

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO (PPGDS)
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO**

THIAGO TEIXEIRA

**OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA (IFS) E A EXPANSÃO DO *CAMPUS*
ARARANGUÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico.

Orientadora: Profa. Dra. Kelly Gianezini
Coorientador: Prof. Dr. João Henrique Zanelatto

**CRICIÚMA
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

T266i Teixeira, Thiago.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS) e a expansão do campus Araranguá / Thiago Teixeira. - 2021.

131 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico, Criciúma, 2021.

Orientação: Kelly Gianezini.

Coorientação: João Henrique Zanelatto.

1. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia. 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (Campus Araranguá). 3. Ensino profissional. 4. Desenvolvimento socioeconômico. 5. Políticas públicas. I. Título.

CDD 23. ed. 373.246098164

THIAGO TEIXEIRA

**OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA (IFS) E A EXPANSÃO DO *CAMPUS*
ARARANGUÁ**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 31 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA

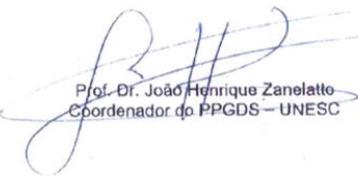

Prof.^a. Dr.^a. Kelly Gianezini
(Orientadora – UNESC)


Prof. Dr. João Henrique Zanelatto
(Coorientador – UNESC)


Prof.^a. Dr.^a. Luciane Spanhol Bordignon
(Membro – UNESC)


Prof. Dr. Leonardo Renner Koppe
(Membro – IFSUL)


Thiago Teixeira
Mestrando


Prof. Dr. João Henrique Zanelatto
Coordenador do PPGDS – UNESC

*Aos meus pais, João Albani e Vera Lúcia,
que com a humildade e simplicidade dos que
sentem com o coração souberam com muita
sabedoria me ensinar importantes valores da
vida, sempre estando ao meu lado e me
apoiando com amor e carinho.*

AGRADECIMENTOS

Sou grato aos meus pais, João Albani Teixeira e Vera Lúcia Bonetti Teixeira, e aos meus sogros, Maria Lucília Zanin Mariot e Lourenço José Mariot (in memorian) por todo amor, carinho e atenção concedidos a mim, ajudando-me a conseguir administrar o tempo necessário para dedicar-me à vida pessoal, profissional e acadêmica, principalmente no que diz respeito aos cuidados e educação das minhas duas filhas.

Agradeço à Cibele, minha esposa, por tantas conversas, pelo apoio dado nos momentos de indecisão, e por ser uma esposa, mãe e mulher maravilhosa, de quem eu tenho muito orgulho. Sou grato à Anita e a Celina, minhas duas filhas, pela compreensão, por entenderem o tempo que algumas vezes não pude me dedicar a elas, mas acima de tudo, pelos seus sorrisos, fazendo de mim um pai muito feliz. Agradeço ao meu irmão Ariel, à minha comadre Francieli, e ao meu amigo Beto, que me apoiaram no momento de encarar esse desafio e também em tantos outros, por meio de conversas e trocas de ideias.

Sou grato a professora Kelly Gianezini, minha orientadora, que desde a primeira conversa que tivemos mostrou-se uma profissional excelente e comprometida, que com sua inteligência, empatia e respeito, conseguiu compreender os fatos que me cercavam e ainda assim me estimular para aproveitar ao máximo a experiência de estar num programa de mestrado. Ao professor João Henrique Zanelatto, que aceitou o convite de ser coorientador, e foi solícito quando procurado. Estendo os meus agradecimentos aos demais professores e professoras do PPGDS que ministraram alguma disciplina para mim. Especialmente à secretária Luciana Ávila que foi uma das primeiras pessoas do PPGDS com quem tive contato. Todos(as) juntos(as) colaboraram para que eu pudesse “encarar” e persistir no desafio de cursar o mestrado em desenvolvimento socioeconômico.

Aos professores Dra. Luciane Spanhol Bordignon e Dr. Leonardo Renner Koppe por terem participado da banca de qualificação do projeto de dissertação e da defesa final, contribuindo na construção deste trabalho.

Aos colegas de turmas, pois a troca de ideias e os debates em salas de aula, com certeza, deixaram essa experiência ainda mais grandiosa, e estar num mestrado interdisciplinar, com alunos de tantas formações, foi um aprendizado no sentido de entender tamanha é a complexidade de compreender a sociedade e tão importante é o respeito e empatia para esse processo. Agradeço igualmente aos colegas do

Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU), com quem tive o prazer de compartilhar experiências e que, assim, também puderam contribuir de alguma forma com a pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *Campus* Araranguá, pela permissão de poder tomá-lo como objeto de estudo nesta dissertação. Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) que me concedeu uma bolsa de pesquisa que me deu suporte financeiro para realizar o curso de mestrado.

Aos amigos que me auxiliaram em algum momento nesse processo, seja com o pré-teste do questionário, seja com alguma conversa que possa ter inspirado uma ideia que veio a contribuir no trabalho.

