupo característico do EMI. O número de estudantes que compõe o público feminino é de 476.608, sendo que 14,7% estão na mesma faixa etária.

Analisando a renda declarada pelos estudantes, pode-se perceber que a renda familiar per capita predominante no público do IF é menor ou igual a um salário mínimo, configurando assim uma característica de renda baixa a maior parte dos estudantes. Em seguida, a taxa de renda que tem o segundo maior público é o da parcela de estudantes que tem renda per capita entre 0,5 a 1 salário mínimo, o que evidencia que, como um todo, os IF estão atendendo a camada socioeconomicamente baixa da população. Essas duas faixas de renda são a realidade de mais da metade do público dos IF. O gráfico abaixo demonstra a faixa de renda per capita em relação a raça/cor dos alunos do IF.

FIGURA 2 – RAÇA X RENDA

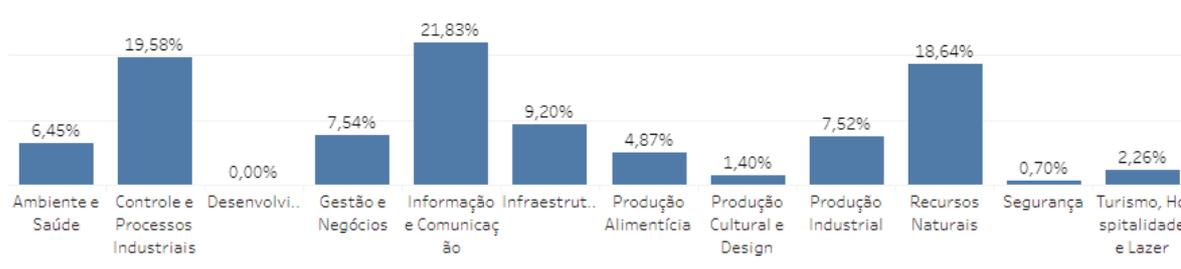


FONTE: Plataforma Nilo Peçanha (2018)

Observa-se que representa um quantitativo muito pequeno o grupo cuja faixa de renda per capita se apresenta superior a três salários mínimos e meio, o que reflete uma realidade do país, entretanto, é importante observar que a raça/cor em que este percentual é mais representativo, é o da cor branca, o que corresponde a dizer que dos estudantes que possuem maior aquisitivo, sua maioria é branca, sendo este o público que adentra as vagas não destinadas a cotas sociais ou raciais, brancos de classe social alta. É nesse aspecto que se revela a importância da política de cotas, esse contrabalanceamento só se faz possível por conta desta política, que oportuniza e garante um público mais heterogêneo à instituição.

O IF trabalha atualmente com a oferta de 11.264 cursos, dentre os quais a maior parte se concentra no Eixo de Informação e Comunicação, que contempla os subeixos de Informática e Telecomunicações, sendo responsável por 21,83% dos cursos ofertados na modalidade de Ensino Médio Integrado. Ainda nessa modalidade, o Eixo com a menor oferta de cursos é o de Segurança, com apenas 0,70%, como se apresenta no quadro abaixo.

FIGURA 3 - OFERTA POR EIXO TECNOLÓGICO



FONTE: Plataforma Nilo Peçanha (2018).

Com relação aos servidores, os IF tem um quadro geral de 39.267 professores. Destes, 33.495 possuem regime de dedicação exclusiva, 1.170 possuem jornada de 40 horas e 662 professores, 20 horas semanais. Ainda há neste quadro 3940 em função de professor substituto ou temporário. Pode-se observar assim, que quase na sua totalidade, os professores são do regime de dedicação exclusiva, o que proporciona uma outra dinâmica para a vida dos professores e conseqüentemente para o seu trabalho em sala de aula, pois, como afirma Grochoska, 2015, p. 93.

Um professor que trabalha jornadas extensas certamente sofre implicações na qualidade do ensino, como também em dimensões da sua vida, com pouco tempo para o lazer, a família, estudos, descanso, o que pode afetar conseqüentemente sua saúde. O que nos revelam as pesquisas é que os professores trabalham uma carga maior, com o objetivo de ampliar suas remunerações, que para muitos é baixa.

Dessa forma, os docentes do IF, em sua maioria, possuem sua carga horária limitada a 40h semanais, o que aliada a uma remuneração superior a média da maioria dos docentes que atua em outras esferas, confere uma condição relativamente melhor de trabalho. Ainda, a política de incentivo a qualificação contribui para um quadro de docentes cada vez mais especializado. Assim, apesar do requisito para ingresso no cargo restringir-se ao curso superior, a tendência, pela

disputa acirrada das vagas, é favorecer os mais bem graduados, pelas pontuações conferidas a estes nos processos seletivos, o que não confere fator determinante para o resultado, mas contribui afirmativamente para tal. Entretanto, nos casos em que os concursados ingressam apenas tendo concluído a graduação, o incentivo de 30% para a especialização, 52% para o mestrado e 75% para o doutorado, faz com que haja uma busca natural pela qualificação, tornando-se o corpo docente cada vez mais especializado. Dessa forma apresenta-se o quadro de titulação docente: 2.909 (3,58%) graduados; 6.468 (16,54%) especialistas; 19.978 (53,4%) mestres e 9.745 (26,44%) doutores. Dessa forma, é inegável que, em termos de educação, tem-se nos Institutos Federais o melhor quadro docente do país.

Os Técnicos Administrativos em Educação (TAE) somam 31.813 servidores, sendo quase a totalidade com jornada de 40 horas semanais. A maior parte dos servidores desta categoria, 13.330 (41,90%) possuem especialização, seguido de 8540 (26,84%) que possuem graduação; frente a 5.496 (17,27%) que possuem até ensino médio ou técnico. Os que possuem mestrado totalizam 4.072 servidores, ou seja 12,79%, enquanto que os que possuem doutorado totalizam 324 servidores, o que corresponde a 1,01%, além de 13 que não informaram e 38 que declaram ter aperfeiçoamento. Destacando-se que, em termos de educação, a especialização do quadro administrativo não se faz de menor importância em relação a dos docentes, pois, além dos servidores do setor administrativo que trabalham para viabilizar as atividades fins da instituição, tanto nos *campi* quanto na reitoria, há ainda os profissionais que irão trabalhar com o corpo docente, dando as diretrizes do trabalho pedagógico, além da atuação direta junto aos pais e estudantes, o que demonstra a necessidade de uma contínua capacitação e especialização, mesmo que perdure, ainda que de maneira velada, uma cultura de que essa qualificação se faça essencial apenas aos docentes que trabalham diretamente com os estudantes e estão constantemente envolvidos em pesquisas.

A relação aluno professor (RAP) é um índice muito importante que agrega valor quanto a carga de trabalho do professor em relação à quantidade de alunos matriculados, bem como visa identificar o grau de atendimento dos alunos pela força de trabalho docente. A Portaria do MEC nº 818/2015 regulamenta o conceito de aluno-equivalente e de relação aluno por professor, estabelecendo que o RAP deve ser de 20 para 1, conforme previsto no PNE (2014). O RAP divulgado pela

plataforma Nilo Peçanha é de 21,79, desta forma estando muito próximo ao estipulado.

Definidas as finalidades, objetivos e conferido um "raio X" do que é a instituição atualmente, agora nos cabe verificar de onde e como surgiu a unidade do IFPR. Este tópico será abordado no capítulo a seguir que intenciona compreender as origens da instituição no estado do Paraná e as heranças e influências desse legado.

### 3 A ORIGEM DO IFPR E SUAS NORMATIVAS

Este capítulo remonta a história do IFPR e o seu histórico de ligação com a rede federal de educação, sendo baseado na pesquisa de Lemos Junior (2016) que utiliza estudos de autores como Kreutz (2011), Leite (2010), Manfredi (2002), Nascimento (2007), Santos (2011) e Souza (2012) para buscar a origem do IFPR.

Apesar dos Institutos Federais serem recentes, muitos dos campi que compõe a rede já possuíam um histórico ligado à rede federal de ensino. O surgimento do Instituto Federal do Paraná, diferentemente dos outros institutos federais, não teve sua origem nos chamados CEFETS, isso ocorreu porque o CEFET do Paraná, na época, já havia passado por um processo de transformação com a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Este processo de transformação dos CEFETs em IFs também não ocorreu sem resistência, por motivo do estatuto dos IFs serem mais limitados do que os que apresentavam os CEFETs (STUNPF, 2016). A exemplo, 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). Segundo a Stunpf, os CEFETs ainda vislumbravam a transformação em Universidades, como ocorreu com o CEFET – PR no ano de 2005, por estratégia política. Os CEFETS do Rio de Janeiro e Minas Gerais, continua a autora, tinham esta pretensão por terem se tornado Centros Federais na mesma época que o CEFET do Paraná (OTRANTO, 2010).

Assim, como ponto de partida para a instauração da rede no Paraná, o Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a chamada Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, é quem deu origem ao Instituto Federal no estado. Dessa forma, o setor desvinculou-se da Universidade Federal e passou a compor a Rede Federal como Instituto Federal do Paraná.

Desta forma, remontar a origem do IFPR requer remontar a origem da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, pois, para compreender o IFPR é preciso entender as raízes desta instituição, que busca alçar o novo, mas que apresenta uma tradição institucionalizada, estando em constante luta e contradição entre a sua prática e a nova concepção.

A origem do IFPR está na criação da antiga escola Alemã, Deutsche Schule, que foi inaugurada no ano de 1869 pelos imigrantes alemães residentes em Curitiba, com o objetivo de instruir seus filhos na nova cidade. O ensino era ministrado em língua alemã e tinha 8 anos de duração, sendo de nível primário. A respeito da criação da escola, Basso, Pascutti e Mantovani (2013) trazem a reflexão sobre a intencionalidade da criação.

A Escola Alemã não tem seu nascimento ligado a decretos governamentais, não fez parte de uma ação organizada e efetiva de reconhecimento das deficiências e despreparo da nação diante das mudanças provocadas, aqui pelo fim da escravidão e internacionalmente pela revolução na forma de produzir. Como iniciativa de imigrantes, na defesa de sua cultura e carregando um histórico preparo de mais de uma profissão para enfrentar os desafios da nova terra, a Escola Alemã pode nos demonstrar, na continuidade da pesquisa, seu caráter de busca por formar trabalhadores que primem pela excelência e tenham capacidade de continuar se desenvolvendo. E, talvez assim, seja possível encontrar um traço mais concreto entre lá –Escola Alemã, e cá – Instituto Federal. (BASSO; PASCUTTI; MANTOVANI, 2013, p. 22481)

Deste cenário, a origem da instituição já acena para um modelo que busca excelência diante de um público que tenta sobreviver e ter boas condições por meio do estudo, num país que lhe é estranho. Pensada para um público específico, os imigrantes alemães e seus descendentes, este modelo não precisava considerar as diferenças socioeconômicas e culturais e, talvez esta tenha sido uma herança que, apesar do discurso de inclusão e das políticas afirmativas para tal, ainda precise ser enfrentada.

Retomando o histórico da então Escola Alemã, esta vigorou até meados de 1914, com o nome alterado neste ano para Colégio Progresso quando, no período da primeira guerra mundial, de 1914 a 1918, a comunidade alemã passou a ser hostilizada no Brasil e o colégio acabou sendo fechado. Com o fim da guerra, em 1918, a comunidade alemã conseguiu, no ano seguinte, a reabertura da escola, com a prerrogativa de que esta seria aberta para todo o público e não mais só para os descendentes alemães.

Em 1929 o colégio já ofertava o ensino secundário, conhecido por curso ginásial, em língua portuguesa. Nos anos 1930 passou a ofertar cursos técnicos, daí talvez o início da relação mais direta com o IFPR.

No ano de 1936, a escola passou a ofertar seu primeiro curso técnico no período noturno, o Curso Comercial, de cunho essencialmente prático. Segundo Souza (2012), a organização temporal do curso era a seguinte: propedêutico (3 anos), admissão (1 ano), auxiliar de comércio (2 anos), guarda-livros (2 anos), perito-contador (3 anos), datilografia, estenografia e correspondência comercial e oficial (3 ou 6 meses, dependendo do número de aulas diárias). (JUNIOR LEMOS, 2016, p. 9).

No período da Era Vargas intensificou-se uma onda de valorização da nação, onde se seguiram decretos e normativas que buscavam nacionalizar o ensino no Brasil. Por fim, em 1942, com o fim das relações diplomáticas entre Brasil e Alemanha, o Colégio acabou definitivamente fechado.

Segundo as informações disponibilizadas no site<sup>8</sup> do IFPR, nesse período, quando a instituição se rompeu, alunos e professores foram incorporados a outras instituições de ensino e a maior parte dos seus bens foi cedida à Faculdade de Medicina do Paraná. De acordo com Lemos Junior (2016), em assembleia, foi decidido incorporar e passar seu patrimônio à Universidade Federal do Paraná, onde a então chamada Academia Comercial Progresso, agora denominada Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade de Direito do Paraná, continuou ofertando o curso Comercial.

Em relação a este formal fim da escola alemã, Basso, Pascutti e Mantovani (2013) nos convidam a refletir sobre o modelo atual de ensino alemão que, como apontam os autores, apesar das críticas em relação ao baixo número de jovens que chegam à universidade, o equivalente ao ensino médio, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é considerado um dos mais eficientes.

Assim, como continuam os autores, não se trata de copiar um modelo autoritário e sim “inspirar-se no que funciona tão bem a ponto de garantir uma formação técnica e ainda assim, mais integral do que a nossa.” (BASSO; PASCUTTI; MANTOVANI, 2013, p. 22.482). Dessa forma, os autores questionam o quão integral é a formação ofertada no modelo do IFPR. A respeito dessa questão, que é um problema cultural do ensino público brasileiro, percebe-se uma tentativa de superação através de uma proposta de formação integral do ser humano colocada para os IF, que ainda caminha para sua consolidação, pois ainda muito há o que

discutir em termos de currículo e formação de professores. Quanto a este ponto, algumas poucas características são mensuráveis, à medida que se trata do desenvolvimento pleno do ser humano, como um ser social, mas alguns pontos como resultado dessa formação conseguimos explorar nesta pesquisa, que traz como estudo de caso o campus Paranaguá.

Retornando agora à incorporação da Academia Comercial Progresso à UFPR, Junior Lemos (2016) conclui que esse período foi complexo para a Academia já que a própria Universidade não demonstrou empenho em incorporá-la rapidamente, considerando-a como unidade anexa. Por este motivo, “dificilmente havia uma partilha justa de recursos entre os diferentes setores da Universidade e a Academia, já que esta última não se encontrava na modalidade de ensino superior”. (JUNIOR LEMOS, 2016, p.11)

Segundo o autor, esta passou a receber maior visibilidade em 1974 quando a Universidade passou a incorporá-la, sendo renomeada de Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná. Na década de 1990, já ofertando 11 cursos, passou a chamar-se Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, sendo elevada a categoria de Setor em 1997.

A partir daí, por decisão embasada na legislação, Decreto 5154/04 e Lei 11.174/08, e com apoio do Conselho Superior da UFPR, o SEPT se desvinculou da UFPR e passou a compor a Rede Federal de Educação Tecnológica, em forma de IFPR, passando a ter autonomia administrativa e pedagógica. Assim, o IFPR constituiu-se então como instituição pública federal de ensino ligada ao ministério da educação (MEC) vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), e oferta cursos de EPT em vários níveis e modalidades de ensino.

O Câmpus Curitiba ficou responsável pelos cursos herdados da SEPT e com a nomeação dos reitores começou o processo de organização dos campi.

A posse dos primeiros reitores dos institutos federais ocorreu em janeiro de 2009 e coube a eles a tarefa de promover/buscar os meios ou recursos para a constituição das equipes de trabalho, lutar para aquisição dos espaços físicos das unidades administrativas e de ensino, aprovar as primeiras normas e regulamentos, criar as estruturas de funcionamento, e regularizar esses institutos perante os órgãos do governo federal, a saber: Ministério da Educação, Ministério da Ciência, Tecnologia e Gestão, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, entre outros órgãos. (JUK, 2017 p.1086)

Desta forma, após o primeiro reitor do IFPR, Alípio Leal, assumir por indicação o cargo, buscou inicialmente a acomodação do Câmpus Curitiba e a instalação dos *campi* de Paranaguá e Foz do Iguaçu. Hoje o IFPR possui vários *campi*: Assis Chateaubriand; Astorga; Barracão; Campo Largo; Capanema; Cascavel; Colombo; Coronel Vívida; Curitiba; Foz do Iguaçu; Goioerê; Irati; Ivaiporã; Jacarezinho; Jaguariaíva; Londrina; Palmas; Paranaguá; Paranaíba; Pinhais; Pitanga; Quedas do Iguaçu; Telêmaco Borba; Umuarama, e União da Vitória. Sendo uma instituição multicampi, o Instituto Federal do Paraná possui estas unidades localizadas nas cidades paranaenses, e todas possuem a mesma denominação, diferenciando-se pela especificação através da palavra *câmpus* acrescida do nome da cidade em que foi instalado. Entretanto, cada *câmpus* possui sua particularidade, o que não confere caráter de homogeneidade a todos os *campi*, em especial com relação às suas gêneses: uns como continuação a partir da estrutura de uma Escola Técnica, e outros recém-constituídos, com trajetórias incipientes.

Deste período em diante, situações políticas e judiciais fizeram com que o IFPR, ao seu décimo ano de existência, já tivesse tido seis reitores diferentes,

Desde o mês de agosto de 2013, a instituição e seus dirigentes vem sendo alvo de diversas demandas judiciais que culminaram com várias alternâncias do cargo mais alto da instituição (reitor), bem como das instâncias imediatamente inferiores: pró-reitores, diretores-gerais e assessores. (IFPR, 2014)

Esta instabilidade administrativa tem gerado impassibilidade nas decisões políticas, administrativas e pedagógicas, que se reflete em todos os *campi*. O consequente desprestígio gerado pelo desgaste da imagem da instituição contrasta com os resultados do trabalho em premiações de eventos e a contínua ampliação da rede, refreada no último governo como uma política de Estado Mínimo para a área da educação.

Hoje, com um total de 1.877 servidores ativos em exercícios, sendo destes 1.079 docentes e 798 técnicos administrativos, atende aproximadamente 13.863 alunos entre os cursos técnicos e superiores presenciais e 26.000 no total, considerando os alunos na modalidade de Educação a Distância (EAD).

Segundo informações disponíveis no site do IFPR, são oferecidos pela instituição 43 cursos técnicos presenciais, 11 cursos técnicos na modalidade a distância, 20 cursos superiores presenciais, três cursos de especialização na modalidade presencial, um curso de especialização na modalidade a distância e um curso de mestrado. Isto garante à instituição uma grande atuação e possibilita o planejamento que viabiliza uma de suas características identitárias, a verticalização, que conforme visto no capítulo anterior, corresponde a organização de cursos de um mesmo eixo em níveis diferentes de ensino, a fim de que os estudantes possam dar continuidade na sua trajetória acadêmica, se aperfeiçoando cada vez mais.

Os cursos oferecidos geram disputa pelas vagas, uma vez que o ingresso se dá através de teste seletivo. Em algumas regiões, nas mais pobres, é maior o índice de candidatos por vaga, aproximadamente 7 nas regiões norte e nordeste, chegando a 14,50 em alguns estados. No IFPR, a relação de candidato por vaga é de aproximadamente 2,06, o terceiro menor dos Institutos Federais, abaixo também da média geral, 5,69, e da média da região Sul, 3,29, onde se localiza.

Segundo Ferrarini-Bigareli (2016), esse índice baixo está relacionado a expansão e implantação de novos campi, que em seu primeiro processo seletivo ainda não são muito conhecidos na instituição. “No decorrer do tempo, com o crescimento do conhecimento da instituição na região, a procura pelas vagas aumenta. Como tem sido recorrente a abertura de novos campi, a média na procura de vagas se mantém baixa” (FERRARINI-BIGARELI, 2016, p. 57). Assim, esse número que reflete a relação de candidatos por vaga ainda não representa a real concorrência no IFPR, que apesar de ser conhecido também pela fama de ser “puxado” e ter um alto índice de reprovação, continua atraindo muitos candidatos.

Quanto aos índices de reprovação, no ano de 2016, apresentou um índice de retenção de 36,22%, que se aproxima da média da região, 36,39%, e está abaixo da média geral dos Institutos Federais, que é de 41,95%. Entretanto, ainda considerado alto em relação a média nacional do ensino médio, por exemplo, que gira em torno de 12% nas escolas públicas brasileiras, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referente ao ano de 2016.

O que ocorre é que a forte herança cultural de instituição federal que trabalha com os melhores alunos, selecionados por meio de teste seletivo, em sua maioria os que tiveram acesso ao melhor ensino, decorrente da classe social mais abastada a

que pertencem, se choca com a realidade da nova instituição. Esta, que agora oferta uma grande porcentagem de cotas para estudantes das classes sociais mais baixas, conseqüentemente os que tiveram acesso a um ensino de menor qualidade, agora tem que se equilibrar entre a herança herdada de instituição federal que trabalha com os melhores alunos e a nova proposta, que se abre para o público oposto. O que ocorre é que, muitas vezes, os próprios servidores não tem esta clareza do novo, reproduzindo o que vem se colocando em termos de instituição federal de ensino, o que confere essas contradições, assim há que se considerar outros fatores nesta relação, como o compromisso docente, a formação e as metodologias, dentre outros. Além do problema da desmotivação e evasão, a reprovação ocasiona também gastos à instituição, pois é mais tempo mantendo um mesmo aluno nela.

O gasto corrente por aluno, que diz respeito a um indicador que mede o custo médio de cada aluno da Instituição, ficou em torno de R\$16.694,15 no ano de 2016, equivalente a R\$ 1.400,94 de custo mensal por aluno. O que não foge à média da região Sul, na qual se insere, de R\$17.835,73, sendo a segunda região com o maior gasto, ficando atrás apenas da região Sudeste, com gasto de R\$18.857,52. O valor do gasto corrente por aluno do IFPR também se aproxima da média geral dos Institutos Federais, que é de R\$16.811,30.

A análise comparativa entre os IFETS demonstra que o IFPR ainda se encontra em fase de expansão, talvez este sendo o motivo das ocorrências como: indicadores de gasto por aluno e aluno por docente abaixo da média, docentes com carga horária em aula, pesquisa e/ou extensão abaixo do mínimo; e baixa procura nos vestibulares. Entende-se que, a melhora da eficiência e eficácia operacional está diretamente relacionada com a ampliação da oferta de vagas e consolidação dos cursos. E ainda, procurando o índice de procura baixo, vale especial atenção sobre a adequação dos cursos às necessidades locais. No que tange a qualidade do ensino, tanto o índice de aprovação como retenção vem demonstrando bom desempenho do IFPR (BRASIL, 2014)

O IFPR, assim como os demais Institutos, ainda está em fase de consolidação e isto compromete seus resultados, como os apresentados acima, medidos através de indicadores. Os indicadores acima citados são informações levantadas pelos *campi* e organizadas e disponibilizadas pela própria reitoria à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) para compor o relatório anual de indicadores de gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A reitoria, responsável por coletar e disponibilizar os dados acima citados, é o centro político, pedagógico e administrativo das decisões do IFPR. Esta, se localiza no município de Curitiba e divide-se administrativamente em cinco pró-reitorias: Pró-reitoria de Ensino (PROENS), Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN), Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), Pró-reitoria de Administração (PROAD), Pró-reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROEPPI). Além das 5 pró-reitorias, há também a Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (DTIC), que atua no mesmo nível hierárquico.

A pró-reitoria que está ligada diretamente ao ensino é a PROENS. Esta, por sua vez, divide-se em quatro diretorias: Diretoria de Ensino Médio e Técnico (DEMTEC), Diretoria de Ensino Superior (DESUP), Diretoria de Assuntos Estudantis (DAES) e Diretoria de Registro e Acompanhamento Acadêmico (DIRAC).

À DEMTEC, que se relaciona mais diretamente com a nossa pesquisa por tratar do ensino médio na modalidade integrado, de acordo com o manual de competências do IFPR, cabe “planejar, superintender, coordenar, fomentar as políticas e acompanhar a execução das atividades de ensino, na área de educação profissional e tecnológica, de graduação e pós-graduação” (IFPR, 2009). Esta diretoria também é responsável pelas políticas de assistência estudantil da instituição.

Segundo Silva (2015), a DEMTEC avalia os índices obtidos pelos campi e “reúne os Diretores de Ensino dos campi e orienta sobre os pontos críticos dos resultados, cobrando das equipes de ensino uma proposta de trabalho que vise à melhoria dos mesmos” (QUIOSSA *et al*, 2015, p. 40). Entretanto, como já visto acima, os pontos avaliados da instituição, passíveis de serem cobrados, dizem respeito aos índices sobre retenção, evasão, matrícula, vagas, relação aluno/professor, concluintes, titulação, eficiência da instituição e acadêmica, efetividade acadêmica e permanência e êxito.

Assim, não há entre os itens analisados para avaliação da instituição, algum ponto que contemple os egressos. O item citado acima como eficiência da instituição diz respeito aos registros acadêmicos dos alunos da Instituição, além dos custos da sua formação. Desta forma, o que se exprime desta relação de indicadores é que o sucesso da instituição é medido em relação à formação e não a empregabilidade.

Assim, percebe-se que o processo formativo em curso busca não apenas a formação laboral restrita ao mercado de trabalho, como também a formação humanística através da união entre ciência, tecnologia e trabalho com vistas a “formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste” (PACHECO, 2011, p. 2).

Para compreender quais são os objetivos e metas que norteiam o trabalho no IFPR, a fim de não atribuir na análise algo que não esteja na proposta, ou ainda, entendê-la mais profundamente, nos baseamos nos documentos norteadores do IFPR. Dentre os analisados, o Estatuto, o Regimento Interno e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o que apresenta mais informações que poderão nortear a pesquisa é o PDI, por este motivo, nos debruçaremos mais sobre alguns conceitos apresentados neste.

### 3.1 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) COMO NORTEADOR DA POLÍTICA

Entre a proposta da política e sua execução existe um longo caminho, feito geralmente de desencontros e distorções. Assim, dadas as condições legais para existência e funcionamento, torna-se necessário definir um instrumento norteador para cada Instituto, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), onde cada IF estabelece as concepções que orientarão seu trabalho. O PDI “é um instrumento de gestão que norteia a Instituição no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, seus objetivos estratégicos e as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações.” (IFPR, 2014). Desta forma, recorreremos ao PDI do IFPR do ano de 2014 a 2018, versão revisada no ano de 2017, para estabelecer as bases que nortearão a presente pesquisa. Constante neste documento, o Projeto Político Institucional (PPI), que tem por base as diretrizes das normativas da educação nacional e o Regimento Interno e orienta as práticas pedagógicas, define alguns pontos que precisamos ter claros nesta pesquisa.

O objetivo apresentado no PDI é, pela educação, alcançar uma sociedade menos desigual e mais justa, apresentando como ferramenta para tal, uma formação que não “seja para o mercado de trabalho ou para a vida’, mas sim, uma ‘formação pelo trabalho e na vida” (IFPR, 2014, p. 28). Consistindo assim numa formação que

pretende na vida formar através das relações do trabalho, tendo sua educação voltada ao trabalho como princípio educativo. Analisando ainda este objetivo, numa primeira leitura, pode soar como pretenciosa a proposta de alcançar uma sociedade menos desigual e mais justa, numa intenção de corrigir disfunções que já vem de outra esfera, entretanto, sabe-se que a educação pode acentuar estas desigualdades ou ameniza-las conforme os tipos de educação que são ofertadas a depender da classe social a que os indivíduos pertencem. Assim, uma proposta de resgate, inclusiva e com vistas ao desenvolvimento é o que se espera em termos de proposta educacional, entretanto, basta saber como isso se dá na prática.

Assim, conforme posto no PDI, o IF almeja ser reconhecido pelo compromisso com a transformação social, buscando ser referência em educação profissional, tecnológica e científica (IFPR, 2014). O documento também traz explícita a missão do IFPR, que é ofertar uma educação profissional e tecnológica que busca promover uma educação “pública, de qualidade, socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade” (IFPR, 2014, p. 26). Assim, do excerto acima, depreende-se que, embora seja uma instituição voltada à educação profissional, isso não eleva à condição de empregabilidade acima da missão social, a qual os Institutos se propõe, de forma que a missão está relacionada a formação de cidadãos, conforme exposto.

A concepção de trabalho apresentada no PDI (2014), consiste na ideia de que o trabalho é fundamental para a sobrevivência humana, desta relação do homem com a natureza, em busca da sua sobrevivência, é que se tecem as relações sociais e culturais inerentes à vida. Aliado a esta compreensão, a percepção do trabalho como prática econômica no sistema capitalista para subsistência humana e/ou geração de riqueza, constituem o entendimento de que o trabalho é essencial à vida. Desta forma, a concepção adotada visa possibilitar ao estudante o “exercício autônomo e crítico de profissões” (IFPR, 2014, p. 33). Assim, não se trata apenas de preencher os postos de trabalho disponíveis no mercado, mas de ter uma compreensão e postura crítica acerca deles e do todo que envolve o mundo do trabalho e suas relações.

Como instituição de educação profissional é notada a preocupação com a inserção no mundo do trabalho, mas, para além disso, é percebida uma perspectiva maior, que diz respeito a geração de emprego e renda, como observado no inciso V,

do artigo 5º do Estatuto do IFPR, “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (IFPR, 2009, p. 4).

Para tal, o currículo no IFPR, como exposto no seu Estatuto, é “norteados pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política, da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação” (IFPR, 2009, p. 19). Assim, privilegia as demais dimensões que buscam uma formação humana, integral, além da lógica e da técnica. Segundo o PDI (2014), a formação, enquanto categoria de formação integral, pressupõe que a educação não seja restrita às questões lógico-formais ou ocupacionais do trabalho e sim a algo mais amplo, como a dimensão pedagógica das relações sociais e produtivas. Assim, interessa não apenas que o sujeito tenha domínio da técnica e do conhecimento necessário para desempenhar suas funções, como também que seja capacitado de competências que lhe permitam propor soluções para as diferentes situações, do trabalho e da vida, que exijam reflexão e busca de alternativas, sendo também agentes de transformação com incidência direta sobre a região em que estão inseridos. Talvez, este seja um dos grandes diferenciais dos IF, esta preocupação para além do individual, ou melhor, com foco no individual, mas visando as decorrentes transformações a partir deste.

O PDI deixa claro também que a educação profissional e tecnológica que se busca nesta proposta “não está relacionada somente à mão de obra, mas a uma práxis humana em que o estudante tenha clareza do seu papel na sociedade” (IFPR, 2014, p. 38). Ainda que esse ponto possa ser complementado, já que não se faz referência a tomar posse e sim a ter clareza do seu papel na sociedade, esta sentença explícita que a formação de mão de obra não é o único ou principal objetivo da instituição. Neste sentido, proporcionar uma formação técnica e tecnológica habilitando o indivíduo a exercer uma profissão, não se encerra em si como seu fim, pois não se trata de uma formação minimalista para o mercado e sim de uma formação para a vida.

Este foco na formação se evidencia também na identidade da instituição através da verticalização, “que aparece como finalidade de contribuir para a formação e profissionalização dos cidadãos” (IFPR, 2014, p. 32). Posto isso, conclui-se que a continuação da formação através dos itinerários formativos não é apenas uma oferta de possibilidade aos alunos e sim um de seus objetivos.

O processo educativo no IFPR, como aponta o PDI (2014), à medida que visa proporcionar aos seus alunos uma análise histórica das relações sociais e produtivas e trabalhar os elementos capazes de fazê-los compreender e se posicionar criticamente sobre a realidade, vai ao encontro da sua proposição de projeto educativo, o qual visa a emancipação cultural e intelectual do sujeito. Para tal, “toma como ponto de partida, a análise da realidade sócio-histórica e cultural, agregando-a ao ensino tecnológico” (IFPR, 2014, p. 39). Um processo educativo que não considera o histórico e análise da realidade de forma crítica nada tem a ensinar além da reprodução, por tal motivo a proposta se caracteriza como emancipadora, segundo sua legislação e instrução normativa, o que sem dúvida é um considerável avanço em termos de proposta educacional.

Com essa pretendida educação integral, crítica e emancipadora, o IFPR busca traçar as bases para uma educação, alinhada com o projeto institucional, transformadora. Entretanto, por mais promissora que seja a proposta, e realmente o é, caminha sozinha frente a ausência de uma política efetiva de inserção dos jovens no mercado de trabalho, enquanto os Ministérios parecem não conversar a este respeito, apesar de aparentemente alinhados na elaboração das propostas dos cursos profissionais. Com todas estas características que delineiam os contornos da instituição, veremos agora a política mais lá na ponta, o Câmpus Paranaguá, que vem a ser o lócus da nossa pesquisa.

### 3.2 O IFPR – CAMPUS PARANAGUÁ

Como já visto anteriormente, o IF é uma instituição multicampi e sua proposta de descentralização viabilizou a implantação de um câmpus na cidade de Paranaguá, a fim de atender a população do Litoral Paranaense. Este Litoral é uma região formada por sete municípios, Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná. Esta região apresenta indicadores socioeconômicos heterogêneos, devido à predominância de atividades econômicas distintas. Segundo Esteves (2005), as cidades podem ser agrupadas em três grupos: Portuárias, que compreende as cidades de Paranaguá e Antonina; Rurais, compreendendo as cidades de Morretes e Guaraqueçaba e Praiano-turísticas, que compreende as cidades de Matinhos, Pontal do Paraná e Guaratuba. Ainda segundo o autor, nos três grupos há atividades predominantes em comum, sendo estas o

turismo, a agropecuária, a pesca e o extrativismo vegetal, com ênfase para o palmito.

A cidade de Paranaguá possui o segundo maior corredor de exportação do Brasil, o Porto D. Pedro II, e segundo informações disponíveis no site do Porto, este movimentou principalmente soja, farelo, milho, sal, açúcar, fertilizantes, contêineres, congelados, derivados de petróleo, álcool e veículos. No ano de 2017, segundo informações disponibilizadas pela Associação dos Portos de Paranaguá e Antonina (APPA) no site do porto, este movimentou cerca de 51,5 milhões de toneladas, o maior volume de sua história, o que corresponde ao dobro da média dos portos brasileiros.

A presença do Porto de Paranaguá é simultaneamente uma fonte de receitas e problemas para o município, em função das inúmeras alterações físicas e impactos ambientais causados pela atividade portuária na região, além disso, o município também recebe muitos imigrantes de outras localidades do Estado, possivelmente atraídos pelo crescimento das atividades relacionadas ao Porto. (CARDOSO, 2016, p. 30)

Entretanto, como analisa a autora, o aumento da produtividade não está diretamente relacionado ao número de empregos gerados, pois, nas últimas décadas tem se aprimorado a tecnificação do trabalho e diminuído o número de trabalhadores, aumentando a exigência pelos trabalhadores especializados. Esta realidade, é um fato que se vislumbra em diversos setores da sociedade, o que faz com que a demanda nem sempre seja acompanhada do crescimento da empregabilidade na cidade ou região. Assim, segundo dados do IPARDES (2018), a população economicamente ativa da cidade é de 66.849 habitantes e o número de desocupados gira em torno de 6.021 pessoas, de um total de 152.975 habitantes. Esse quantitativo populacional representa mais da metade da população do litoral paranaense, número que coloca a cidade em décimo lugar referente ao número de habitantes. Essas características fizeram com que a cidade se tornasse uma opção para a instalação de um Campus do IFPR.

Segundo dados do IPARDES (2014), a população que está trabalhando divide-se da seguinte forma nas atividades econômicas da cidade: 20% no comércio varejista, 15,9% no setor de transportes e comunicação; e 15% na administração pública direta e indireta. A renda per capita da população é de aproximadamente de R\$749,42. Um índice importante que pode apresentar significativas informações

para a caracterização da cidade é o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), pois, trata-se de um indicador que considera três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. Segundo a definição do site do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), esse índice "ajusta o IDH para a realidade dos municípios e reflete as especificidades e desafios regionais no alcance do desenvolvimento humano no Brasil."

No portal do IBGE encontram-se disponíveis as informações dos anos de 1991, 2000 e 2010. Os dados revelam que, considerando que este índice varia de 0 a 1, e quanto mais próximo do 1 maior o desenvolvimento da cidade, pode-se observar que a cidade vem se desenvolvendo. O índice aumentou gradativamente, passando de 0,645 no ano 2000, para 0,750 no ano de 2010. Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano (2013), este índice coloca a cidade na categoria de faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). Entre as dimensões mensuradas, a que menos contribui para a elevação do índice é a educação, com índice de 0,676. A longevidade é o que mais pesa para o aumento do índice geral, com um índice de 0,852, seguida da renda, com índice 0,676. Isso coloca a cidade na posição 551<sup>a</sup> entre os 5.565 municípios brasileiros.

Assim, esta cidade foi escolhida para sediar um dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O prédio em que se instalou o *campus* foi doado pela prefeitura municipal de Paranaguá e localiza-se no bairro Porto Seguro, um bairro carente da cidade. Sobre esta região em que se instalou o campus, Westphal e Brondani (2009) a descrevem da seguinte maneira:

O Câmpus situa-se na periferia da cidade, carente de infraestrutura e políticas públicas de apoio social. Os problemas maiores estão relacionados às áreas de ocupação de restingas e manguezais pelas famílias sem teto e dos moradores do conjunto habitacional, em torno das dificuldades de emprego, saúde, creches e outras demandas (WESTPHAL; BRONDANI, 2009).

Mesmo estando em uma localização afastada do centro, o IFPR – Campus Paranaguá atrai moradores dos diversos bairros da cidade e das demais cidades do Litoral, pois é a única instituição federal de ensino da cidade de Paranaguá. O Campus possui aproximadamente 8.929,80 m<sup>2</sup> de área construída e é composto de 4 prédios, um administrativo com um laboratório de Ciências Humanas; um didático com 14 salas de aula, 1 laboratório de física, 1 de química, 1 de biologia, 4

laboratórios de Informática, 1 biblioteca, 1 sala multimídia e 1 auditório; um bloco tecnológico que possui 9 laboratórios do eixo de Controle e Processos Industriais e 1 de Meio Ambiente; além de um bloco em construção que irá ampliar o número de salas.