Por fim, mas muito importante, agradeço a Deus e a vida, pelo privilégio de conhecer e viver com pessoas que engrandecem o meu ser, e me tornam uma pessoa melhor.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem como tema a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. Considerando a importância da educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento socioeconômico do país, bem como as disputas entre os campos político e acadêmico na formulação de políticas públicas, e ainda a importância da educação para emancipação da pessoa, objetiva-se compreender de que forma o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – *Campus* Araranguá (IFSC-ARU) influenciou para o desenvolvimento socioeconômico de seus egressos. Foi utilizada a Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu para o melhor entendimento dos conflitos que permearam a criação e transformações da Instituição; no que diz respeito ao conceito de desenvolvimento socioeconômico, a fundamentação foi construída a partir dos autores Amartya Sen e Celso Furtado. Para tanto, procedeu-se a uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa; a coleta de dados foi realizada a partir de investigações bibliográficas e documentais e por meio de questionário semiestruturado. Observou-se que a história dos institutos está ligada aos aspectos sociais, políticos e econômicos do país; a expansão por meio da interiorização dos *campi* foi ferramenta de democratização da educação profissional; os egressos, de modo geral, responderam positivamente em relação a suas experiências vividas durante e após suas passagens pela instituição. Ao final do estudo, foi possível afirmar que a forma como o IFSC-ARU influencia no desenvolvimento socioeconômico de seus egressos pode ser pautado em três pilares fundamentais: 1º – por ser uma instituição pública e de qualidade reconhecida, possibilitando oportunidades para a emancipação econômica e social; 2º – o aspecto profissional, visto que o percentual de egressos incluídos no mundo do trabalho é alto; 3º – a questão acadêmica, pois os egressos são estimulados a continuarem estudando, e isso causa um impacto positivo na vida deles e da família.

Palavras-chave: Institutos Federais; Educação Profissional; Desenvolvimento Socioeconômico; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This master thesis approaches the rise of Brazilian Federal Institutes of Education, Science and Technology. Bearing in mind the importance of professional and technological education for the socio-economic development of the country, struggles over public policies taken up within political and academic domains, and the importance of public education for the individual's empowerment, the research aims at understanding how the Araranguá campus (IFSC-ARU) of Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina has impacted on the socio-economic development of its former students. In order to arrive at a better understanding of the conflicts permeating the creation and the transformation of the institution, Pierre Bourdieu's Theory of Fields is brought into discussion. As to the concept of socio-economic development, Amartya Sen and Celso Furtado are taken into account. For, a qualitative-explanatory research, a bibliographical and documental data collection, along with a previously structured questionnaire are set forth. The history of Federal Institutes in Brazil – as related to social, political and economical aspects of this country –, their rise by means of interiorization of their campuses and, therefore, their establishment as tools for democratization of professional education, as well as the positive answers of former students on their experience during and after studying at IFSC-ARU are pointed out. The conclusion reached is that the way in which IFSC-ARU impacts on the socio-economic development of its former students is supported by three pillars: 1st – it is a public institution endowed with recognized quality; 2nd – it favors the professional aspect, due to the high percentage of former students inserted in the labor market; 3rd – it favors academic qualification, since former students are encouraged in their studying progression, which positively impacts on their own and their family members' lives.

Keywords: Federal Institutes; Professional Education; Socio-economic Development; Public Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1– Localização da cidade de Araranguá	26
Figura 2 – Gráfico da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional	29
Figura 3 – Gráfico do número de unidades conforme organização acadêmica	76
Figura 4 – Gráfico da expansão do Instituto Federal de Santa Catarina	84
Figura 5 – Distribuição dos <i>Campi</i> do IFSC.	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Egressos(as) em 2017 e 2018	89
Quadro 2 – Perfil do(a) egresso(a) em relação a sua cor autodeclarada.....	90
Quadro 3 – Participantes da pesquisa.....	91
Quadro 4 – Idade dos(as) formados(as)	92
Quadro 5– Cidade onde reside	92
Quadro 6 – O curso que você fez o ajudou a conseguir uma atividade profissional ou a empreender um negócio próprio?	93
Quadro 7 – Renda mensal	94
Quadro 8 – Você cursou ou está cursando outro curso após ter se formado?	95
Quadro 9 – Você acredita que ter passado pelo IFSC -ARU o ajudou a melhorar seu padrão de vida?.....	96
Quadro 10 – Na sua opinião, a implantação do IFSC-ARU colabora com o processo de inclusão social na região?.....	98
Quadro 11 – Na sua opinião, o IFSC-ARU contribui para a diminuição das desigualdades sociais na região?	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de formados(as) por ano.....	34
Tabela 2 – Número de Matrículas	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMESC	Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense
APL	Arranjo Produtivo Local
ART.	Artigo
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comissão de Ética em Pesquisa
CERFEAD	Centro de Referência em Formação e Educação a Distância
CNPq	Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSTs	Cursos Superior de Tecnologia
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DR.	Doutor
DRA.	Doutora
EAA	Escola de Aprendizizes Artífices
EAA's	Escolas de Aprendizizes Artífices
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFs	Escolas Técnica Federal
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IF	Instituto Federal
IFs	Institutos Federais
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFET	Instituição Federal de Educação Científica e Tecnológica
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSC-ARU	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – <i>Campus</i> Aranguá
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU	Organização das Nações Unidas
P.	Página
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PAEVS	Programa de Apoio a Estudantes em Vulnerabilidade Social
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGDS	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico
PR	Paraná
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PROEP	Programa de Reforma da Educação Profissional
PROF.	Professor
PROFA.	Professora
PROPICIE	Programa de Cooperação Internacional para Estudantes do IFSC
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PT	Partido dos Trabalhadores
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SEB	Secretaria de Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SEPEI	Seminário de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação do IFSC
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SICTSUL	Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense
SIEM	Simulação de Organizações Internacionais para o Ensino Médio
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SP	São Paulo
TCU	Tribunal de Contas da União
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNIEDU	Programa de Bolsas do estado de Santa Catarina
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO.....	24
1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	28
1.3 OBJETIVOS	31
1.3.1 Objetivo Geral	31
1.3.2 Objetivos Específicos	31
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
1.4.1 Enquadramento metodológico	32
1.4.2 Universo	34
1.4.3 Coleta de dados	35
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	39
2.1 A TEORIA DOS CAMPOS	39
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS	44
2.3 DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO	49
3 RELAÇÃO DOS CAMPOS POLÍTICO E ACADÊMICO NOS IFS	55
3.1 A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES... 55	
3.2 DAS ESCOLAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO AOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	63
3.3 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	74
3.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	79
4 OS REFLEXOS PARA OS(AS) EGRESSOS(AS) DO CAMPUS ARARANGUÁ	81
4.1 A EXPANSÃO DO IFSC	81
4.2 CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS E DO UNIVERSO DA PESQUISA.....	88
4.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO	90
4.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	125
APÊNDICE 1 - MODELO DE QUESTIONÁRIO A SER ENVIADO PARA OS(AS) EGRESSOS(AS) DE 2017 E 2018	126
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	129