O Campus funciona nos três turnos e atualmente oferece três cursos técnicos de nível médio (Informática, Mecânica e Meio Ambiente); cinco cursos de nível superior (Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Física, Licenciatura em Ciências Sociais, Tecnologia em Manutenção Industrial e Tecnologia em Gestão Ambiental); dois cursos de especialização (Gestão Ambiental e Matemática Computacional) além de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos de Educação à Distância (EAD), atendendo cerca de 1.125 alunos

Os cursos existentes no Campus, bem como os já extintos, foram propostos de diferentes maneiras, alguns por determinação inicial para funcionamento, outros por acordo entre direção e docentes e outros propostos pelos docentes em discussão com a comunidade. Além dos cursos já citados acima, houve dois que foram extintos, mas nos cabe mencionar por motivo de fazer parte da presente pesquisa no estudo empírico com os egressos, são os cursos de Logística e Aquicultura. Os cursos foram mantidos na pesquisa a fim de poder aumentar o universo de entrevistados. Buscamos nos Projeto Pedagógicos de Curso as justificativas e objetivos apresentados para a implantação dos cursos do ensino técnico integrado e estes irão compor o subcapítulo abaixo.

### 3.2.1 CURSOS OFERTADOS

Os cursos na sequência apresentados se tratam apenas dos que foram utilizados na pesquisa empírica, afim de explicitar as justificativas de implantação dos cursos, que serão utilizadas no momento da análise para fins de verificação dos arranjos produtivos locais.

O Curso de Técnico em Informática teve início no ano de 2008. Como justificativa para a implantação do curso, foi exposto como os avanços tecnológicos estão presentes na sociedade para os mais variados fins. Conforme é argumentado, “a informatização proporciona vários benefícios tais como qualidade, diferencial competitivo, redução de custos, maior segurança, maior controle, entre outros” e,

nesta perspectiva, a demanda se faz continuamente necessária na área de desenvolvimento e manutenção de sistemas de computadores.

Entretanto, o texto aponta que os cursos preparatórios voltados para esta área são escassos e, para suprir esta necessidade, justificou-se a implantação do curso. Assim, o curso objetiva formar profissionais que atuem nas diversas áreas da informática, com especificidade no desenvolvimento de sistemas computacionais, buscando atingir também uma formação “humanística e integral para que além de técnicos, os profissionais sejam cidadãos críticos e reflexivos capazes de compreender e atuar em sua realidade, explorando o uso das tecnologias com responsabilidade social.” (IFPR, 2012, p. 6)

O curso de informática pode ser considerado um curso “coringa” pois se faz presente na maioria dos *campi* do IFPR e, pela demanda crescente da sociedade globalizada, é facilmente justificado, embora se tenha feito ausente uma justificativa mais embasada

O curso de técnico em Mecânica teve início em 2011, quando substituiu o curso técnico em Logística ofertado pelo eixo de Controle e Processos Industriais do Câmpus Paranaguá. O texto argumenta que, com a modernização mais intensa no período da última década, mais explícita no setor industrial, houve uma alteração no perfil do setor.

[...] necessidade de modernização do parque fabril em função da competição externa; a consolidação de mega-empresas; a substituição de recursos humanos por procedimentos mecânicos e a popularização da terceirização foram elementos adicionais que contribuíram para mudar o perfil do setor secundário no Brasil (IFPR, 2011, p.3)

Essa alteração, segundo posto na justificativa do PPC, fez com que consequentemente mudasse também o perfil do trabalhador dessa área e também o contingente empregado. Dessa forma, o curso objetiva, segundo o documento, além de promover a possibilidade de ocupar os postos de trabalho existentes, como as demandas na região das áreas de manutenção de equipamentos portuários, soldagem, refrigeração e condicionamento de ar, administração e gestão da produção, entre outras, criar novas oportunidades, “despertar nos egressos suas qualidades empreendedoras, desenvolvendo atividade com micro ou pequena

empresa de sua própria iniciativa, potencializando o desenvolvimento regional e a absorção de mão-de-obra”.

Assim, os objetivos apresentados no PPC dizem respeito a promoção de um novo perfil do profissional, o de saber fazer e gerenciar o processo industrial. Contemplam também os que já trabalham na área, agindo no processo de requalificação, dando suporte na utilização de métodos e técnicas, com vistas “à qualidade e a produtividade dos processos industriais relativos à Produção e Manutenção Mecânicas”. Quanto às atividades exercidas, o mesmo documento traz que:

Os técnicos em Mecânica poderão exercer suas atividades profissionais na indústria em atividades de projetos, gerenciamento, execução e manutenção de componentes e sistemas mecânicos e na prestação de serviços ou como empreendedor. O técnico em mecânica vem atender a uma demanda de mão-de-obra qualificada para a área de indústria, possibilitando sua inserção no mercado de trabalho e/ou empregabilidade além da melhoria da qualidade do serviço prestado à população e a sua qualidade de vida como cidadão. (IFPR, 2011, p.4)

O curso de Técnico em Mecânica é o curso que veio a substituir o curso de Logística no eixo de Controle e Processos Industriais. O curso de Logística, que juntamente com o curso de Aquicultura e Informática deu início às atividades no IFPR, foi escolhido por supostamente atender a uma demanda portuária existente na cidade. Entretanto, logo os excessos de cursos e a baixa demanda para a formação, apontaram a necessidade de substituição do curso.

O curso de Aquicultura teve início no campus Paranaguá no ano de 2009. A Aquicultura diz respeito ao cultivo de diferentes espécies de peixes, crustáceos, moluscos e plantas aquáticas. A atividade divide-se em categorias como piscicultura (cultivo de peixes); carcinicultura (cultivo de camarões); ranicultura (cultivo de rãs); malacocultura (cultivo de algas).

O texto traz como justificativa para a implantação do curso as características hidrográficas brasileiras, que elevam o país a categoria de maior reserva de água doce do mundo, entretanto, traz também informações que contrastam com essa colocação ao mencionar a posição ocupada na produção do setor, que não ultrapassava a vigésima segunda posição na escala mundial. Um índice baixo se considerado que temos o maior aquário do mundo.

Especificamente na região do litoral do Paraná, a justificativa apresentada para a implantação de Aquicultura foi baseada no potencial da região do Litoral Paranaense.

O litoral do Paraná é pequeno em relação aos estados vizinhos, com cerca de 90 km de extensão. Entretanto, ele abriga os principais habitats costeiros do Brasil. Aqui existem praias arenosas, vegetação de restinga e mangues relativamente bem conservados, baías, pequenos estuários, costões rochosos e ilhas próximas a costa. (IFPR, 2009, p.7)

O destaque dado a esta área de grande potencial vem acompanhada no texto de uma afirmação de constatação de que há uma lacuna na formação dos profissionais deste ramo. Assim, o objetivo estabelecido é formar técnicos em Aquicultura capazes de atuar “na produção e no gerenciamento das atividades de aqüicultura, buscando o aproveitamento integral da cadeia produtiva com segurança, qualidade e sustentabilidade econômica, ambiental e social.” (IFPR, 2009, p. 8).

O curso de Aquicultura também foi um dos cursos pré-determinados para dar início às atividades no Campus, relacionado a uma possível demanda por motivo da cidade se localizar no Litoral do Paraná, também foi sequencialmente substituído pelo curso de Meio Ambiente.

## 4 A PROPOSTA E OS RESULTADOS DO CAMPUS PARANAGUÁ

Este capítulo é composto de quadros e tabelas, obtidos através de pesquisa empírica, através dos quais objetiva-se observar e discutir como reagem os campi, especificamente o Campus Paranaguá, no atendimento da demanda da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, da qual os IF fazem parte.

### 4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os capítulos ora apresentados serviram de suporte para a seleção de critérios que compreendemos como características da política de educação profissional do Institutos Federais. Tais características dessa nova política geraram uma demanda aos campi que deverá ser atendida a fim de que se cumpra a proposta de educação profissional posta na legislação. Assim, o presente trabalho atende a questão de pesquisa apresentada no início do texto, que visa realizar uma contraposição a fim de perceber de que forma a proposta e os resultados da formação promovida pelo IFPR – Campus Paranaguá dialogam com as demandas geradas pela política de ampliação da educação profissional tecnológica (EPT). Para tal, foram identificados critérios de análise, que foram destacados e comentados ao longo do texto. Tais critérios não se restringem ao que está posto nas finalidades e objetivos dos IF, mas também ao que os IF se propõe a romper como descrito em suas Concepções e Diretrizes. Dessa forma, com base na leitura realizada sobre os IF, foram elencados os critérios que são representativos da política de educação profissional no modelo dos IF, sendo eles:

1. Movimento de ruptura com o modelo dualista a partir de um modelo integrado;
2. Existência de Verticalização nos eixos tecnológicos;
3. Atendimento das classes socioeconomicamente mais vulneráveis;
4. Localização interiorizada do campus;
5. Inserção do egresso no Mercado do Trabalho;
6. Atendimento aos Arranjos Produtivos Locais;

## 7. Oferta das diferentes modalidades previstas na Lei.

A realização de um estudo de caso que possa verificar o atendimento da política, percebendo como e de que forma é atendida nos campi, bem como um olhar para o egresso, irá proporcionar uma perspectiva de materialização da política. Este modelo de pesquisa é amplamente utilizado nas ciências sociais e, segundo Gil (2010), o estudo de caso é considerado o “mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto, não são claramente percebidos”. Ainda segundo o autor, as pesquisas recente tem comprovado que os resultados são passíveis de comprovação por outros estudos.

A compreensão de que quanto mais complexa a política e quão maior o número de pessoas envolvidas na sua execução, maior o distanciamento da proposta não deverá se apartar da análise, pois, como afirma Arreche, “quanto mais complexo um programa, maior será a variedade de interesses e concepções envolvidos em sua execução e, por consequência, mais fortes serão as tendências a não-convergência.” (ARRETCHE, 2001, p. 48).

Para a realização dessa análise no Campus Paranaguá, a pesquisa foi realizada com base na aplicação de questionário aos egressos do campus, pesquisa documental na legislação dos IF e documentos institucionais do Campus, como PPCs, Calendário Institucional e site oficial do Campus.

O questionário aplicado aos egressos do IFPR – Campus Paranaguá foi realizado a partir de uma listagem fornecida pela secretaria acadêmica. Dessa forma, foram contatados a partir de telefone, e-mail e redes sociais os egressos dos cursos de ensino médio integrado que foram ofertados pelo Campus (Aquicultura, Informática, Logística e Mecânica). Não há participação dos estudantes do curso de Meio Ambiente pelo fato de não haver, até a aplicação dos questionários, no ano de 2017, concluintes deste curso, já que as primeiras turmas iniciaram-se no ano de 2014. Portanto, o espaço temporal da pesquisa será o ano de 2008, ano de início das primeiras turmas, até o ano de 2013, últimas turmas que possuíam egressos até o momento, visto que a duração dos cursos são de 4 anos. Estes dados coletados irão permitir traçar o perfil do egresso, no que se refere a sua percepção em relação ao curso técnico. Assim, os gráficos isolados serão sistematizados num quadro

demonstrativo a fim de possibilitar a análise dos dados. Estes, ajudarão ainda a responder se os critérios que foram elencados, como demanda da política de educação profissional e tecnológica, estão sendo atendidos.

Para tal, a pesquisa seguirá a metodologia de gerar quadros parciais de análise para cada critério que caracteriza a demanda posta pela política de EPT, a fim de compor um quadro síntese que responderá a capacidade de atendimento desses itens demandados aos *campi*.

Para analisar o critério que trata do rompimento com o modelo dualista a partir de um modelo integrado, será montado um quadro relacionando os cursos ofertados ao tipo de modalidade, entendendo que a oferta da modalidade integrada caracteriza o movimento de romper com o dualismo, conforme discussão anterior.

O critério de existência de verticalização nos eixos tecnológicos será analisado a partir da verificação da página institucional do campus sendo observados os cursos por eixo temático em todos os níveis ofertados. A existência de cursos nos diferentes níveis dentro de um mesmo eixo tecnológico será entendida como afirmativa quanto à verticalização.

O critério de atendimento do acesso das classes socioeconômicas menos favorecidas será verificado a partir da leitura dos editais de processos seletivo do IFPR para constatação do atendimento mínimo da porcentagem de cotas que deverão ser disponibilizadas ao público, que, conforme a Lei nº 12.711/2012, é de 50%.

Quanto à localização interiorizada do campus, este critério será considerado como atendido, uma vez que a análise da localização do campus Paranaguá já descrita no texto, por sua distância da capital do estado e ainda a localização próxima às demais cidades litorâneas, impõe ao campus essa característica de interiorização e conseqüente atendimento ao critério elencado.

O critério de inserção no mundo do trabalho será analisado com base no questionário respondido pelos egressos e tomará como inserido no mundo no trabalho o indivíduo que desempenha funções laborais, sejam elas formalmente registradas ou não, de forma que se possa abranger também os indivíduos autônomos, visto que muitos destes realizam atividades empreendedoras, que é também um dos objetivos de formação dos IF. Dessa forma, serão analisados, através dos dados fornecidos pelos ex-alunos no questionário, a porcentagem de egressos que está de alguma forma inserida no mundo do trabalho.

O critério de atendimento aos arranjos produtivos locais será respondido com base na verificação dos PPC dos cursos técnicos a fim de perceber se estes consideram e de que forma justificam os arranjos produtivos locais. De modo que se houver tal explicação nos planos de curso, o critério será tomado como atendido.

A oferta das diferentes modalidades previstas na Lei 11.892/08 será verificada a partir da verificação no site do Campus a fim de listar as diferentes modalidades, a partir da relação de cursos, e verificar a proporcionalidade da oferta de vagas conforme a descrição na Lei de Criação. De modo que, para atingir este critério, deverá ser constatada a garantia de no mínimo 50% do total de vagas para o Ensino Técnico Integrado e 20% para as Licenciaturas.

#### 4.2 A PROPOSTA DA FORMA QUE É POSTA

Os quadros parciais abaixo apresentados correspondem a uma parte da verificação do atendimento dos critérios elencados na metodologia. Seus resultados irão compor o quadro síntese que buscará responder se os campi atendem à demanda imposta pela política de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, particularizando o Campus Paranaguá.

QUADRO 2 – MOVIMENTO DE RUPTURA COM O DUALISMO A PARTIR DE UM MODELO INTEGRADO

<b>Cursos Ofertados</b>	<b>Modalidade</b>	<b><sup>9</sup>Atende ao critério</b>
Aquicultura	Ensino Técnico Integrado	Sim
Informática	Ensino Técnico Integrado	Sim
Logística	Ensino Técnico Integrado	Sim
Mecânica	Ensino Técnico Integrado	Sim
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Tecnólogo	Sim
Ciências Sociais	Licenciatura	Sim
Física	Licenciatura	Sim
Gestão Ambiental	Tecnólogo	Sim
Manutenção Industrial	Tecnólogo	Sim
Gestão Ambiental	Especialização	Sim
Matemática Computacional	Especialização	Sim
Ciência, Tecnologia e Sociedade	Mestrado	Sim

FONTE: A autora (2018).

<sup>9</sup> A modalidade integrada caracteriza-se por currículo composto de disciplinas que contemplam a formação geral e disciplinas de formação técnicas. Essa junção num único currículo é o que caracteriza a integração, sendo um dos aspectos que diferencia essa forma de oferta do modelo dualista.

Este quadro é o reflexo de discussões que se iniciaram na década de 80. A luta por uma opção ao modelo dualista que, para a educação profissional, busque promover um aumento da escolaridade, desenvolver um cidadão crítico e atuante na sociedade, capaz de identificar oportunidades, propor mudanças e desenvolver o local onde está inserido, não poderia vir desacompanhada de uma mudança estrutural capaz de suscitar o desenvolvimento de habilidades para além da reprodução de técnicas. O que não implica em dizer que inculcar no curso técnico a modalidade de ensino técnico integrado e que este possuir o currículo composto por disciplinas que contemplam a formação geral e disciplinas de formação técnica encerraria por definitivo a questão. Essa junção num único currículo é o que caracteriza a integração, sendo um dos aspectos que a diferencia do modelo dualista. Entretanto, há que se considerar que, em se tratando de educação profissional, este modelo proposto, de educação integrada, abre uma possibilidade para tal. O aumento da escolaridade, concernente ao desenvolvimento das potencialidades do indivíduo enquanto educação cidadã e proposta emancipatória, levariam, conforme já mencionado, à formação de um indivíduo criativo, crítico e atuante. Entretanto, observa-se que, por muitas vezes, o que ocorre é o acúmulo de disciplinas que aparentam não conversar entre si e, num jogo de prioridades, suspeita-se serem julgadas como mais importantes as disciplinas técnicas, compreendidas, muitas vezes, assim como as únicas necessárias para a formação do técnico, o que não corresponde a verdade, uma vez que o profissional que se espera formar, nesta perspectiva posta pelos IF, não é o que possui apenas habilidades técnicas da profissão, conforme já discutido.

A busca por promover a efetiva integração já caminha no sentido de repensar a educação e compreender que as mudanças necessitam ir além da modalidade proposta. Esses esforços têm sido percebidos através de artigos publicados por profissionais da Proens e da Proeppi do IFPR e de outros institutos federais, os quais revelam uma preocupação com a real integração nos cursos técnicos.

No final do ano 2015, a maturidade profissional, as reflexões teórico-práticas e comprometimento da equipe de análise, levou-nos a pensar que era necessário romper com a mera justaposição curricular, era preciso avançar para uma integração mais efetiva do currículo, era preciso, inclusive, que essa integração fosse explicitada no Projeto Pedagógico de Curso. (DOMINGUES, HILGENBERG, TEIXEIRA, 2018, p. 8)

Percebe-se que não há ainda uma fórmula mágica, uma solução definida para o problema acima discutido e estão todos os profissionais ainda tateando em busca de uma solução. Tal temática, ainda necessita ser amplamente discutida, mas, para fins de análise da dissertação, consideramos que o fato dos cursos ofertados serem, na sua totalidade, integrados, já atende a expectativa da busca pela superação da dualidade tratada no texto. É importante destacar que, já foram ofertados cursos subsequentes no campus Paranaguá, o curso de Portos e de Guia de Turismo, entretanto, ambos foram extintos após conclusão de suas respectivas primeiras turmas, momento em que a gestão buscava promover essa discussão de valorização dos cursos integrados constantes nas propostas dos IF, não sonhando a devida importância aos cursos subsequentes, que atendem uma demanda válida e existente na sociedade, mas fortalecendo e ampliando os cursos técnicos de modo que este público não venha a ser, posteriormente, público para os cursos subsequentes.

Entretanto, é preciso reconhecer que uma mudança estrutural enquanto modalidade de oferta, tanto quanto uma discussão de currículo, ainda são insuficientes para superar um problema histórico que adentra outra esfera, social e econômica, o qual reflete as consequências do sistema capitalista, sendo compreensível assim, que a superação da dualidade perpassa por demais questões que necessitam e devem ser discutidas, mas que nesta caminhada em direção a superação os IF, apesar de serem uma instituição muito recente, já dá seus primeiros passos.

QUADRO 3 - VERTICALIZAÇÃO NOS EIXOS TECNOLÓGICOS

<b>Eixos Tecnológicos</b>	<b>Cursos</b>	<b>Nível</b>	<b>Atende o critério</b>
Controle e Processos Industriais	Mecânica	Ensino Técnico Integrado	Sim
	Manutenção Industrial	Tecnólogo	
	Mestrado em Ciência e Tecnologia e Sociedade - Linha de Desenvolvimento Tecnológico, Ciência e Inovação	Pós-Graduação - Mestrado	
Informação e Comunicação	Informática	Ensino Técnico Integrado	Sim
	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Tecnólogo	
	Matemática Computacional	Especialização	
	Mestrado em Ciência e Tecnologia e Sociedade - Linha de Desenvolvimento Tecnológico, Ciência e Inovação	Pós-Graduação - Mestrado	
Recursos Naturais	Auxiliar em Agroecologia	PROEJA	Sim
	Meio Ambiente	Ensino Técnico Integrado	
	Gestão Ambiental	Tecnólogo	
	Gestão Ambiental	Especialização	
	Mestrado em Ciência e Tecnologia e Sociedade - Linha de Sociedade, Ambiente e Educação	Pós-Graduação- Mestrado	

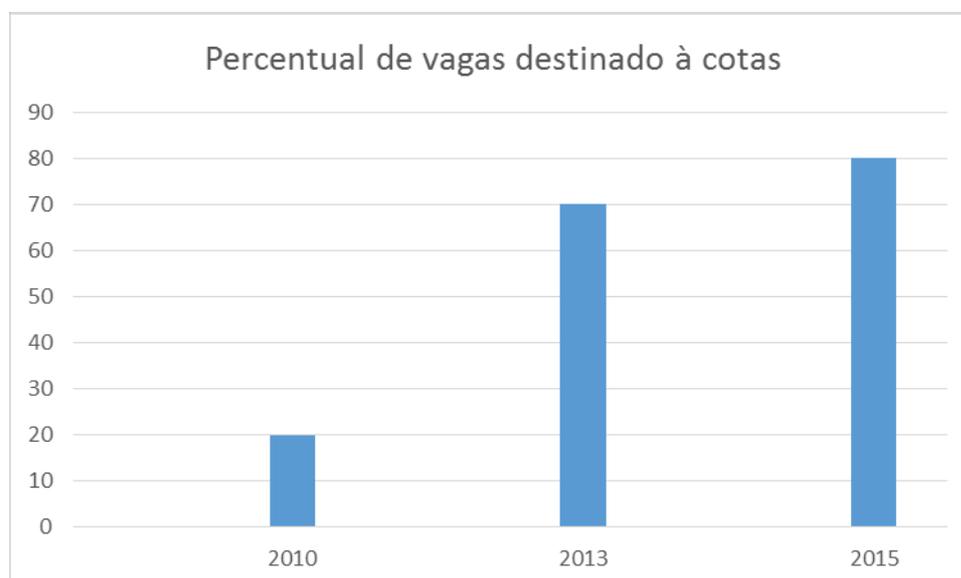
FONTE: A autora (2018).

Os IF iniciaram sua trajetória com cursos técnicos na maioria dos campi e foram evoluindo rapidamente para uma carta de cursos de nível superior bem ampla, conferindo dúvidas aos expectadores que observavam essa expansão quanto a sua real diferença das Instituições de Ensino Superior existentes, a medida que aparentavam estar perdendo sua característica identitária, a de trabalhar cursos de nível médio integrados. Todavia, um pouco mais de leitura sobre a proposta tão logo revela que, desde a Lei de criação, os IF já foram pensados para atuar nos diversos níveis de ensino e há um direcionamento no que diz respeito a organização dos cursos quanto aos eixos tecnológicos.

A possibilidade de estabelecer um itinerário formativo é proporcionada assim pela característica da verticalização. Dessa forma, o ideal enquanto estrutura, seria a disposição dos cursos de forma a permitir esta trajetória pelo estudante. É sabido que muitos campi ainda não possuem tal organização, entretanto, ao observar o quadro acima, percebe-se que o Campus Paranaguá oportuniza essa trajetória dentro do eixo tecnológico, para todos os cursos que oferta no EMI.

É preciso destacar que, estabelecer um itinerário formativo, remete a dar sequência aos estudos, de forma a ir avançando cada vez mais na formação acadêmica, independente de qual seja esta trajetória. Entretanto, é relevante mencionar que o diferencial dos IF é propor que esta trajetória seja oportunizada por meio da especialização crescente dentro de uma mesma área, o que não se pode negar ser um diferencial no mundo do trabalho, pois quanto maior o seu nível de trabalho, estudo e experiência dentro de uma mesma área, mais especializado e valorizado é o profissional, além de ter mais condições, devido ao maior conhecimento, de identificar oportunidades e atuar sobre elas.

GRÁFICO 1 - ATENDIMENTO DAS CLASSES VULNERÁVEIS SOCIOECONOMICAMENTE



FONTE: A autora (2018).

Como vimos ao longo do texto, as instituições de educação profissional foram criadas para atender à uma clientela específica, a camada socioeconomicamente vulnerável da sociedade. Dessa forma, é compreensível que, apesar de estar disponível a qualquer cidadão brasileiro, enquanto instituição pública de ensino, é

sua característica particular estar voltada a atender o público da camada mais baixa da sociedade, que, por esse motivo, tem acesso restrito ao patrimônio cultural.

Assim, os IF foram criados para atender prioritariamente a demanda dos que necessitavam ter uma formação para um eminente ingresso no mercado de trabalho e também, uma compreensão a respeito do mundo do trabalho, o que o diferencia da formação profissional já existente no país. Entretanto, sua característica de instituição de ensino de qualidade, que historicamente acompanha as instituições federais de ensino, atraíram o público de diversas classes sociais e o que ocorreu foi que os acirrados processos seletivos acabaram por selecionar os alunos com melhor desempenho acadêmico.

O processo seletivo, à medida que não há vagas suficientes para toda a demanda, é indiscutivelmente necessário, entretanto, o modelo atual não dá conta de atender o seu público prioritário, que, embora não apareça explícito na legislação, pode ser facilmente identificado nas concepções e diretrizes dos IF. Tal modelo é uma reprodução dos modelos predominantemente existentes, os quais acabam por selecionar os melhores estudantes, deixando de trabalhar e desenvolver o público que mais necessita de uma intervenção educacional, os mais vulneráveis socioeconomicamente, que vem conseqüentemente acompanhados dos mais baixos desempenhos acadêmicos. Diante de tal cenário, alguns Institutos tem buscado inovar com vistas a adotar processos seletivos mais democráticos e inclusivos, assim é o caso do IF de Astorga, por exemplo, que optou pela modalidade de sorteio ao invés das disputadas provas de conhecimento.

A opção por este modelo de ingresso a partir de sorteio requer uma mudança cultural, um rompimento de barreiras sólidas na sociedade, constituídas sob as bases da meritocracia. Do atual modo como é feito predominantemente, os resultados remetem, na maioria das vezes, aos alunos que receberam o melhor ensino durante a sua trajetória acadêmica, dessa forma, os alunos de classes mais altas acabaram por tomar naturalmente as vagas, inculcando assim um caráter mais elitista à instituição, o que pode soar como um contrassenso, mas não o é, à medida que, no Brasil, o direito à educação pública e gratuita é para todos.

Entretanto, o que ocorreu é que, apesar da maioria dos IF estarem inseridos nos bairros mais carentes, embora esta não seja uma política da instituição, mas das prefeituras ao cederem os terrenos visando um desenvolvimento e valorização imobiliária da região, muitas vezes, este público mais carente não se constituía

como público que frequentava o IF, quadro que se reverteu após a publicação da Lei 12.711/2012, Lei que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio, reservando uma porcentagem de cotas para estudantes provenientes de escolas públicas, quando cursaram o nível anterior integralmente nelas, e oriundos de famílias de baixa renda, além de cotas raciais para índios, pretos e pardos. Esta política abriu caminho para um público mais heterogêneo, com 50% de vagas destinadas à cotas sociais e raciais. Posteriormente, a política de cotas do IFPR, a partir da Proens, sob gestão do professor Ezequiel Westphal, ampliou para 80% o número de vagas, afirmando o caráter inclusivo e social da instituição, encerrando por fim a questão de que os IF são instituições de público elitizado, até podem ser, contanto que se diga, em sua minoria.

Assim, é possível observar nos gráficos acima, uma evolução gradual na porcentagem destinada às cotas de vagas para inclusão social e racial. Esse percentual salta progressivamente de 20% no ano de 2010, para 70% no ano de 2013 e 80% a partir do ano de 2015. No Campus Paranaguá, as vagas foram preenchidas conforme oferta, com exceção das vagas destinadas a indígenas que nem sempre são preenchidas.

Considerando que estes resultados dizem respeito a um campus que está inserido em uma região circundada de ilhas e reservas, percebe-se necessário uma política afirmativa que contemple também estratégias que promovam a reflexão acerca de ações de divulgação e apoio às inscrições, buscando promover ações que discutam o acesso às vagas pelo público mais vulnerável socioeconomicamente. Visto que percebe-se questionável o argumento da demanda, uma vez que foi aberta, recentemente, uma turma de PROEJA para trabalhar com os indígenas e ilhéus, percebendo-se aí uma primeira aproximação.

Analisando esta rápida expansão do número de vagas disponibilizado às cotas, é de se imaginar que esta decisão não viria desacompanhada de problemas. O baixo desempenho escolar, reflexo de um despreparo para atender este público, foi evidenciado através dos baixos conceitos e número de dependências ao final do ano letivo. Ao longo do tempo, muitas ações têm sido pensadas para amenizar tal situação e muito já se evoluiu nesse sentido, outras políticas complementares também se fizeram necessárias para dar conta de tal demanda. Assim, no mesmo

ano do início da política de cotas, publicam-se os primeiros editais voltados a inclusão social no IFPR.

QUADRO 3 - PERCEPÇÃO DO EGRESSO SOBRE O IFPR - CAMPUS PARANAGUÁ

<b>Crítérios</b>	<b>Principais Categorias</b>	<b>Inseridos no mercado (total 88)</b>	<b>Não inseridos no mercado (total 121)</b>	<b>Total (209)</b>
Oferta de Ensino Médio Integrado à Formação Técnica Profissional	Identificação com a formação profissional no EM e com aspirações futuras de adentrar o mundo do trabalho proporcionada pela boa formação dos cursos	46	36	82
	Identificação com a boa formação no EM proporcionada pelos cursos, sem manifestações de aspirações com o mundo do trabalho	42	85	127
Percepção sobre a formação	A formação recebida foi suficiente/adequada para a inserção	73	101	174
	A formação recebida não foi suficiente/adequada para a inserção	15	20	35
Ingresso no ensino superior	Faz curso de nível superior	82	106	188
	Não faz, mas já tentou ou tem interesse	6	14	20
	Não faz e não tem interesse	x	1	1
Correlação do curso superior com a área técnica do Ensino Médio	Possui correlação direta ou indireta	48	76	124
	Não possui	34	29	63

FONTE: A autora (2018).

O quadro acima objetiva revelar a trajetória dos egressos do Campus Paranaguá frente ao mundo do trabalho e suas escolhas em relação à continuação ou não da vida acadêmica. Por meio desta sistematização dos dados, obtidos por questionário aplicado a 209 egressos, temos que, após a conclusão do curso técnico, 88 estudantes, o que corresponde a 42,10%, estão inseridos no mundo do trabalho, enquanto 121, ou seja 57,89%, estão fora.

Este resultado é um pouco inferior ao encontrado por Lima (2017) que realizou uma pesquisa com 191 estudantes dos diversos *campi* do IFPR da área de TI, a qual buscou identificar se a instituição ajudou os egressos na inserção profissional, se os egressos deram continuidade aos estudos e se a avaliação do egresso foi positiva ou negativa quanto a instituição. Em relação a inserção no trabalho ela afirmou que 55% é o percentual dos inseridos no mundo do trabalho. A autora confirma em sua pesquisa a hipótese de que gira em torno da metade o número de estudante que permanecem na mesma área, especificamente 53,93% foi o índice comprovado na sua pesquisa.

Esta porcentagem de 42,1% pode ser classificada como ruim em um primeiro momento, podendo causar estranhamento por se tratar de uma instituição de ensino técnico e tecnológico, à medida que se conclui que o estudante que busca esta modalidade de ensino não estaria sendo atendido quanto aos seus objetivos de adentrar o mercado de trabalho. Tais resultados podem levantar algumas questões tais como: Estaria o IF, desta forma, deixando de atender as suas finalidades enquanto instituição de ensino técnico e tecnológico? O fato de primar e estar voltada a uma proposta de educação integral revela uma não preocupação com a inserção no mercado? Ou a instituição estaria preocupada, mas não adequada ao mercado? Estas questões buscam ser respondidas com base na análise dos dados apresentados acima e podem ser explicadas à medida que se intenta compreender, por exemplo, os motivos das escolhas dos estudantes ao optar pelo curso técnico.

Ainda na primeira linha, o quadro 3 revela os motivos da escolha do curso técnico relacionando à inserção ou não no mundo do trabalho. Este quadro demonstra que, dos estudantes que concluíram o curso técnico e não trabalham (121 estudantes), o que remete ao percentual de 70,8%, não tinham realmente esta intenção quando fizeram a opção por esta modalidade. Estes optaram pelo curso motivados pela qualidade da instituição e pela pretensão de dar continuidade aos estudos, o que justifica desta forma, esta grande porcentagem fora do mercado de trabalho.

Esta não é uma situação atípica, ou característica somente dos IF, este cenário já compõe um histórico da Rede Federal de Ensino. A procura pela instituição, independente da motivação pelo curso técnico, assim como nos antigos CEFET, é decorrente de uma herança da boa qualidade da educação ofertada pela Rede Federal de ensino, característica que vem se consolidando com os resultados

percebidos em aprovações em vestibulares e demais formas de ingresso, como ENEM, em instituições de ensino superior, daí o fato de 127 (observáveis na primeira linha do quadro ao somar os valores referentes aos estudantes que fizeram a opção pelo curso sem aspirações ao mundo do trabalho) dos 209 entrevistados, o que corresponde a 60,76%, procurarem uma instituição de ensino técnico mesmo tendo em vista apenas a educação básica.

Entretanto, um ponto interessante a observar é que, deste público que optou pelo curso técnico devido a boa formação no EMI proporcionada pelos cursos, sem manifestação de aspirações pelo mundo do trabalho, o que corresponde a um público de 127 dos entrevistados, 42 pessoas deste universo, o que corresponde a 33,07%, encontram-se inseridos no mundo do trabalho, ainda que sua primeira motivação não fosse essa. Esse dado se faz relevante à medida que permite refletir que, embora para muitos a motivação não se dê pelo trabalho, esse é inerente à vida e ter uma formação para tal oportuniza a inserção laboral do indivíduo na sociedade.

Observemos agora, ainda na linha um, o grupo que optou pelo curso técnico com aspirações ao mundo do trabalho, que corresponde a um universo de 82 pessoas, somando-se os que estão inseridos no mundo do trabalho e os que não estão. O quadro revela que mais da metade deste público, 46 pessoas (56,09%) está inserida no mercado. A tabela abaixo permite olhar mais detalhadamente esses dados e possibilita relacionar o fato de estar trabalhando ou não na área aos motivos da escolha do curso técnico

TABELA 1 - RELAÇÃO ENTRE TRABALHO NA ÁREA DE FORMAÇÃO DO CURSO TÉCNICO E MOTIVOS DA ESCOLHA DO CURSO

Motivos da escolha do Curso Técnico	Trabalho em relação ao curso técnico			
	São em áreas diferentes mas se relacionam	São em áreas diferentes	São na mesma área	Total
Aprova mais para o vestibular		2 (100%)		2 (2,2%)
Entre as instituições públicas a cidade, é um boa opção	13 (32,5%)	24 (60%)	3 (7,5%)	40 (45,4%)
Fazer um curso técnico que me permita ingressar logo no mundo do trabalho	10 (55,5%)	5 (27,7%)	3 (16,6%)	18 (20,4%)
Gostaria de trabalhar	9 (32,1%)	7 (25%)	12 (42,8%)	28 (31,8%)

Motivos da escolha do Curso Técnico	Trabalho em relação ao curso técnico			Total
	São em áreas diferentes mas se relacionam	São em áreas diferentes	São na mesma área	
nessa área				
Total	32 (36,3%)	38 (43,1%)	18 (20,4%)	88 (100%)

FONTE: A autora (2018).

Esta tabela revela que dos que estão inseridos no mercado de trabalho, os que tinham como motivação trabalhar na área do curso realizado e estão efetivamente nesta, totalizam 42,85%, trabalhando assim na área desejada e 32,14%, encontram-se trabalhando em áreas correlatas, totalizando 74,99% de público satisfeito por trabalhar na área de escolha do curso ou correlata. O que implica em dizer que o interesse inicial se efetivou após a conclusão do curso.

Esses dados incidem diretamente sobre a questão do atendimento ao mercado, discutido no decorrer do texto. Apesar da concepção dos IF se estabelecerem na superação da histórica subordinação ao poder econômico, as constantes e novas exigências do mundo do trabalho refletem uma forte preocupação dos IF em relação a questão posta da carência de trabalhadores qualificados, que pode ser percebida em passagens de documentos já mencionados durante o texto. Assim, tanto o interesse da parcela do público que busca uma inserção no mercado de trabalho, quanto a preocupação dos IF em atender as demandas desse mercado, são legítimas, destacando que não se intenciona nessa análise reduzir a Instituição a esse viés mercadológico.

Lima e Silva (2013) traz uma reflexão acerca da formação realizada nos cursos técnicos, considerando que neste *locus* teria atribuído a si uma visão pragmática do conhecimento, como forma de combater um excesso de teoria que não contribuiria para a formação do profissional. Entretanto, segundo o autor, o fato de habitar em um Estado capitalista, em que a o mercado acaba por influenciar os interesses educacionais, “essa curvatura para o pragmatismo corre o risco de não proporcionar o alcance do equilíbrio da questão teoria/prática educacional, comprometendo o desenvolvimento da *práxis*.” (Lima e Silva 2013, p. 10). O que corresponde a dizer que se estaria formando um profissional limitado, apesar de estar ofertando uma suposta educação integral. Nesse sentido, o IFPR não incorre no problema, pois os cursos do IFPR – Paranaguá estão atendendo as duas

demandas, tanto os que buscam formação técnica para atuar no mercado de trabalho, quanto os que buscavam uma formação que lhes permita prosseguir nos estudos e ainda, a terceira vertente, uma formação integral, cidadã, para a vida, a qual não nos é possível mensurar nesta pesquisa.