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como tema a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no Brasil. O foco do estudo foram as contribuições da criação do *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) de Araranguá para o desenvolvimento socioeconômico regional.

Considerando que a interdisciplinaridade é um diálogo entre áreas ou disciplinas, em que há uma intersecção de assuntos em comum entre elas, como se fosse uma globalização do conhecimento para o alcance dos objetivos traçados nesta dissertação, será necessária a contribuição de algumas áreas do conhecimento. Dessa forma, como afirma Raynaut (2011, p. 102), “a interdisciplinaridade não é decretada, ela se constrói”. Avaliando a complexidade e amplitude deste trabalho, para melhor compreensão dos assuntos abordados optou-se por uma pesquisa interdisciplinar.

Philippi Jr. e Silva Neto (2011, p. XVIII) afirmam que “o paradigma disciplinar, de produção de conhecimento particionado não é suficiente para responder aos problemas complexos”. Fica evidenciado que a interdisciplinaridade, com foco no conhecimento plural e maior interação entre áreas e mesmo com a sociedade, é uma importante ferramenta para as pesquisas contemporâneas.

Para melhor compreender as contribuições do *campus* do Instituto Federal de Santa Catarina da cidade de Araranguá (IFSC-ARU) para o desenvolvimento socioeconômico regional, foram utilizadas áreas do conhecimento como a História, que contribuiu para analisar a criação e expansão dos Institutos Federais (IFs) bem como as áreas da Educação e Ciências Sociais, as quais ajudaram a apreender todo o processo ocorrido em mais de cem anos. Por fim, os estudos sobre desenvolvimento socioeconômico deram subsídios para formular a resposta para o problema da pesquisa.

Para auxiliar na compreensão dos conflitos e tensionamentos existentes entre os agentes sociais que discutem e formulam políticas públicas orientadas para a educação profissional, bem como sobre o desenvolvimento socioeconômico e o caminho trilhado pela rede federal de educação profissional, foi utilizada a Teoria dos Campos do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Bourdieu considera que as ações dos indivíduos são influenciadas por uma estrutura construída em sua consciência, ou seja, são moldadas pela sociedade. Contudo, ele também sugere que o indivíduo tem capacidades para interferir no meio em que

está inserido, sendo dessa forma agente passivo e ativo do mundo em que vive (ARAÚJO; ALVES; CRUZ, 2009).

Os campos são microcosmos, universos sociais que emergem na diferenciação da sociedade, com dinâmicas e regras de funcionamento próprias e relativa autonomia. Eles são dotados de mecanismos próprios, pois possuem características que lhes são particulares, existindo os mais variados tipos, como o campo da moda, o da religião, o da política, o da literatura, o das artes, o da ciência, o jurídico, o artístico, o acadêmico etc. Todos eles são dinâmicos, sendo espaços autônomos no interior da sociedade (BOURDIEU, 1996).

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

O tema educação profissional e tecnológica faz parte do desenvolvimento socioeconômico do Brasil desde o início do século passado. Para (MOURA, 2007), o tema traz historicamente uma distinção social nas relações das forças de trabalho, justificando a presença de uma educação geral para certos grupos privilegiados, e outra profissional voltada aos trabalhadores. Assim, o surgimento da educação profissional nasce de uma perspectiva assistencialista, no qual seria dado algum tipo de instrução básica ou sobre um ofício a jovens em vulnerabilidade.

Da criação de uma escola destinada aos desfavorecidos de fortuna, voltada exclusivamente ao ensino de um ofício, foram percorridos mais de cem anos de história, para então ser construído um modelo de Instituição Federal de Educação, Científica e Tecnológica (IFET), no qual para além de uma formação profissional, busca-se a ideia de formar cidadãos para o mundo. Para Pacheco (2010), o objetivo dos IFs não é apenas formar mão de obra para o mercado: a formação deve ir além, responsabilizando-se por desenvolver um cidadão que poderá optar por qualquer tipo de trabalho, seja ele técnico, intelectual ou artístico.