Um grande percentual, tanto dos que estão inseridos no mercado de trabalho quanto dos que não estão, que correspondem respectivamente a 82,95% de um universo de 88 pessoas e 83,47% de um universo de 121 pessoas considera adequada, ou mais do que suficiente, a formação recebida para o exercício da profissão. Estes dados configuram não ser a formação recebida no curso técnico, motivo de não inserção no mercado do trabalho. Sendo que, conforme tabela 4, abaixo, dentre os que atuam na mesma área ou em áreas correlatas à de sua área de formação no curso técnico (estando, portanto, mais aptos a realizar este tipo de análise), 58,03% consideram a formação recebida suficiente ou mais que suficiente.

TABELA 2 - PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA NO CURSO TÉCNICO

Percepção sobre a formação recebida no Curso Técnico	Trabalho em relação ao curso técnico			
	São em áreas diferentes mas se relacionam	São em áreas diferentes	São na mesma área	Total
Foi adequada e você se sente apto a desempenhar a profissão de técnico	27 (37,5%)	30 (41,6%)	15 (20,8%)	72 (81,8%)
Foi insuficiente para exercer a profissão	5 (33,3%)	7 (46,6%)	3 (20%)	15 (17%)
Poderia ter sido reduzida sem prejuízo à formação		1 (100%)		1 (1,%)
Total	32 (36,3%)	38 (43,1%)	18 (20,4%)	88 (100%)

FONTE: A autora (2018).

De acordo com a tabela 3, terceira linha, em relação aos egressos que estão inseridos no mundo do trabalho, um universo de 88 pessoas, 82 desses, ou seja 93,18% cursaram ou estão cursando o nível superior, sendo que outros 6, ou seja, 6,81% gostariam de cursar, de forma que quase cem por cento (99,99%) apresentam perspectiva de continuidade aos estudos para além do ensino médio integrado. Isso vem ao encontro da proposta da instituição, na qual os cursos são organizados de forma verticalizada, possibilitando ao estudante uma formação acadêmica dentro de um itinerário formativo que possibilite ao estudante a

continuidade dos estudos na sua área, especializando-se cada vez mais e superando a prerrogativa de terminalidade da formação.

Assim, como visto acima, do total de egressos que trabalham, 93,18% estão cursando o nível superior, o que demonstra uma característica atual no perfil de formação do trabalhador, a busca da continuidade dos estudos, não se limitando ao curso técnico pós inserção no mundo do trabalho. Dessa forma, o curso técnico passa a ser apenas um degrau na escala de formação (o que não significa que não esteja cumprindo com sua função, uma vez que também habilita para o prosseguimento nos estudos) atuando de forma a promover uma alternativa aos subempregos, por meio de uma inserção laboral qualificada até a obtenção de uma formação mais especializada pós curso de nível superior.

TABELA 3 - TRABALHO E CURSO SUPERIOR EM RELAÇÃO À ÁREA DE FORMAÇÃO DO CURSO TÉCNICO

Realiza curso superior na mesma área do curso técnico	Trabalho em relação ao curso técnico			
	São em áreas diferentes, mas se relacionam	São em áreas diferentes	São na mesma área	Total
Não	8 (23,5%)	25 (73,5%)	1 (2,9%)	34 (41,4%)
Não sei responder				
Parcialmente ou indiretamente	14 (60,8%)	8 (34,7%)	1 (4,3%)	23 (28%)
Sim	6 (24%)	3 (12%)	16 (64%)	25 (30,4%)
Total	28 (34,1%)	36 (43,9%)	18 (21,9%)	82 (100%)

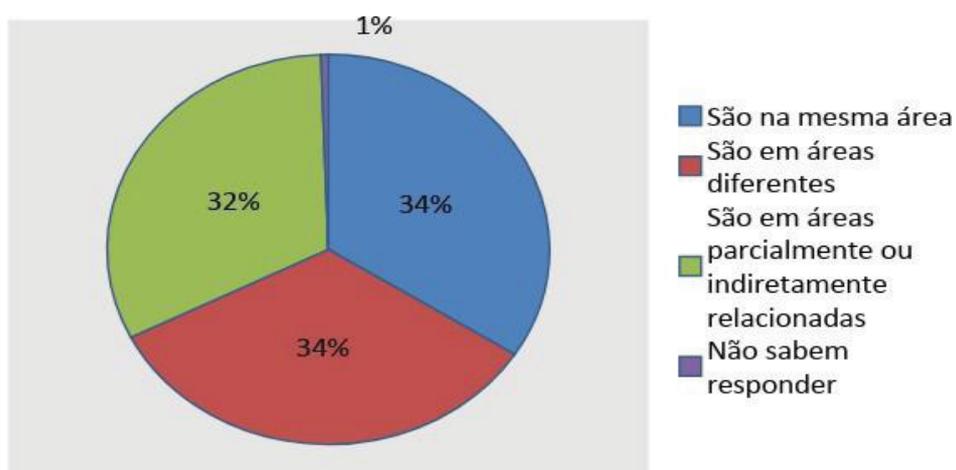
FONTE: A autora (2018).

A tabela acima permite observar a continuidade na área de realização do curso técnico, tanto em relação ao trabalho quanto em relação ao curso superior. Percebe-se que baixo é o percentual de pessoas que trabalham na mesma área ou correlata e fazem curso de nível superior em outra. A primeira linha da tabela permite observar que apenas 9 pessoas, o que corresponde a 10,97%, é número de entrevistados que buscaram uma nova área por meio de um curso superior, o que revela uma predileção para continuidade na área e, em termos de uma análise que verifique “aproveitamento” do curso técnico, este grupo não incorreria negativamente na estatística, uma vez que o curso técnico teria cumprido sua “missão” de empregabilidade ao menos até a conclusão do curso superior.

Na mesma tabela, é possível observar ainda que, em contrapartida, há a porcentagem dos que apesar de terem concluído o curso técnico, abandonaram a área, indo trabalhar em áreas diferentes, como também não se mantendo nela nem no ensino superior. A tabela exhibe, na primeira linha, que essa é a situação de 25 pessoas, o que remete a um percentual de 28,40% do total de alunos que estudam e trabalham, que corresponde a 82 pessoas do total de entrevistados. Este seria o quantitativo ao qual se poderia atribuir ao grupo a conclusão de que não houve aproveitamento do curso técnico. Mas o que seria de fato um aproveitamento do curso técnico? Trabalhar ao concluir o curso, seria esta a tão única expectativa? Para onde iria então todo o discurso acerca de uma formação humana integral, cidadã, emancipatória, na formação do sujeito politécnico? O sucesso seria reduzido ao atendimento mercadológico? Sem dúvida há muitos aspectos aqui que não poderão ser captados nesta pesquisa, um indicativo capaz e dimensionar os aspectos supra mencionados, que a objetividade da pesquisa não pode captar, seria, de fato, interessante.

O gráfico abaixo facilita a percepção da continuidade ou não na área iniciada no curso técnico, o que também permite uma observação a respeito do itinerário formativo.

GRÁFICO 2 - ÁREA DE FORMAÇÃO DO CURSO TÉCNICO E CURSO DE NÍVEL SUPERIOR



Fonte: A autora, 2018.

O gráfico acima demonstra que, no ensino superior, 66% dos entrevistados permanece na mesma área, ou área correlata à do curso técnico, um percentual

bastante significativo a medida que no momento da opção pelo curso, apenas 24% fizeram a opção pelo curso técnico impulsionados pela vontade de trabalhar nessa área. O que permite dizer que o curso despertou no egresso a vontade de manter-se na área. Os dados da tabela 4, linhas 3 e 4, mostram ainda que outro dado relevante é o número de egressos que permanecem na mesma área ou correlata tanto no trabalho quanto no ensino superior, que totalizam 37 pessoas, o que corresponde a um percentual de 45,04%. Este perfil, remete a um profissional que valoriza a profissão escolhida e se especializa nela, aperfeiçoando-se em nível superior de ensino. O que também corresponde a dizer que em termos de investimento público não seria praticado gasto ou desperdício em se tratando de uma formação que jamais seria praticada, ou ainda, praticada temporariamente, o que, mais uma vez, justifica esse novo modelo proposto para a educação profissional, por meio dos Institutos Federais.

QUADRO 4 - ATENDIMENTO AOS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS

<b>Cursos</b>	<b>Justificativa da demanda e identificação do APL</b>	<b>Se utiliza de fonte de dados comprovada</b>
Aquicultura	Grande Biodiversidade e existência de importantes reservas no Litoral; Muito potencial e pouca exploração; atividade pecuária em desenvolvimento	Sim, FAO (2003) para justificar a colocação do Brasil na produção Mundial e Ostrensky et al. (2007) para informar o montante da produção da Aquicultura em 2004.
Informática	Avanço tecnológico; grande demanda por profissionais; pouca oferta de cursos	Não
Logística	Não tivemos acesso	x
Mecânica	Existência de demanda de trabalho na região; proximidade das indústrias da Capital; Demanda por novo perfil profissional	Não

FONTE: A autora (2018).

A análise do arranjo produtivo local na construção do PPC é um aspecto importantíssimo para a consecução dos objetivos, ou não, dos cursos e dos alunos. A baixa procura pelos cursos ou a falta de empregabilidade aos egressos são algumas das consequências de cursos que se estruturam sem essa análise. Considerando ainda o que assevera a Lei 11.892/2008, a qual estabelece que um dos objetivos é desenvolver o entorno local, a proposta de curso deve estar alinhada

ao arranjo local de forma a poder atuar nas possibilidades e desenvolver esse entorno. Entretanto, esta é uma questão muito complexa à medida que, por vezes, o arranjo produtivo não é determinante para a efetivação dos cursos na área, dado que por questões econômicas, culturais ou por relações de trabalho aviltantes, os cursos não possuem procura pelas novas gerações, embora estejam alinhados com o arranjo produtivo local, sendo necessário uma provocação dos IF para suscitar novas oportunidades.

Embora nos seja um dos pontos mais curiosos de verificação, é preciso reconhecer que, para a verificação deste critério, é necessário uma análise que se debruce sobre demais aspectos socioeconômicos para compor este panorama, o que demandaria um trabalho muito extenso para esta pesquisa, ficando como sugestão de trabalho aos demais pesquisadores. Assim, para fins de verificação quanto ao atendimento deste critério, faremos um levantamento inicial que busca, neste momento, identificar no item justificativa dos PPC as fontes, o conteúdo e a forma de abordagem sobre os arranjos produtivos locais.

Através da análise dos PPC dos cursos técnicos apresentados no quadro 4, percebe-se não haver registro, na justificativa de abertura dos cursos, de indicadores ou índices que tragam maior consistência à proposta, sendo os mesmos justificados por meio da afirmação de existência de demanda, sem a apresentação de dados que comprovem efetivamente essa afirmação. Entretanto, esta não é uma característica exclusiva do Campus Paranaguá, pois, segundo um estudo realizado por Hellmann (2016), por meio da análise de 16 PPC dos cursos de Informática de nível médio, de vários campi do IFPR, esta é uma situação bastante comum.

Em aproximadamente 40% das propostas não há contextualização das demandas econômicas locais e regionais para a oferta do curso; nestes predomina concepções amplas e generalistas. Por exemplo o uso dos termos “mercado de trabalho ou demanda de mercado”. Quando citam-se os termos “arranjos produtivos ou nichos de mercado”, também não identificam quais existiriam e qual tipo de profissional de TI poderia inserir-se na respectiva região para atender estes setores. (HELLMANN, 2016, p. 2)

O referido estudo acima baseia-se ainda em informações do Observatório Regional que, ainda nessa época, disponibilizava informações acerca de estudos realizados pelo observatório em algumas unidades do IFPR, disponibilizando na mesma página informações, por meio de indicadores, que norteavam a abertura de

curso. Atualmente essas informações não foram mais encontradas no site institucional, mas é sabido que o embasamento mais aprofundado tem sido cobrado por parte das pró-reitorias quando da análise das solicitações de abertura de cursos. É importante ressaltar ainda que os cursos do Campus Paranaguá apresentados no quadro 4, acima mencionados, tratam-se dos primeiros cursos implantados na instituição, o que não confere assim, uma possibilidade de generalização aos demais cursos existentes nos *campi*.

TABELA 4 - OFERTA DA PORCENTAGEM DE VAGAS GARANTIDA POR LEI

<b>Nível de Ensino</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
Médio Integrado	120 (26%)	120 (26,3%)	120 (25,8%)
Licenciatura	80 (17,3%)	80 (17,5%)	80 (17,1%)
Tecnólogo	80(17,3%)	120 (26,3%)	120 (25,8%)
Especialização	60 (13%)	-	-
Mestrado	-	20 (4,3%)	26 (5,5%)
PROEJA	122 (26,40%)	116 (25,6%)	120 (25,8%)
Total	462 (100%)	456 (100%)	466 (100%)

FONTE: A autora (2018).

Ao analisar o catálogo de cursos ofertados pelos IF, um ponto parece causar estranhamento, a presença dos cursos subsequentes em meio aos cursos técnicos. Os capítulos anteriores discutem as modalidades quanto a forma de oferta do ensino técnico, trazendo a reflexão de que o ensino técnico não deveria apresentar-se desacompanhado de uma elevação da escolaridade que promovesse a evolução do pensamento crítico e a percepção de possibilidades de atuação e intervenção na sociedade e esta mesma literatura é reconhecida na concepção dos IF. Assim, resta a questão: Se os IF defendem a concepção de formação politécnica, ensino médio integrado, porque ofertam cursos subsequentes, que vão na contramão da proposta?

Todavia, o reconhecimento das demais modalidades que atendem a uma demanda existente na sociedade é legítimo, mas, como visto no texto, a concepção dos IF prima pelo EMI. A justificativa se faz a medida que a oferta desta modalidade iria progressivamente diminuir o público dos cursos subsequentes e, por isso, a coexistência de ambos neste momento seria necessária. Nesse sentido, o que se faz relevante é um cuidado com a abertura de cursos, a fim de que o IF não seja descaracterizado pelo não atendimento da sua proposta. Para garantir esta política, evitando a descaracterização da instituição, a lei nº 11.892/2008, em seu art. 8º, assevera que os IF devem garantir o mínimo de 50% de suas vagas para educação

profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, e 20% de suas vagas para cursos voltados para a formação de professores (BRASIL, 2008). Assim, os Institutos Federais se voltam para o ensino técnico de nível médio e a formação de professores, que, por via de regra, devem fazer-se presentes em todos os campi.

A formação de professores não figura sem motivo, despreziosa, nas concepções e na legislação dos IF. Inclusive, nas falas de seus idealizadores, como Pacheco, é possível perceber a importância destinada à formação de professores, compreendida como uma forma de atuar mais incisivamente na educação brasileira. Os IF foram pensados para influenciar mais do que o público que diretamente atendem, assim, uma maneira de atingir um número maior de estudantes e influenciar de uma forma mais intensa na educação brasileira, seria atuando na formação de professores. Tanto a formação dos professores da rede municipal ou estadual de ensino, quanto a formação de novos docentes, é contemplada na proposta dos IFs. Para assegurar esta questão foi estipulada uma porcentagem mínima a ser ofertada por lei, conforme mencionado acima.

Regra geral, essa porcentagem tem sido calculada como um percentual de todos os institutos, ou dentro de um mesmo instituto uma média considerando os *campi*. O que se apresenta de maneira curiosa, uma vez que todos deveriam atender ao proposto, já que estão localizados em diferentes localidades e uma média não resolveria o problema de uma mesma região, mas, para fins de avaliação e prestação de contas, é assim que os resultados se apresentam.

Nesta perspectiva, analisando os resultados apresentados na última avaliação, o IFPR atende ao estabelecido determinado na lei. Voltando o olhar para o campus Paranaguá, percebemos que essa porcentagem vem se mantendo inferior ao estipulado e se afastando progressivamente da determinação. Os cursos do Ensino Médio Integrado, apresentam em torno de 25 a 26% da oferta, quase metade do devido. Enquanto os cursos de Licenciatura, aproximam-se mais da meta, ficando em torno de 17%, enquanto o desejável seria 20.

O Quadro síntese abaixo apresentado traz a união dos critérios demandados aos campi como decorrência da ampliação da política de educação profissional no atual modelo do IFPR. Por meio do quadro, busca-se tornar possível a visualização do atendimento da demanda possibilitando a análise e discussão dos resultados no capítulo seguinte.

QUADRO 5 - SÍNTESE DO ATENDIMENTO DA DEMANDA

<b>Critério</b>	<b>Atende</b>	<b>Não atende</b>	<b>Atende parcialmente</b>
1. Rompimento com o modelo dualista a partir de um modelo integrado;	X		
2. Existência de Verticalização nos eixos tecnológicos;	X		
3. Atendimento das classes socioeconomicamente menos favorecidas;	X		
4. Localização interiorizada do campus;	X		
5. Inserção do egresso no Mundo do Trabalho;	X		
6. Atendimento aos Arranjos Produtivos Locais;			X
7. Oferta da porcentagem de vagas garantida por Lei.		X	

FONTE: A autora (2018).

Por meio dos critérios elencados acima, observou-se que o *Campus* atende, em grande parte, a demanda da política da educação profissional, estando ainda pendentes de atendimento alguns critérios, como a oferta da porcentagem de vagas garantida por lei, onde não é contemplado o percentual estabelecido para oferta do Ensino Médio Integrado e para as Licenciaturas e, ainda, o atendimento aos arranjos produtivos locais. Quanto a porcentagem de oferta prevista em lei, observou-se que a oferta do Campus Paranaguá se aproxima da metade do estipulado, no que diz respeito aos cursos do Ensino Médio Integrado e fica próxima, mas não atinge, em relação as licenciaturas.

Quanto ao atendimento dos arranjos produtivos locais, para fins dessa pesquisa, diz respeito a análise do PPC quanto a justificativa apresentada em tais documentos dos cursos analisados, entretanto, não nos cabe dizer que essa é uma característica dos PPC dos demais cursos do *Campus* ou que, na prática, apesar da limitada justificativa, os cursos não estejam, de fato, atendendo aos arranjos produtivos locais. Entretanto, no limite da pesquisa, quanto a verificação dos PPC, os analisados não atendem. Quanto aos demais critérios, todos são atendidos pelo Campus.

## 5 CONCLUSÕES

A Educação profissional surgiu como uma medida paliativa aos problemas da sociedade que, desde sempre, buscava uma forma de amenizar os problemas criados pelo capitalismo. Por tal motivo, a educação profissional teve sua origem no assistencialismo e seu público prioritário sempre foram as camadas socioeconomicamente mais vulneráveis da sociedade, as quais necessitavam de uma formação que lhes permitisse adentrar mais rapidamente no mercado de trabalho. Entretanto, na década de 80 esta formação começou a ser repensada e teóricos produziram vários materiais questionando o que vinha se colocando até então em termos de concepção de educação profissional.

Esta nova leitura levantou conceitos que colocavam em cheque as finalidades e o perfil do profissional que estava sendo formado até então. Tal discussão foi retomada no governo Lula, nos anos 2000, onde houve uma política de ampliação da educação profissional, através da expansão da chamada Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, da qual os IF fazem parte, marcando uma nova filosofia de educação profissional, por exemplo com os currículos integrados nos cursos técnicos. Desta forma, espalhou-se por todo o país, diversos campi ligados aos 38 IF, que hoje totalizam 644 unidades. Pensados para promover um novo modelo de educação profissional que atuasse interferindo não apenas na educação, como também no desenvolvimento local do ambiente no qual os campi estão inseridos, os IF, através desta política, demandaram uma série de critérios que deveriam ser atendidos pelos campi para que se cumprisse a oferta conforme prevê a legislação e, desta forma, seja ofertada a educação proposta.