O IFSC possui mais de um século de história: sua criação data do ano de 1909, porém, o processo de expansão de seus *campi* ocorreu de forma mais acentuada na última década do século XXI. É notória a importância da educação no desenvolvimento de uma nação; assim, torna-se uma função do Estado possibilitar o acesso de pessoas ao sistema educacional.

A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Para tanto, abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (BRASIL, 2018).

Segundo Colares e Silva (2014), a educação profissional pode contribuir para a promoção e manutenção do desenvolvimento econômico de um país; ainda de acordo com os autores, os impactos da expansão da educação profissional conquistaram notoriedade diante da sua capacidade de promover mudanças sociais e econômicas.

A expansão ocorrida nos IFs a partir de 2006, por meio da interiorização de seus *campi*, possibilitou o acesso de muitas pessoas a uma educação profissional e tecnológica gratuita. Além disso, a política de interiorização dos *campi* permitiu que pessoas residentes longe das capitais passassem a ter oportunidade de acesso à educação profissional.

Sobre a importância dos Institutos Federais, D’avila (2013, p. 25) ressalta que: “essas instituições assumem um papel importante perante a sociedade, levando ensino profissional e tecnológico de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento das economias locais e regionais.” A implantação de *campi* em regiões onde não existiam educação profissional gratuita serve como estímulo para o desenvolvimento socioeconômico regional.

A melhoria do padrão de vida das pessoas está ligada a vários segmentos que compõem e discutem a sociedade, dentre outros, pode-se citar as questões políticas, econômicas, culturais e, de maneira especial, as ligadas à educação. Assim, Lopes (2015) afirma que a educação de forma isolada não dará conta de ser a solução para todos os males que afligem a sociedade, mas é reconhecida a importância de uma educação de qualidade no que se refere a oportunidades e construção do processo de humanização e emancipação das pessoas.

Sobre o papel da educação como ferramenta de inclusão e transformação Freire (2000, p. 67) ensina: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” Assim, dar oportunidades para os indivíduos se emanciparem e se incluírem no contexto social causará reflexos em toda a sociedade no qual ele está inserido.

A cidade de Araranguá, também conhecida como “Cidade das Avenidas”, situa-se no sul do estado de Santa Catarina (SC), às margens da principal rodovia de ligação entre as regiões sul e Sudeste do Brasil a BR-101, em uma posição geográfica privilegiada, estando a 220 quilômetros da capital do referido estado, Florianópolis, e a 250 quilômetros da capital do estado de Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

A seguir está a Figura 1 para melhor ilustrar a posição de Araranguá dentro do estado de Santa Catarina.

Figura 1– Localização da cidade de Araranguá



Fonte: Guasca Tur.¹

Cabe salientar que a origem da comunidade de Araranguá data do início do século XIX, quando os primeiros moradores que vieram de Laguna, imigrantes açorianos e italianos, abrigaram os refugiados da Revolução Farroupilha. Consoante à tradição, as primeiras cabanas foram construídas à margem direita do rio Araranguá, onde hoje se localiza a praça Hercílio Luz. No final do século XIX, a vila foi então

¹ Documento eletrônico. Disponível em: <http://www.guascatur.com.br/201401/arangua-santa-catarina.html>. Acesso em: 1 jun. 2021.

desmembrada dos municípios de Laguna e Tubarão. Assim, pela Lei Provincial n. 901, de 3 de abril de 1880, fundou-se a cidade de Araranguá (ARARANGUÁ, 2019).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade de Araranguá apresenta as seguintes características: população estimada em 2018, 67.578 habitantes; extensão territorial, 303,160 km²; Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 2010, 0,760;² Produto Interno Bruto (PIB) per capita (2016), R\$23.676,35 (IBGE, 2019).³

Conforme dados extraídos do site oficial do município, o setor agrícola tem como principais cultivos: arroz, mandioca, feijão, fumo e milho. Nos setores da indústria e comércio destacam-se os segmentos da metalurgia, cerâmica, indústria moveleira e confecções (ARARANGUÁ, 2019).⁴ Destaca-se que o IFSC-ARU oferta cursos ligados à área de metalurgia e de confecções, sendo eles cursos técnicos em Eletromecânica, Vestuário, Têxtil, Produção de Moda e Tecnologia em Design de Moda.

A referida cidade faz parte da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC), entidade fundada em 1979, e composta por quinze municípios, que são: Araranguá (sede), Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Ermo, Jacinto Machado, Maracajá, Meleiro, Morro Grande, Passo de Torres, Praia Grande, Santa Rosa do Sul, São João do Sul, Sombrio, Timbé do Sul e Turvo. Toda essa região possui uma população estimada em duzentos mil habitantes (IBGE, 2019).