Afim de observar o efetivo atendimento dessa demanda pelos campi, com vistas a analisar não apenas o que propõe a legislação, mas o efetivo atendimento dessa demanda para a concretização dessa política, tomamos como objeto de análise o Campus Paranaguá. Dessa forma, classificamos alguns critérios característicos dessa política de educação profissional e buscamos identificar o seu atendimento no Campus.

Uma das principais características dos IF é o rompimento com o modelo dualista, pois, até então o que se tinha, em termos de educação profissional, era um modelo educacional que oferecia um tipo de educação voltada ao desenvolvimento intelectual, nos cursos propedêuticos, e uma educação instrumental, voltada ao

público que buscava a educação profissional. O modelo proposto por meio dos IF seria o modelo que reuniria estas duas dimensões, preparando o indivíduo tanto para o trabalho quanto para a vida, dando ainda condições de dar prosseguimento aos estudos se assim o desejasse.

Quando falamos aqui em superação do modelo dualista, estamos nos referindo especificamente à diferença do ensino ofertado para quem faz a opção entre educação profissional e educação propedêutica, entretanto, há ainda outra dualidade, a que se refere a qualidade dentro de uma mesma modalidade de ensino, à medida que há diferença de condições da educação ofertada conforme o poder aquisitivo do público atendido.

Voltando para a educação profissional, que é nosso objeto de pesquisa, a ruptura com o modelo dualista, apesar de não se dar em sua totalidade, é um esforço percebido na proposta dos IF através da oferta do modelo integrado, que promove aumento da escolaridade e prevê uma formação integral, que visa desenvolver não apenas habilidades técnicas, mas também intelectuais, que promovam a formação de um cidadão crítico e atuante. Ainda que o modelo, por si só, não seja capaz de resolver a questão, a preocupação para sua superação pode ser percebida na gestão institucional e nos *campi*, apesar de ainda haver muito o que caminhar em relação a uma real superação da dualidade, que envolve questões maiores, como por exemplo, o currículo ou formação de professores.

Nesse sentido, observou-se que todos os cursos do IFPR – Campus Paranaguá, nosso caso em questão, são ofertados no modelo integrado, não havendo cursos no modelo subsequente, atendendo plenamente a política de fortalecimento da oferta do ensino integrado da educação profissional, assim, neste sentido, o campus Paranaguá estaria atendendo a esse critério. Especificamente quanto a oferta do ensino médio integrado, prevista na Lei 11892/2008, que assegura que 50% das vagas destinem-se a esta modalidade, observou-se que o Campus Paranaguá tem se mantido na faixa de 26 a 27%, quase metade do esperado. Já em relação às licenciaturas, observou-se que estas aproximam-se do estipulado, ficando em torno de 17%, enquanto o que prevê a legislação seria 20. É interessante mencionar que a estagnação das vagas do ensino técnico integrado, diante do crescimento em outros níveis de ensino, não está relacionada a demanda, visto que a relação candidato/vaga gira em torno de 5. Entretanto, é importante reconhecer também que a expansão da oferta em outros níveis é importante,

mesmo para que se possa ofertar diferentes possibilidades de itinerários formativos, ainda assim, é curioso como algumas coisas ganham mais espaço que outras.

A verificação deste índice, quanto ao atendimento da política, tem sido realizada em relação ao montante do IFPR, ou seja, de modo que se dá pela média geral dos *campi*, o que possibilita uma margem de autonomia aos *campi* quanto ao percentual de oferta, não exigindo um esforço maior dos mesmos, nem sempre atendendo as demandas locais.

A proposta de interiorização dos *campi*, que concebe a ideia de não implantar os IF apenas na Capital, com vistas a desenvolver as regiões interiorizadas, evitando também o êxodo dos estudantes para as capitais e o abandono de suas cidades, propiciaram condições para a instalação do *campus* na cidade de Paranaguá. Ainda, visando a qualificação do trabalhador, mediante possibilidade de especialização nas áreas de atuação, o IF apresenta como uma de suas características identitárias, a verticalização. Essa opção de dar continuidade aos estudos por meio da possibilidade de estabelecimento de itinerários formativos, demandou aos *campi* a necessidade de organização estrutural dos eixos tecnológicos. Verificou-se através da análise de cursos ofertados que o IFPR – Campus Paranaguá atende este critério, uma vez que todos compõem uma estrutura que permite o estabelecimento de itinerários formativos dentro de um mesmo eixo.

Outro ponto característico da política de educação profissional é o atendimento ao público de menor poder aquisitivo, este foi garantido por meio da Lei 12.711/2012 e, por meio da política de cotas do IFPR, onde ampliou-se o número de vagas para alunos cotistas de 50% para 80%. A política de cotas oportunizou o acesso das classes socioeconomicamente mais desfavorecidas aos IF, que, devido ao seu status de instituição federal, estava tendo um público mais elitizado, selecionado através dos acirrados processos seletivos. Assim, houve uma distribuição mais democrática das vagas. Analisando o quadro e o preenchimento das vagas de cotistas do Campus Paranaguá, percebe-se que o campus cumpre tal determinação, entretanto, as vagas para indígenas não foram preenchidas em todos os anos, percebendo-se a necessidade do estabelecimento de estratégias de ação que promovam o preenchimento de tais vagas fazendo com que a política se cumpra, de fato, e não se faça apenas como um direito posto na legislação.

Um aspecto importante que optamos por analisar quanto ao atendimento da política é a empregabilidade. Apesar de constar nos documentos de concepção dos

IF que estes não se voltam ao atendimento exclusivo do mercado, compreender que esta é uma característica que não pode fugir aos fins da educação profissional é fundamental, dado que no trabalho, em seu sentido ontológico, o homem constrói a si mesmo e por meio dele provém sua subsistência. A concepção dos IF traz uma proposta emancipadora, na qual o indivíduo não se coloca como uma peça de encaixe no jogo, mas sim criando e recriando o jogo de modo que identifica oportunidades e o remodela conforme análise das possibilidades e oportunidades. Nesse sentido, características que os IF visam desenvolver, como por exemplo o empreendedorismo, não remetem somente a um trabalhador autônomo que naturaliza o desemprego e arremessa-se acidentalmente ao serviço informal, mas sim ao sujeito que identifica as oportunidades e vale-se delas de forma criativa a ponto de promover situações inovadoras que tragam impacto social positivo.

Quanto ao atendimento ao mercado, constatou-se, através de questionários aplicados aos egressos, que mais da metade dos estudantes procuram os cursos técnicos em busca da boa qualidade do ensino, com vistas a continuidade dos estudos e 90% cursaram ou estão cursando o nível superior, destes, 70% estão em instituições federais de ensino, sem considerar que grande parte do restante estuda em universidades particulares, mas com bolsa. É interessante observar que mais de 66% permanecem na mesma área de formação do curso técnico, o que remete a um perfil de profissional que está buscando constante aperfeiçoamento. É relevante destacar que há um público, em torno de 40%, que procura os cursos técnicos justamente motivados por aspirações de adentrar o mercado de trabalho e, nesse sentido, os cursos do IFPR - Campus Paranaguá, cumprem com proficiência seu papel, pois, mais de 70% dos estudantes estão na área que gostariam de estar e que foi motivação para escolha do curso técnico.

Faz-se necessário destacar ainda que grande parte dos estudantes continuam na mesma área do curso técnico tanto no trabalho quanto no curso superior, um percentual que gira em torno de 45% dos entrevistados. Apesar do ingresso dos estudantes no mercado de trabalho estar diretamente ligado com a proposta do PPC, observou-se em tais documentos, que estes abordam superficialmente a questão do arranjo produtivo local, não embasando consistentemente a justificativa para abertura dos cursos.

Considera-se que, no geral, o Campus Paranaguá atende as demandas geradas pela política de expansão da educação profissional e tecnológica,

atendendo aos critérios que consideramos característicos e representativos deste modelo de educação profissional.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. J. C. N. et al. **Os Institutos Federais em três dimensões de análise**. Colóquio Nacional-A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2015.
- ARRETCHE, M. T. **Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas**. In: Barreira MCRN, Carvalho MCB, organizadores. Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC; 2001.
- ARRUDA, M. C. C., **A Reforma do Ensino Médio Técnico: democratização ou cerceamento?** Tese doutorado. Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro, 2007.
- ARRUDA, M. C. C., **Escolas Técnicas Federais: escolas de elites ou instituições que formam para o trabalho?** Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, n.1, 2010
- BASSO, S. E. de O; PASCUTTI, M. C. D.; MANTOVANI, T. R. D'Á. **A educação profissional no Brasil: raízes e influências**. In: Congresso Nacional de Educação, 11., 2013, Curitiba. Anais eletrônicos. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10099\\_6038.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10099_6038.pdf).. Acesso em: 22 fev. 2018.
- BASTOS, J.A. Educação tecnológica – **Conceitos, características e perspectivas**. Tecnologia & Educação, Curitiba: CEFET-PR, 2008.
- BELLARDO, W. S. **Trajetória da burocracia educacional: recrutamento e recursos de poder**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2015.
- BENFATTI, X. D., **O Currículo do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização**. 2011. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 29 de dezembro de 1.961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961.
- BRASIL. **Lei nº 5.611**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: 1971
- BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: 1982
- BRASIL. **Lei nº 8948/94** de 08 dez. 1994. Institui o Sistema Nacional de Ensino da Educação Tecnológica, MEC, Educação Profissional. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso: 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação (MEC). **Planejamento político-estratégico 1995-1998**. Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996

BRASIL. **Decreto Nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997.

BRASIL. **Decreto 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.

BRASIL. **Lei n.11.195**, de 18 de Novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2005. Disponível em:

BRASIL. **Decreto n.º 6.095**, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

BRASIL. **Lei 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 30 de dezembro de 2008, Poder Executivo, Brasília, DF. 2008

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão**. Brasília, DF, MEC, 2011

BRASIL. Controladoria Geral da União (CGU). **Relatório de auditoria anual de contas – IFPR**. Brasília, 2014.

CARDOSO, M. A. **PRONATEC: um estudo com egressos no litoral do Paraná**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.5, n.8, p. 27-41, 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 14 de abril de 2017.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. Brasília, DF: FLASCO, 2000.

DOMINGUES, H. P; HILGENBERG M. R, TEIXEIRA, R.F.B. **Ensino Médio Integrado no IFPR: Tecendo Caminho para a integração**. Pôster apresentado no II Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado, Brasília, 2018.

FERRARINI-BIGARELI, M. A. **O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná: um contexto idiossincrático**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2016.

FERRETTI, C. J. **Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico**. Educação & Sociedade, Campinas, v.21.70, abr. 2000

FRANCO, M. A. C.; FRIGOTTO, G., **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação & Sociedade, Campinas, n.82, p.93-130, abr. 2003

FRIGOTTO, G.. **Qual é a cara do Ensino Médio brasileiro?**. 2009. Portal EM diálogo - Observatórios Jovem da UFF e da Juventude da UFMG. Disponível em <http://www.emdiálogo.uff.br/node/487>. Acesso em 02 de abril de 2017.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005

GROCHOSKA, M.A. **Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR**. 269f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **PPC de Técnico em Aquicultura**, Paranaguá, 2009. Disponível em: <http://paranagua.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/PPC-Curso-T%C3%A9cnico-em-Aquicultura.pdf> Acesso em 16 de abril de 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **PPC de Técnico em Mecânica**, Paranaguá, 2011. Disponível em: <http://paranagua.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/PPC-Curso-T%C3%A9cnico-em-Mec%C3%A2nica.pdf> Acesso em 16 de abril de 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **PPC de Técnico em Informática**, Paranaguá, 2012. Disponível em: <http://paranagua.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/PPC-T%C3%A9cnico-em-Infom%C3%A1tica.pdf> Acesso em 16 de abril de 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório anual de atividades de auditoria interna**, Curitiba, 2014. Disponível em <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/08/RAINT-2014-DEFINITIVO.pdf> Acesso em 16 de abril de 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018**, 2014. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/pdi-2014-2018-versao-final-1.pdf> Acesso em: 22 fev. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Portal de Informações do IFPR**. Curitiba, 2017. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br> Acesso em: 13 ago. 2017

JUK, J. **A didática na educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal do Paraná.** *BrazilianJournalofDevelopment*, v. 3, n. 4, p. 615-628, 2017.

KUENZER, A. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, A. Z. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão.** *Educação Profissional*, Campinas, v.27, n.96, p. 877-910, jan. 2006

LEÃO, G. M. C & TEIXEIRA, R. F. B. **Itinerários formativos: caminhos possíveis na educação profissional**, 2015. Disponível em [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20338\\_11485.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20338_11485.pdf) Acesso em 20 de setembro de 2017.

LEMOS JUNIOR, W. **A história da educação profissional no Brasil e as origens do IFPR.** *Revista Mundi Sociais e Humanidades*. Curitiba, PR, v.1, n.1, 3, jan./jun., 2016.

LIMA, C. D. F. D. S. **Qualificação e formação profissional no setor de TI no Paraná: um estudo a partir dos egressos de cursos técnicos do IFPR.** Tese de doutorado, UFPR, Curitiba, 2017.

LIMA FILHO, D. L.; QUELUZ, G. L. **A Tecnologia e a Educação Tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual.** 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Pedagogia/atecnologiaedtecnologicaok.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/atecnologiaedtecnologicaok.pdf) Acesso em 02/01/2018.

LIMA, F, B, G; Silva. K, A, C, P, C. **A Consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Um Estudo da Concepção Política.** 2013, Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt09\\_trabalhos\\_pdfs/gt09\\_2637\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_2637_texto.pdf)

LOPES, C. B., BORTOLO, C. C., ALMEIDA, S. V. **Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas.** 2016. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555-581, maio/ago. 2016.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Organização da Educação Profissional e Tecnológica por Eixos Tecnológicos.** *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.16, n.30, p.89- 108, jan./jun.2010.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002

MORENO, A. C. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/das-100-escolas-com-maior-nota-media-no-enem-2015-97-sao-privadas.ghtml>. Acesso em 25 de outubro de 2017.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração**. Holos, Ano 23, Vol. 2 –2007

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R., **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, 2015.

MULLER, Pierre; SUREL, Yvan. **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NOSELLA, P; BUFFA, E. **Instituições Escolares. Por que e como pesquisar**. Campinas, SP, Editora Alínea, 2009.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas Públicas para o Ensino Profissional: o processo de desmantelamento dos Cefets**. Campinas: Papyrus, 2003, 96p.

OLIVEIRA, A. M.; GONÇALVES JUNIOR, O. **O processo de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: o caso de um Instituto em Minas Gerais**. In: Semana de Ciência Política, 3., 2015, São Carlos. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.semecip.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/12/Ana-Marcelina-de-Oliveira.pdf>. Acesso em 20 fev. 2018.

OTRANTO, C. R.. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs**. Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, n. 1, jan-jun 2010, p.89-110. Disponível em <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>. Acesso em 09 de junho de 2017.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2011

QUIOSSA, Amanda Sangy. et al. **Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional**. Juiz de Fora: FADEPE, 2015.

RAMOS, M. **Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil – um balanço das conquistas e reivindicações**. Revista Poli, ano 3, n. 15, p. 4-11, jan./fev. 2011.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <[http://www.iiiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf)>. Acesso em 20 de junho de 2017.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RIBEIRO, M. S. **Desafios à construção de uma escola unitária: a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense–Campus de Concórdia**. 2012. Dissertação de Mestrado.

RODRIGUES, José. **Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de educação Profissional**. Niterói: UFF, 03/08/2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 105, dez. 2008. ISSN 0101-7330 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf> > Acesso em: 15 set.. 2017.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais. Lei 11.892, de 29/12/2008; Comentários e Reflexões**. Brasília, DF, Editora do IFRN, 2009

SOUZA, A. R. de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2017.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. **Políticas e Gestão da Educação**. Curitiba: UFPR, 2007.

STUNPF, J. S. **A expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica: um estudo do Instituto Federal do Paraná, Campus avançado Coronel Vivida**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

TAVARES, A. G. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>

VIEIRA, E. A. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, autores associados, 1992.

WESTPHAL, E; BRONDANI, C. Trabalho apresentado (pôster): **Aprendendo novas formas de ensinar: a experiência dos alunos do IFPR/Campus Paranaguá**. In: 7º. CONEX – Encontro Conversando sobre Extensão na UEPG – Meio Ambiente. Ponta Grossa: PROPEX/UEPG, 2009.

## APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO EGRESSOS

Caro egresso, agradeço a disponibilidade e colaboração na minha pesquisa de mestrado. Esta busca identificar em qual proporção os IFs dialogam com a demanda que gerou a necessidade da política de ampliação da educação profissional tecnológica (EPT) e, para tal, perceber a visão dos egressos e saber que rumo tomaram após a conclusão do curso técnico se faz fundamental para esta compreensão.

( ) Declaro estar ciente de que este questionário por mim respondido será utilizado para fins de pesquisa como acima exposto, resguardando o anonimato dos participantes, logo, não os identificando na pesquisa. Estou ciente ainda de que os resultados desta pesquisa poderão ser solicitados à pesquisadora.

### IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Sexo:

Idade:

e-mail:

Curso técnico:

Turma:

### 1.0 CURSO TÉCNICO

1.1 Qual o principal motivo de você ter optado pelo curso técnico integrado ao Ensino Médio?

- ( ) O fato de ser em uma instituição federal de ensino
- ( ) Gostaria de trabalhar nesta área
- ( ) Aprova mais para o vestibular
- ( ) Entre as instituições públicas gratuitas da cidade, é uma boa opção
- ( ) Fazer um curso técnico que me permita ingressar no mundo do trabalho

1.2 Sobre sua formação técnica você considera que:

- Foi adequada e você se sente apto a desempenhar a profissão de técnico
- Foi insuficiente para exercer a profissão
- Poderia ter sido reduzida sem prejuízo na formação

1.3 Quanto a integração entre as disciplinas do núcleo comum e as disciplinas técnicas:

- No geral, estavam interligadas
- Pareciam compor uma formação à parte, sem ligação alguma

1.4 Você terminou o curso dentro do período previsto para conclusão?

- sim
- não

1.5 O número máximo de dependências que você teve em um ano letivo no seu percurso escolar do EMI foi de:

- nenhuma
- até 3
- mais de 3

1.6 No geral, a que você as atribui?

- nível alto de exigência do curso
- falta de dedicação necessária
- dificuldade de compreender a metodologia do professor
- falta de conteúdos base necessários para a disciplina
- Sem dependência

## 2. INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

2.1 Você trabalha atualmente?

- Não preciso trabalhar no momento
- Não, mas estou procurando trabalho
- Não, não dá para conciliar os estudos e o trabalho
- sim

Se você respondeu sim, responda as questões 2.2 a 2.5. Se respondeu não, pule para a questão 3.1.

2.2 Qual a sua condição de trabalho atual:

- autônomo
- estagiário
- Serviço informal
- Serviço temporário
- registrado

2.3 Qual a sua participação na renda familiar:

- Sou o principal provedor da renda familiar
- Contribuo com as despesas da família
- Custeio somente meus gastos pessoais

2.4 Em relação ao seu trabalho e sua área de formação do curso técnico realizado no IFPR, você considera que:

- são em áreas diferentes
- são na mesma área
- são de áreas diferentes, mas se relacionam

2.5 Se você não trabalha na sua área de formação do curso técnico, responda por qual motivo.

- Não me identifiquei na área
- Não encontrei emprego nesta área
- A remuneração nesta área não é satisfatória para mim
- Apareceu outra oportunidade de trabalho

### 3. INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

3.1 Você cursou ou está cursando nível superior? (Se responder sim, responda também as questões a seguir)

- sim
- não, mas tentei ingressar
- não, nunca tentei ingressar, mas tenho interesse
- não e não tenho interesse

3.2 Em instituição de qual esfera você realiza o curso de nível superior?

- particular
- estadual
- federal

3.3 Que curso você está fazendo no ensino superior?

\_\_\_\_\_

3.4 O seu curso de nível superior está relacionado à sua área de formação no curso técnico? (Se respondeu sim, responda também a questão 12, se optou por outra resposta, pule para a questão 13)

- sim
- não
- parcialmente ou indiretamente
- não sei responder

3.5 Você considera que o curso técnico lhe permite uma visão diferenciada e que o torna um profissional mais qualificado do que os demais colegas da sua turma de ensino superior?

- sim
- não
- em parte

Você gostaria de acrescentar algo que julgue importante relatar e não tenha sido perguntado?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

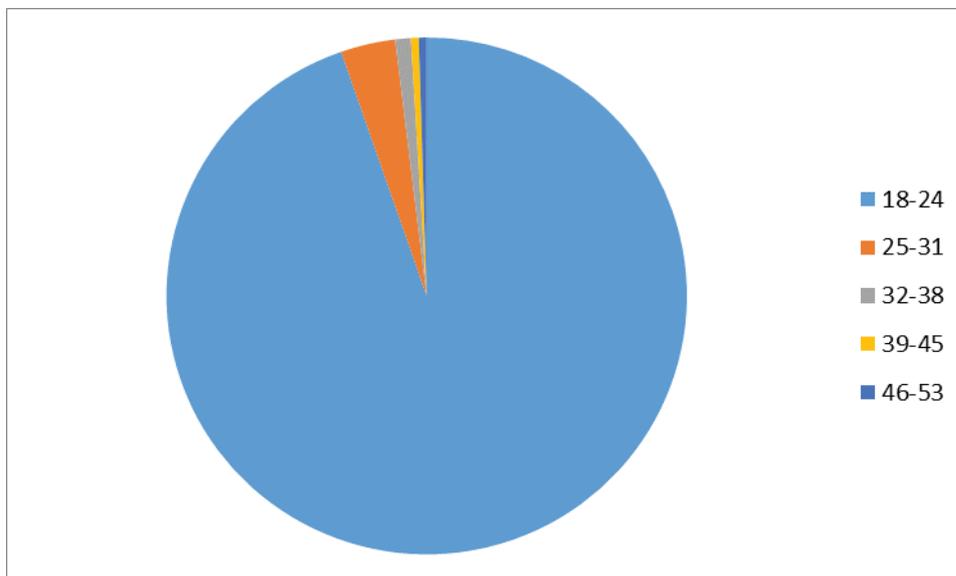
---

Obrigada pela sua colaboração!

Sarah Nóbrega

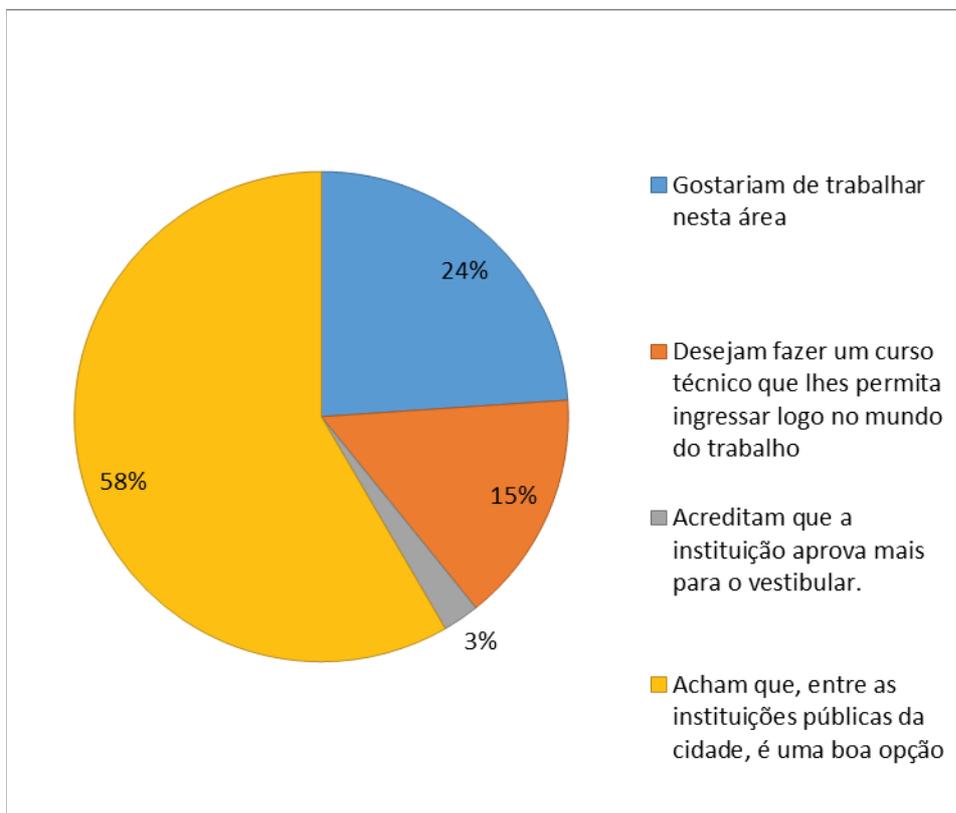
## APÊNDICE 2 – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

GRÁFICO 3 - FAIXA ETÁRIA DOS EGRESSOS



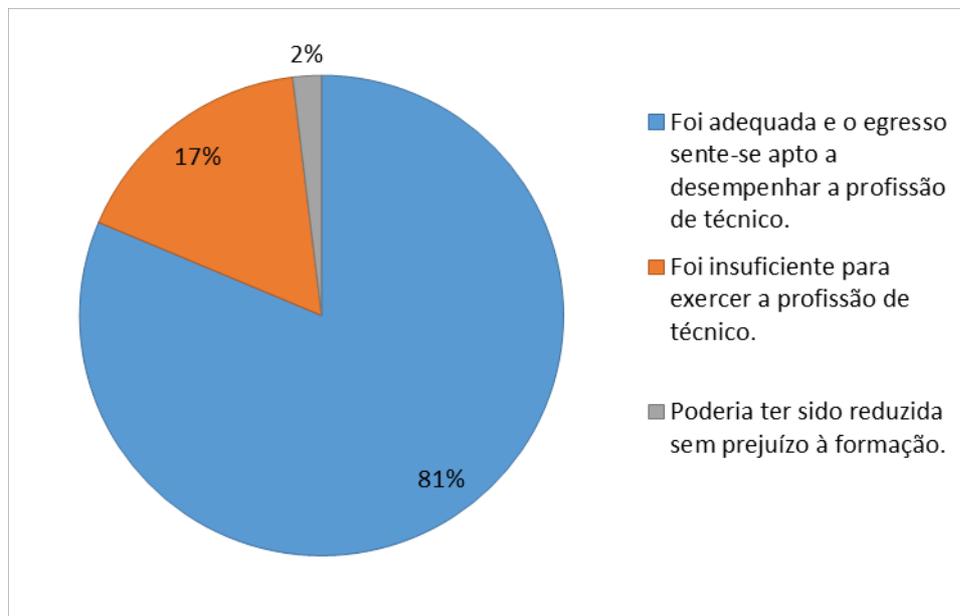
Fonte: A autora (2018).

GRÁFICO 4 - MOTIVOS DA OPÇÃO PELO CURSO TÉCNICO



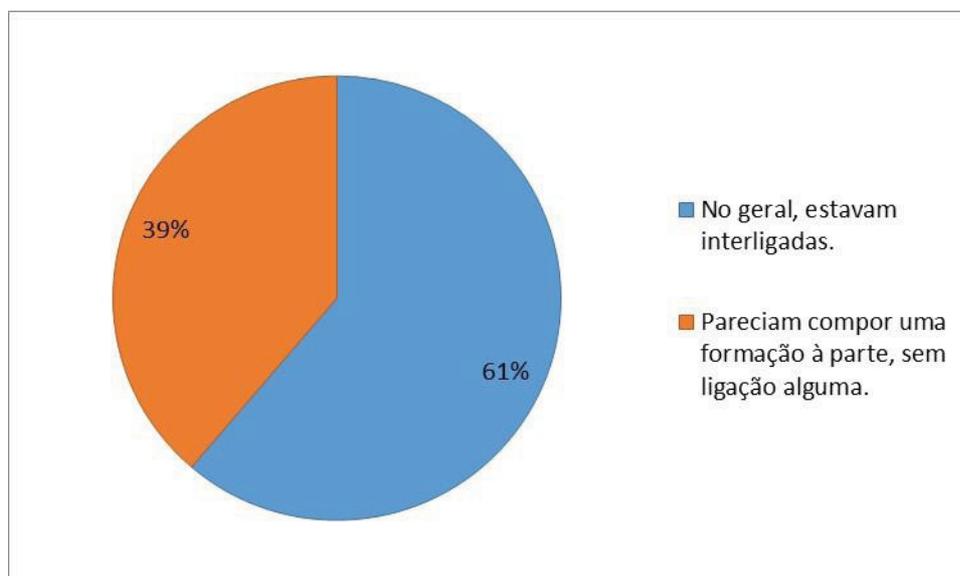
Fonte: A autora (2018).

GRÁFICO 5 - PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO TÉCNICA



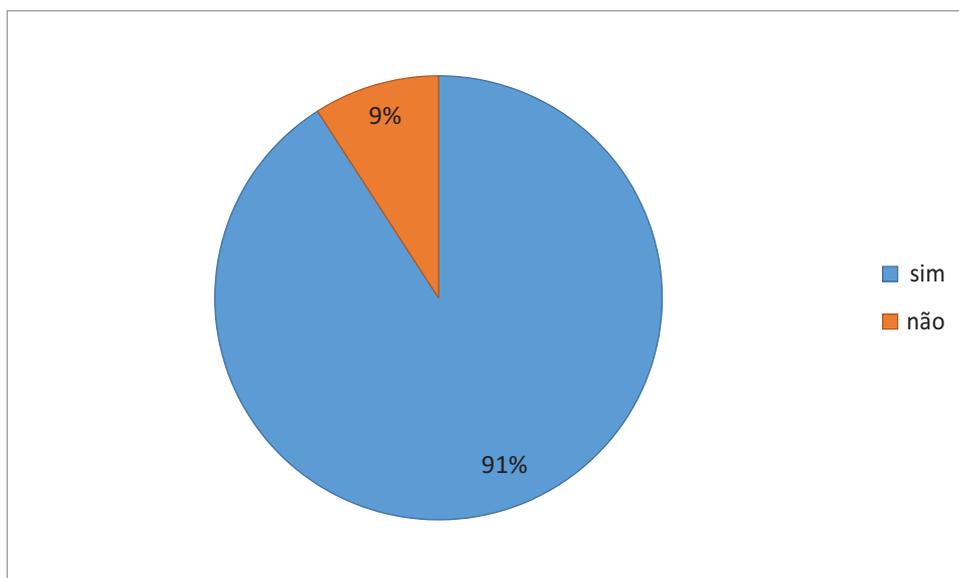
Fonte: A autora (2018).

GRÁFICO 6 - PERCEPÇÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO DAS DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM



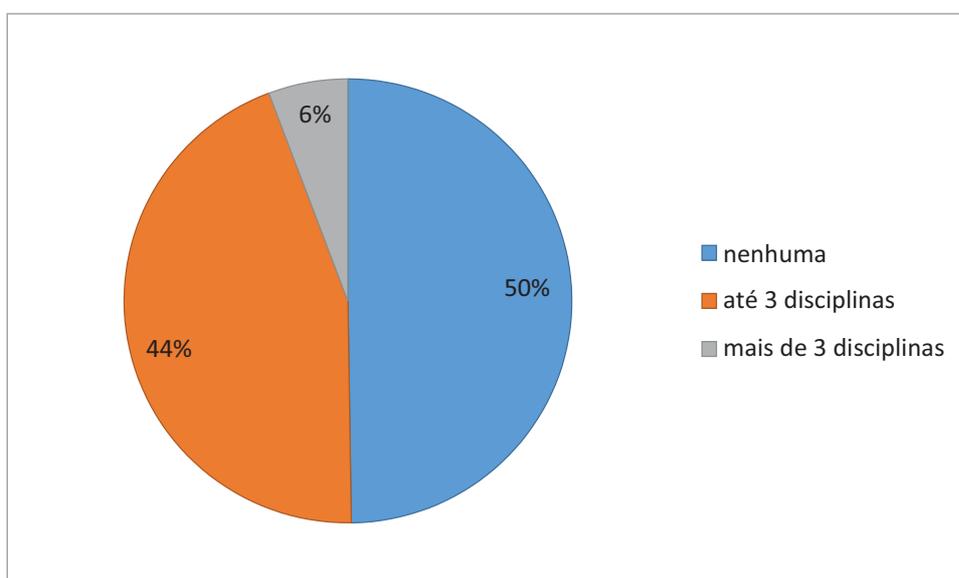
Fonte: A autora (2018).

GRÁFICO 7 - CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DENTRO DO PERÍODO PREVISTO



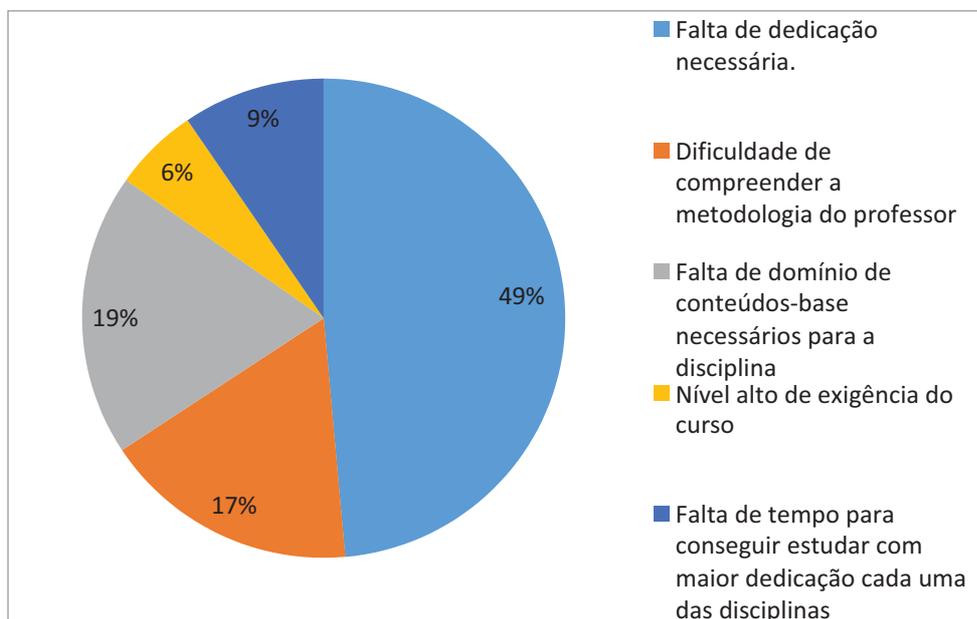
Fonte: A autora (2018).

GRÁFICO 8 - NÚMERO MÁXIMO DE DEPENDÊNCIAS DOS ESTUDANTES POR ANO LETIVO, NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO



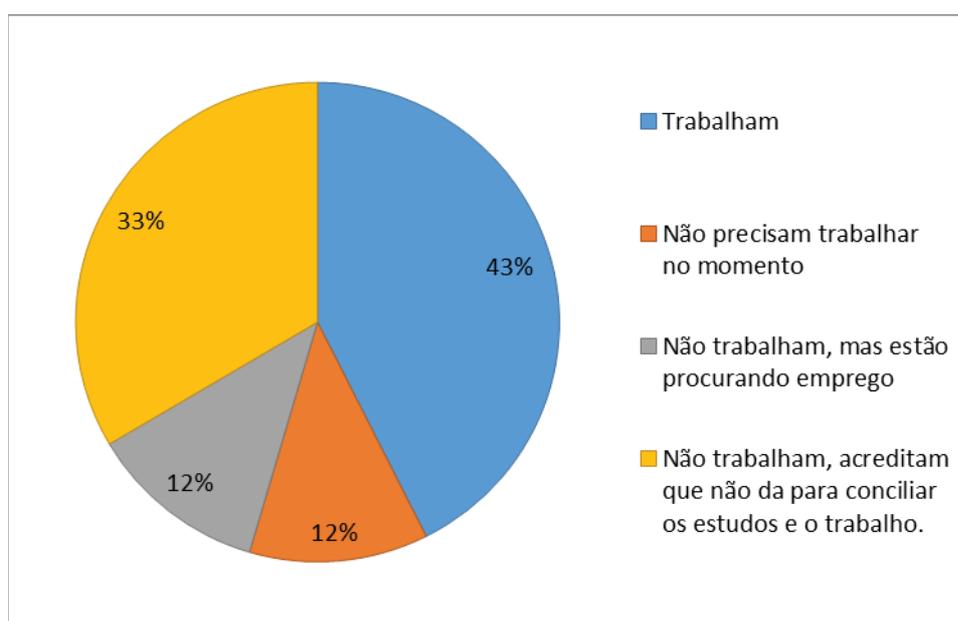
Fonte: A autora (2018).

GRÁFICO 9 - CAUSAS ATRIBUÍDAS ÀS DEPENDÊNCIAS PELOS ESTUDANTES



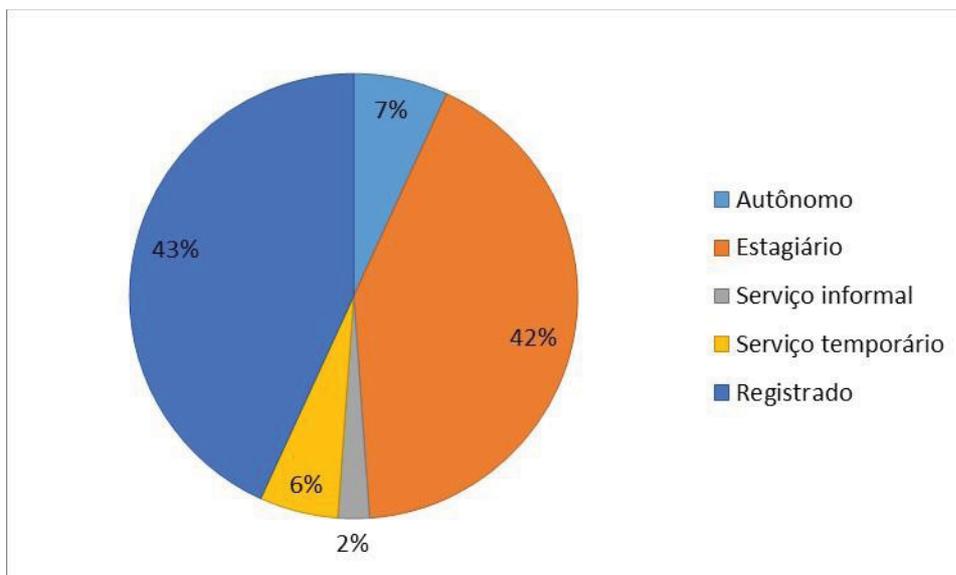
Fonte: A autora (2018).