A implantação do *campus* do IFSC em Araranguá foi parte do plano de expansão da rede federal de educação profissional, projeto lançado pelo governo federal em 2005, que também possibilitou a implantação de *campus* do IFSC nas cidades de Joinville, Florianópolis (unidade no continente) e Chapecó. A presença do Instituto em Araranguá ocorreu nesse mesmo ano por meio de uma parceria com a prefeitura e empresários locais, em que foram ofertados cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Costura Industrial e Modelagem Industrial. Ainda naquele ano foi realizada uma reunião que

² Araranguá ocupa a 366ª posição numa relação de mais de cinco mil municípios. São Caetano do Sul (SP) tem o melhor IDHM do Brasil, com índice de 0,862.

³ Documento eletrônico. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/ararangua/panorama>. Acesso em: 24 jul. 2021.

⁴ Documento eletrônico. Disponível em: <https://www.ararangua.sc.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

decidiu que os cursos técnicos ofertados no *campus* seriam: Malharia e Confecção, Moda e Estilismo e Eletromecânica. No final de 2007, tomaram posse os primeiros dezenove professores e doze técnicos administrativos da unidade. Por meio da Portaria n. 382, de 20 de março de 2008, criou-se o *campus* do Instituto Federal de Santa Catarina em Araranguá (ALMEIDA, 2010).

Diante do exposto, surge o interesse em investigar os efeitos da expansão dos IFs, focando no desenvolvimento socioeconômico regional, apoiando-se em teorias que afirmam que desenvolvimento é mais que crescimento econômico (SEN, 2000; FURTADO, 2000). Questiona-se: é possível perceber como o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – *Campus* Araranguá influenciou para o desenvolvimento socioeconômico local?**

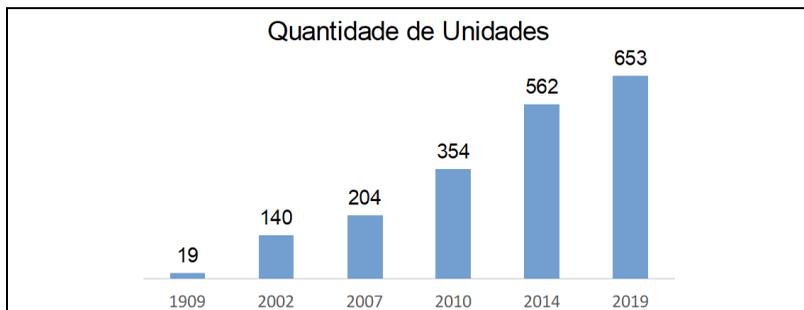
1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

As dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs), que podem ser consideradas o embrião dos IFs, foram inauguradas em 1910 após o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha.

Em 2002, o número de unidades escolares pertencentes à rede federal de ensino técnico e tecnológico chegou a 140. No ano de 2005, o governo federal criou uma política pública nacional denominada Projeto de Expansão da Rede Federal, fase I, prevendo a construção de 64 unidades escolares. Em 2007, por meio da fase II da expansão, foi autorizado o funcionamento de mais 150 unidades. Em 2011, considerando o protagonismo assumido pelo governo em relação à oferta gratuita de educação profissional, bem como a repercussão positiva dessa política, foi lançada a fase III do projeto de expansão, a qual alcançou em 2014 o total de 562 unidades de ensino federal (BRASIL, 2018b).

No gráfico da Figura 2, pode ser acompanhada a expansão do número de unidades escolares pertencentes à rede federal.

Figura 2 – Gráfico da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Conforme dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, em seu relatório publicado em 2020, a rede federal possuía 653 unidades distribuídas por todo o País no ano de 2019 e, dessas, 599 pertencem aos Institutos Federais. No estado de Santa Catarina há a presença de dois IFs, a saber o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e do Instituto Federal Catarinense (IFC), e ambos contabilizam 38 *campi*⁵ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).⁶

Reforçando a ideia de que o acesso à educação e a um trabalho digno é direito de todo cidadão, independente de classe social e/ou qualquer outro tipo de classificação, há o entendimento de que a oferta de educação profissional e tecnológica, principalmente gratuita, é algo que pode ser muito benéfico para os cidadãos e, consequentemente, para a cidade e/ou região, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento socioeconômico.

A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em seu artigo 23º, aborda a importância das condições para que a conquista de um trabalho digno. “Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a

⁵ O IFSC possui 23 *campi*: Araranguá, Caçador, Canoinhas, CERFEAD, Chapecó, Criciúma, Garopaba, Gaspar, Florianópolis – Ilha, Florianópolis – Continente, Itajaí, Jaraguá do Sul – Bairro Centro, Jaraguá do Sul – Bairro Rau, Joinville, Lages, Palhoça, São José, São Carlos, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste, Tubarão, Urupema e Xanxerê. O IFC possui 15 *campus*: Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira.

⁶ Documento eletrônico. Disponível em:

<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 18 ago. 2021.

condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego” (ONU, 2009, p. 12). Não bastam que sejam criadas vagas de emprego e/ou ocupações como se isso resolvesse todo o problema econômico, é preciso criar oportunidades dignas para a população, fazendo com que o respeito à dignidade humana seja uma das metas dessas políticas.

Desde que o autor desta dissertação assumiu a função em seu local de trabalho como assistente em administração no *campus* de Criciúma do IFSC, o tema educação profissional passou a fazer parte da sua rotina. Vivenciando o dia a dia de um Instituto Federal, foi possível presenciar diferentes casos de estudantes que, provavelmente, não fosse a oferta gratuita de um ensino de qualidade, estariam fadados a um destino talvez não muito promissor, dadas as dificuldades sociais e econômicas vividas por boa parte deles.

Após ter entrado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), e ter participado de uma série de discussões em sala de aula, surgiram novas reflexões sobre política, economia, educação, ciências sociais, desenvolvimento, entre outras. Assim, a ideia de pesquisar as contribuições do IFSC – *Campus* Araranguá para o desenvolvimento regional é pertinente à linha de pesquisa Gestão Social e Desenvolvimento do PPGDS, e nasceu a partir das primeiras orientações ocorridas em março de 2019.

Dessa forma, a motivação acadêmica e profissional se complementam e, considerando a importância da educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento do País, analisar e fundamentar as informações sobre esse sistema justifica a escolha do tema deste trabalho, uma vez que pode fornecer elementos para futuras tomadas de decisão no que diz respeito ao aumento da efetividade das finalidades dos Institutos Federais.

Mediante uma varredura preliminar,⁷ afirma-se que não há trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

⁷ No Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ao colocar na busca o termo “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia” apareceram 3.589 trabalhos. Refazendo a busca com o termo “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina” o número de trabalhos reduziu para 117, e, dentre esses, após a aplicação de novo filtro em ‘grande área do conhecimento’, optando pelas áreas ciências sociais aplicadas e ciência humanas, chegou-se ao número de 35 trabalhos. Nessa base de dados não foi possível agregar termos, assim, na última busca realizada, ao tentar colocar a palavra “Araranguá” junto com o termo “Instituto Federal de

(BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que versem sobre as contribuições da instalação de *campus* do IFSC para o desenvolvimento socioeconômico regional dando enfoque sobre a situação dos egressos.

1.3 OBJETIVOS

Como principal objetivo desta pesquisa está a possível contribuição para o desenvolvimento socioeconômico das cidades onde se instalaram *campus* do IF, com o foco do estudo sendo a cidade de Araranguá. Levando-se em consideração a situação-problema já enfatizada, os objetivos geral e específicos foram determinados e são apresentados a seguir.

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender de que forma o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – *Campus* Araranguá influenciou o desenvolvimento socioeconômico de seus(as) egressos(as)

1.3.2 Objetivos Específicos

Investigar o processo sócio-histórico de criação dos IFs e as principais políticas públicas que colaboraram para que isso ocorresse;

Analisar as relações conflituosas ou alianças estabelecidas entre o campo político e acadêmico que impulsionaram ou não o processo de interiorização;

Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina”, o sistema encontrou outros trabalhos relacionados somente à Araranguá, por isso optou-se por refinar a busca por meio do filtro ‘grande área do conhecimento’. No site da BDTD, no campo busca avançada, foi realizada a seguinte pesquisa: 1º- foi colocado o termo “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, e o resultado foram 1.128 trabalhos; 2º- foi adicionado ao campo de busca o termo “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina”, e o número de trabalhos reduziu para 42; 3º- a palavra “Araranguá” foi adicionada na busca, e o resultado apresentado foram duas dissertações com os títulos: “Análise da evasão dos alunos nos cursos de licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina”, do autor Raphael Thiago Gerba; e “A reorganização curricular da educação profissional após o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004: um estudo sobre o Instituto Federal de Santa Catarina – *campus* Araranguá”, do autor Rodrigo da Costa Lima.

Identificar o perfil dos(as) egressos(as) em relação às suas experiências na pós-formação no IFSC-ARU.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os métodos científicos visam dar segurança à pesquisa, determinando o caminho a ser seguido, bem como a credibilidade dos resultados. Nesta subseção pretende-se expor a metodologia que foi utilizada na pesquisa e, assim, serão apresentados o enquadramento da pesquisa, o plano de coleta de dados e o universo.

1.4.1 Enquadramento metodológico

A utilização de procedimentos racionais e sistemáticos almejam dar mais credibilidade aos resultados encontrados nas pesquisas. Segundo Severino (2007, p. 102), “o método científico é definido como um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos”. Os procedimentos metodológicos tornam-se o caminho a ser percorrido pelo pesquisador.

Por meio de tais procedimentos pretende-se que seja encontrada a resposta mais adequada ao problema levantado aqui. Para Marconi e Lakatos (2010, p. 65), o método é:

o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Em termos de procedimentos metodológicos em relação à finalidade, a pesquisa foi de aplicação prática, buscando atender a um problema concreto; em relação aos objetivos, foi aplicado um método exploratório. “As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2010, p. 27). Com a intenção de conhecer melhor o tema a ser pesquisado, a pesquisa exploratória subsidia com informações que permeiam o foco do trabalho, e assim auxilia para o alcance dos objetivos propostos.

As técnicas de coleta bibliográfica e documental quase sempre se completam no decorrer da pesquisa, pois, de certa forma, são estudos preparatórios que fundamentam o trabalho (BOAVENTURA, 2014). Na presente pesquisa foram utilizadas as técnicas bibliográficas e documental para obter os dados que deram sustentação para o alcance dos objetivos.