GRÁFICO 10 - EGRESSOS E TRABALHO



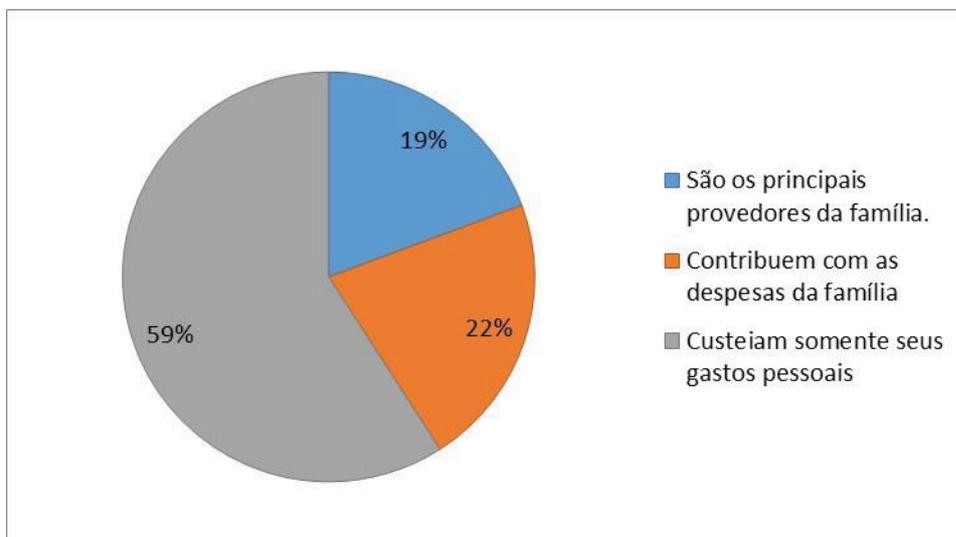
Fonte: A autora (2018).

GRÁFICO 11 - CONDIÇÃO DE TRABALHO DOS EGRESSOS



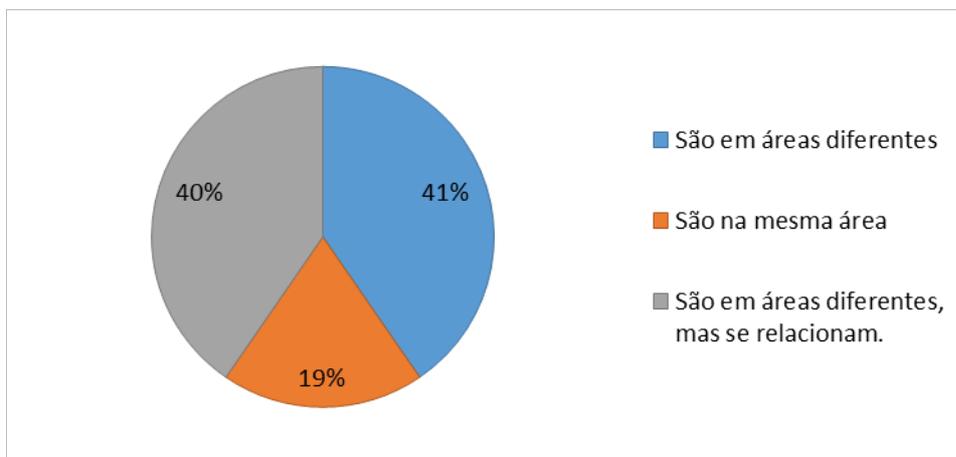
Fonte: A autora (2018).

GRÁFICO 12 - PARTICIPAÇÃO NA RENDA FAMILIAR



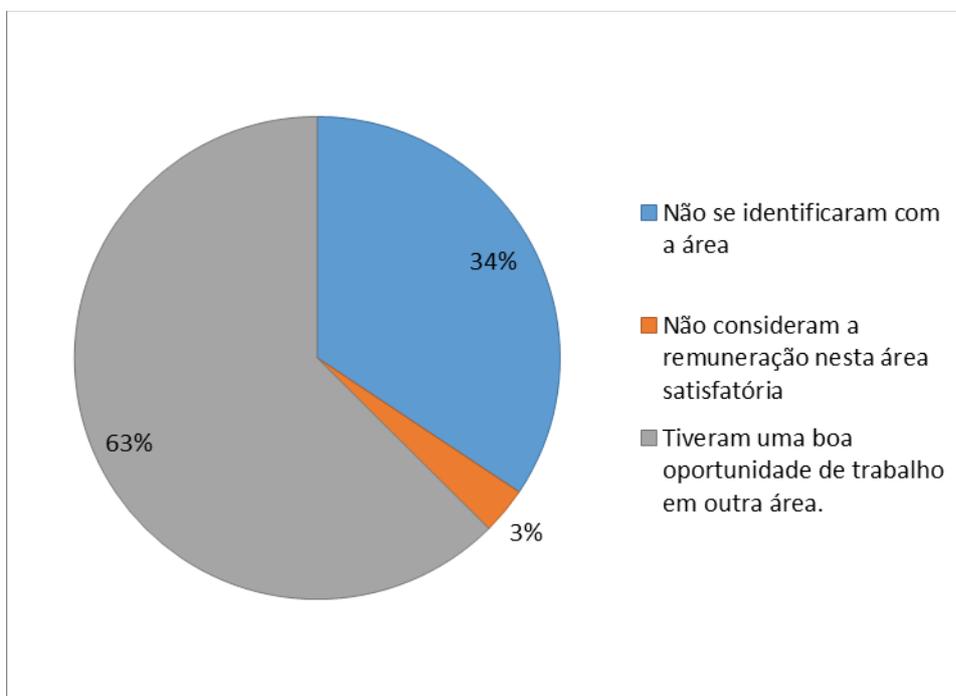
Fonte: A autora (2018).

GRÁFICO 13 - TRABALHO NA ÁREA DE FORMAÇÃO DO CURSO TÉCNICO



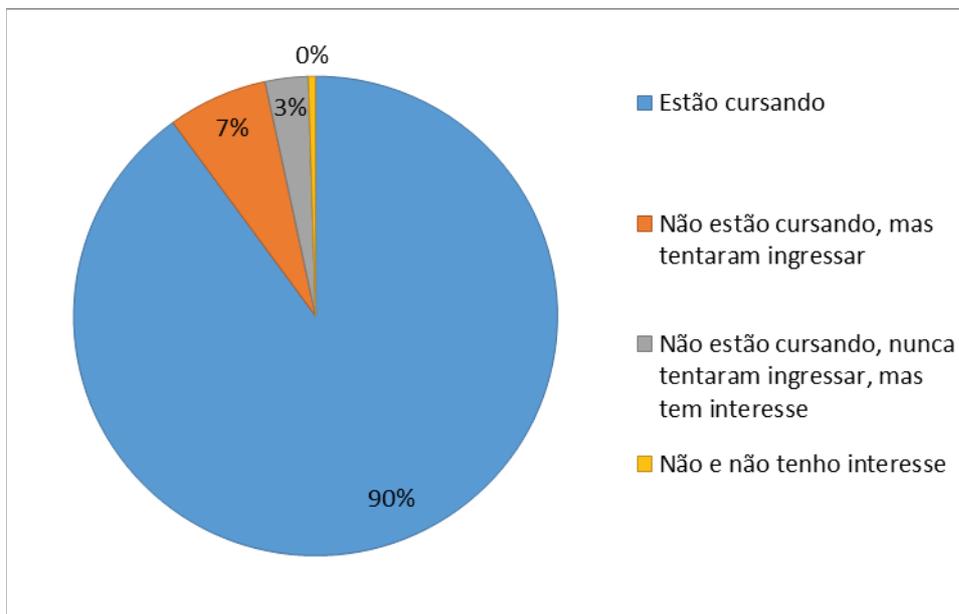
Fonte: A autora (2018).

GRÁFICO 14 - MOTIVOS DE TRABALHAR FORA DA ÁREA DE FORMAÇÃO DO CURSO TÉCNICO



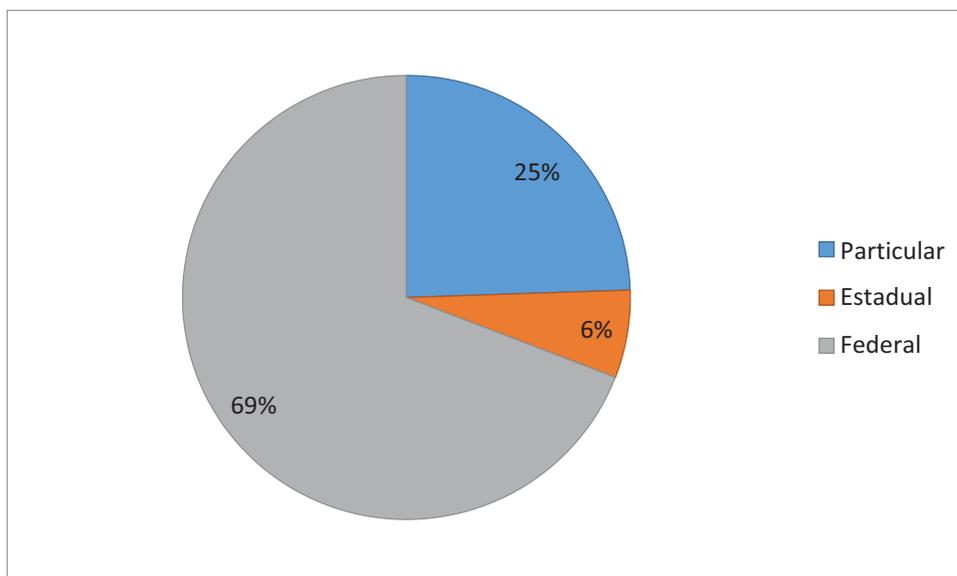
Fonte: A autora (2018).

GRÁFICO 15 - EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO E NÍVEL SUPERIOR



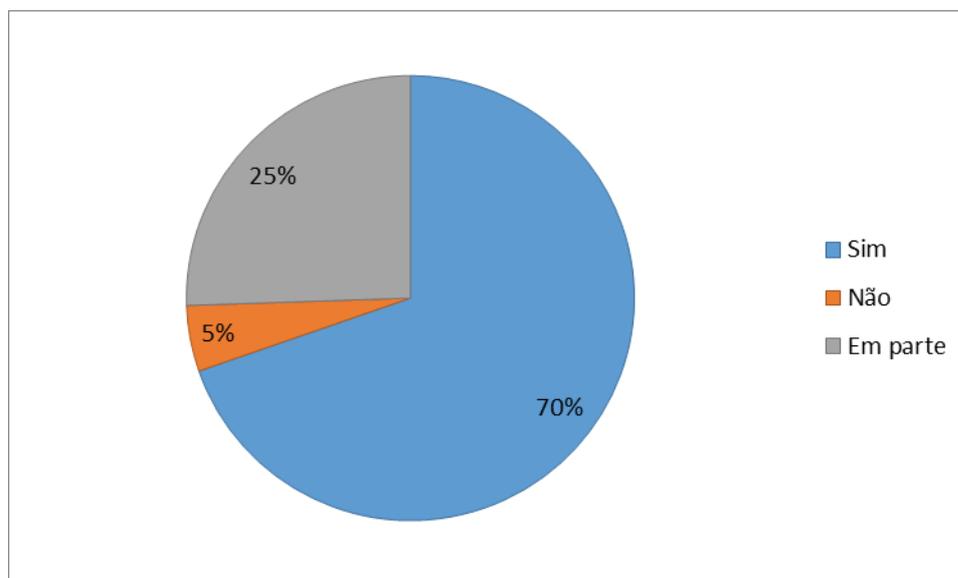
Fonte: A autora (2018).

GRÁFICO 16 - ESFERA DE REALIZAÇÃO DO CURSO SUPERIOR



Fonte: A autora (2018).

GRÁFICO 17 - PERCEPÇÃO DE MELHOR DESEMPENHO NO ENSINO SUPERIOR DEVIDO AO CURSO TÉCNICO



Fonte: A autora (2018).

Cruzamos as informações de algumas tabelas afim de verificar possíveis relações. Ao cruzar a variável que motivou a escolha do curso com a que revela a porcentagem de egressos que trabalha atualmente, é possível verificar na tabela 1 se a situação atual, de trabalhar ou não, pode ser reflexo da motivação inicial dos estudantes já na escolha do curso.

TABELA 5 - RELAÇÃO ENTRE ESCOLHA DO CURSO TÉCNICO E TRABALHO

Motivos da escolha do curso técnico	Trabalha atualmente?				Total
	Não preciso trabalhar no momento	Não, mas estou procurando emprego	Não, não dá para conciliar os estudos e o trabalho	Sim	
Aprova mais para o vestibular	1 (20%)		2 (40%)	2 (40%)	5 (2,3%)
Entre as instituições públicas da cidade, é uma boa opção	17 (13,9%)	17 (13,9%)	48 (39,3%)	40 (32,7%)	122 (58,3%)
Fazer um curso técnico que me permita ingressar logo no mundo do trabalho	4 (12,5%)	5 (15,6%)	5 (15,6%)	18 (56,2%)	32 (15,3%)
Gostaria de trabalhar na área	4 (8%)	3 (6%)	15 (30%)	28 (56%)	50 (23,9%)
Total	25 (11,9%)	25 (11,9%)	70 (33,4%)	88 (42,1%)	209 (100%)

FONTE: A autora (2018).

A fim de perceber quais motivos fizeram com que um indivíduo inicialmente motivado a trabalhar na sua área, não trabalhasse nela, cruzamos os dados na tabela 6.

TABELA 6 - MOTIVOS DE TRABALHAR FORA DA ÁREA DE FORMAÇÃO RELACIONADOS À ESCOLHA DO CURSO TÉCNICO

Motivos da escolha do curso técnico	Motivos de não trabalhar na área de formação do curso técnico			
	A remuneração nesta área não é satisfatória para mim	Apareceu uma boa oportunidade em outra área	Não me identifiquei na área	Total
Aprova mais para o vestibular		2 (100%)		2 (3,1%)
Entre as instituições públicas da cidade, é uma boa opção	2 (5,5%)	15 (41,6%)	19 (52,7%)	36 (56,2%)
Fazer um curso que me permita ingressar logo no mundo do trabalho		10 (90,9%)	1 (9%)	11 (17,1%)
Gostaria de trabalhar nesta área		13 (86,6%)	2 (13,3%)	15 (23,4%)
Total	2 (3,1%)	40 (62,5%)	22 (34,3%)	64 (100%)

FONTE: A autora (2018).

Na tabela 7 são cruzados os dados dos egressos em relação a estar cursando nível superior e/ou trabalhar. Esses dados mostram a porcentagem de estudantes que fazem uma ou as duas coisas, ou ainda, nenhuma delas.

TABELA 7 - TRAJETÓRIA DOS EGRESSOS

Faz curso de nível superior?	Trabalha Atualmente				Total
	Não preciso trabalhar no momento	Não, mas estou procurando emprego	Não, não dá para conciliar os estudos e o trabalho	Sim	
Não e não tenho interesse			1 (100%)		1 (0,4%)
Não, mas tentei ingressar	6 (42,8%)	5 (35,7%)		3 (21,4%)	14 (6,6%)
Não, nunca tentei ingressar, mas tenho interesse	1 (16,6%)	2 (33,3%)		3 (50%)	6 (2,8%)
Sim	19 (10,1%)	18 (9,5%)	69 (36,7%)	82 (43,6%)	188 (89,9%)
Total	26 (12,4%)	25 (11,9%)	70 (33,4%)	88 (42,1%)	209 (100%)

FONTE: A autora (2018).

A condição de trabalho atual é relacionada a estar cursando nível superior ou não na tabela abaixo.

TABELA 8 - RELAÇÃO DO CURSO SUPERIOR COM A CONDIÇÃO DE TRABALHO ATUAL

Texto	Condição de trabalho atual					Total
	Autônomo	Estagiário	Registrado	Serviço Informal	Serviço Temporário	
Não e não tenho interesse			3 (100%)			3 (3,4%)
Não, mas tentei ingressar	1 (33%)		1 (33,3%)	1 (33,3%)		3 (3,4%)
Não, nunca tentei ingressar, mas tenho interesse	5 (6%)	37 (45,1%)	34 (41,4%)	1 (1,2%)	5 (6%)	82 (93,1%)
Sim	6 (6,8%)	37 (42%)	38 (43,1%)	2 (2,2%)	5 (5,6%)	88 (100%)
Total						

FONTE: A autora (2018).

A tabela 9 constitui-se de uma possível relação entre o número de dependências e o tempo de conclusão do curso técnico.

TABELA 9 - RELAÇÃO ENTRE NÚMERO DE DEPENDÊNCIAS E PERÍODO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Número máximo de dependências por período letivo	Terminou o curso dentro do período previsto?		
	Sim	Não	Total
Até 3 disciplinas	85 (91,4%)	8 (8,6%)	93 (44,4%)
Mais de 3 disciplinas	2 (16,6%)	10 (83,3%)	12 (5,7%)
Nenhuma	103 (99%)	1 (0,9%)	104 (49,7%)
Total	190 (90,9)	19 (9%)	209 (100%)

FONTE: A autora (2018).

Na tabela 10 são associados o número de dependências durante o período do curso técnico ao trabalho no período atual, buscando possíveis relações entre ambos.

TABELA 10 - RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO NO CURSO TÉCNICO E TRABALHO

Número máximo de dependências por período letivo	Trabalha Atualmente				
	Não preciso trabalhar no momento	Não, mas estou procurando emprego	Não, não dá para conciliar os estudos e o trabalho	Sim	Total
Até 3 disciplinas	9 (9,6%)	16 (17,2%)	28 (30,1%)	40 (43%)	93 (44,4%)
Mais de 3 disciplinas	2 (16,6%)	1 (8,3)	2 (16,6%)	7 (58,3%)	12 (5,7%)
Nenhuma	15 (14,4%)	8 (7,6%)	40 (38,4%)	41 (39,4%)	104 (49,7%)

Número máximo de dependências por período letivo	Trabalha Atualmente				Total
	Não preciso trabalhar no momento	Não, mas estou procurando emprego	Não, não dá para conciliar os estudos e o trabalho	Sim	
Total	26 (12,4%)	25 (11,9%)	70 (33,4%)	88 (42,1)	209 (100%)

FONTE: A autora (2018).