Gil (2010) afirma que a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de materiais já publicados, que podem ser impressos, como: livros, revistas, dissertações, bem como publicações disponíveis em meios digitais e na internet. Já a pesquisa documental ocorre a partir da análise de documentos, cuja produção possui finalidade específica. Fontes como: Anuário estatístico do IFSC; Plataforma Nilo Peçanha, Acervos públicos; Censo da educação superior (INEP), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), entre outras forneceram dados e informações relevantes sobre a cidade de Araranguá e o IFSC-ARU.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, uma vez que nas ciências sociais essa metodologia preocupa-se “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que responde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2004, p. 21-22). A abordagem qualitativa não somente apresenta os dados relacionados com o objeto de pesquisa, mas busca, dentro do possível, uma compreensão maior dos aspectos que integram o objetivo geral do trabalho.

A abordagem qualitativa busca compreender os fenômenos e elucidar seus sentidos, aproveitando-se de técnicas interpretativas baseadas nas perspectivas dos sujeitos envolvidos no estudo. Assim, na pesquisa qualitativa, a percepção do pesquisador é fator fundamental para a investigação, cuja finalidade é entender os significados revelados pelo comportamento de cada participante (GOLDENBERG, 2004).

A dissertação em questão também foi um estudo de caso, pois pretendeu-se compreender as contribuições do IFSC-ARU para o desenvolvimento socioeconômico regional e, dessa maneira, foi necessário conhecer a cidade e o *campus*, bem como os(as) egressos(as) dos anos selecionados como universo. O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa na qual o pesquisador almeja conhecer melhor o objeto pesquisado e, dessa forma, obter o detalhamento necessário para o alcance do objetivo geral do trabalho.

Tal método de investigação explora com profundidade fatos, ocorrências, eventos, ou ainda pessoas e instituições, que se caracterizam conforme o tempo e a atividade, de forma que então ocorra a coleta de dados detalhada, utilizando os procedimentos pertinentes para essa etapa da pesquisa (CRESWELL, 2007).

1.4.2 Universo

Define-se por universo o conjunto finito ou infinito de elementos que possuem, pelo menos, uma característica comum a ser investigada. População finita é quando o número de elementos pode ser enumerado integralmente (RAUEN, 2015).

No presente trabalho, o universo da pesquisa foram os(as) egressos(as) dos cursos técnicos e superiores do IFSC-ARU formados em 2017 e em 2018. A escolha por esses anos se deu em virtude da proximidade com o decênio da inauguração do *campus* e, ainda, como a pesquisa foi realizada em meados de 2020, há um tempo de maturação a partir da data de formatura, pois acredita-se que algumas mudanças oriundas da nova formação dos(as) egressos(as) podem levar um tempo para representar algo de novo na vida deles.

Sobre os(as) egressos(as) dos cursos técnicos e superiores do IFSC-ARU, desde a sua criação, pode-se perceber na Tabela 1 que 1.232 pessoas se formaram nos cursos ofertados pelo *campus*.

Tabela 1 – Número de formados(as) por ano.

Modalidade	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Técnicos	80	142	122	115	159	89	134	99	100	113	1155
Superiores					10	15	10	12	5	25	77
Total	80	142	122	115	169	104	144	111	105	138	1232

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de documentos internos do IFSC-ARU.⁸

Acerca dos(as) formados(as) nos anos de 2017 e 2018, 243 alunos(as) compõem o universo da pesquisa, tendo concluído os seguintes cursos: curso superior de Tecnologia em Design de Modas e Licenciatura em Física; curso técnico integrado em Eletromecânica e

⁸ Os dados apresentados pelo pesquisador foram repassados pelo setor do IFSC-ARU responsável pelo registro acadêmico dos discentes.

Vestuário; curso técnico concomitante em Têxtil, Produção de Moda e Eletromecânica.

O curso técnico integrado, também chamado de ensino médio técnico, oferece a formação geral de forma integrada à formação profissional. No IFSC, há na matriz curricular as disciplinas pertinentes ao currículo normal do ensino médio e aquelas específicas do curso técnico escolhido. A duração é de três ou quatro anos, dependendo de cada curso ou *campus* (IFSC, 2019).

Nos cursos técnicos concomitantes (ou simultâneos) do IFSC, o estudante faz as disciplinas do currículo normal do ensino médio em uma escola da sua preferência e as disciplinas do curso técnico no IFSC. A duração é de um a dois anos e a escolaridade mínima exigida é a primeira ou a segunda série do ensino médio completo, dependendo do curso (IFSC, 2019a).

Referente ao ano de 2019, o IFSC-ARU possuía em seu quadro de servidores 67 docentes e cinquenta técnicos administrativos, registrando 1.301 matrículas⁹ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020). As principais ofertas foram os cursos técnicos em Eletromecânica, em Têxtil, em Vestuário e em Produção de Moda; e os cursos superiores de Tecnologia em Design de Moda e Licenciatura em Física. O *campus* ainda ofertou uma especialização *lato sensu* em Desenvolvimento Educacional e Social, além de cursos FICs.

1.4.3 Coleta de dados

Após realizada a pesquisa bibliográfica e documental com a finalidade de investigar o processo histórico de criação dos IFs, além de uma análise acerca do processo de interiorização do IFSC numa perspectiva de política pública e compreensão sobre o conceito de desenvolvimento socioeconômico regional pretendido neste estudo, foi aplicado um questionário com os(as) egressos(as) do IFSC-ARU que se formaram em 2018 e 2017 para identificar esses perfis e possíveis ocorrências após passarem pela instituição. Acredita-se que a educação e qualificação profissional impactam a vida da pessoa, proporcionando maiores oportunidades para sua emancipação social, gerando reflexos positivos na sociedade.

Para ratificar alguns aspectos encontrados na pesquisa bibliográfica acerca da influência do campo político no campo

⁹ O percentual de matrículas para cada curso ficou assim distribuída: 16,22% (FIC); 57,42% (técnico); 21,14% (graduação) e 5,23% (pós-graduação).

acadêmico, principalmente referente às décadas de 1990 e 2000, foi aplicado um questionário via e-mail com uma servidora do IFSC, funcionária da instituição há mais de 39 anos, desses quais inclusive ocupou cargos de gestão. As perguntas foram feitas para identificar as relações e as influências entre o campo político e o acadêmico a partir da visão da servidora.

Uma das vantagens do questionário é que nem sempre o pesquisador precisa estar presente, fazendo com que a área de abrangência seja maior, facilitando a participação de mais pessoas e, conseqüentemente, aumentando o número de dados. Além disso, há também a vantagem do anonimato, no qual é conferido ao participante maior liberdade, impedindo potenciais interferências do pesquisador. Por meio do questionário, geralmente são fornecidas respostas rápidas e precisas (BONI, QUARESMA, 2005).

Na auditoria operacional do Tribunal de Contas da União (TCU), sobre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), foi mencionada a importância de acompanhar os egressos.

Ressalte-se que o acompanhamento de egressos representa política que permite a avaliação da adequabilidade da capacitação fornecida pelos Institutos Federais às demandas do setor produtivo. Essas informações são necessárias para justificar a continuidade ou alteração dos conteúdos programáticos das disciplinas integrantes dos cursos já existentes e para dar suporte à criação de novos cursos (TCU, 2013, p. 43).

Antes de encaminhar o questionário para os(as) egressos(as), foi realizado um pré-teste. O *link* para preenchimento do questionário foi encaminhado para dez pessoas, entre elas dois doutores, cinco mestres e três especialistas. Nesse pré-teste, nove pessoas responderam, enquanto seis fizeram considerações e sugestões. Esses retornos não alteraram a essência das perguntas, mas contribuíram para deixá-las mais claras e condizentes com o objetivo.

Foram encaminhados e-mails com o questionário (*vide* apêndice 1) para a maior parte dos(as) formados(as) de 2017 e 2018 por meio da ferramenta *google forms*. No questionário, as questões foram dispostas de maneira sistemática, estabelecendo uma ordenação organizada a partir de critérios definidos para facilitar a compreensão. A relação de e-mails foi obtida a partir do SIGAA e, a partir das respostas dessa parte

da pesquisa, encontrou-se dados e informações relevantes acerca do objetivo geral. Porém, com a finalidade de aprofundar a pesquisa, foi realizado um cruzamento entre as respostas para apresentar os aspectos que contribuíram com o trabalho.

O *link* para preenchimento do questionário foi encaminhado em três oportunidades diferentes para 228 endereços de e-mail. Após o primeiro envio, constatou-se que quatorze endereços de e-mail estavam inativos, e obteve-se total de dezoito respostas na primeira semana. No início da segunda semana o *link* foi enviado novamente, e o total de respostas coletadas chegou a 26. O *link* do questionário foi encaminhado novamente na terceira semana, sendo obtidas 33 respostas no final daquele período. É válido frisar que essa parte do trabalho ocorreu enquanto o mundo passava pela pandemia causada pela Covid-19.

Durante essas três semanas, o pesquisador entrou em contato com seis professores(as) dos IFSC-ARU que ocupavam, na ocasião, cargos de coordenadores(as) de curso. Foi solicitado que estes profissionais enviassem o *link* do questionário para os(as) alunos(as) que porventura tivessem o contato do número de celular, principalmente por meio de grupos do aplicativo como *WhatsApp*.

É sabido que alguns dos(as) formados(as) não residem em Araranguá, mas isso não foi um fator impeditivo: tornou-se, inclusive, interessante no quesito do questionário, já que, além de ter sido enviado por e-mail, abordava justamente sobre a questão do desenvolvimento socioeconômico regional.

O trabalho de campo “se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente de campo” (CRUZ NETO, 2002, p. 51). Ao conhecer melhor o universo pesquisado, é possível que o pesquisador esteja mais preparado para formular os questionamentos corretos e analisar melhor os dados encontrados e as respostas do questionário.

A estrutura da dissertação está organizada em cinco partes. Após expor o contexto da pesquisa na introdução, segue-se com o capítulo dois no qual se encontra a fundamentação teórica que discute, com base na literatura, a Teoria dos Campos, desenvolvimento socioeconômico e políticas públicas. No capítulo três são apresentados aspectos sócio-históricos da Instituição. No quarto é feito um estudo sobre a expansão dos Institutos Federais com foco direcionado ao IFSC e exposto a apresentação dos dados e resultados da pesquisa e, por fim, o quinto capítulo sintetiza as considerações finais que emergiram do trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando os conceitos necessários para o alcance dos objetivos deste trabalho, buscou-se compreender a Teoria dos Campos, de Pierre Bourdieu, analisando os tensionamentos ocorridos na educação profissional, no qual o campo político almejava uma forma de educação tecnicista, enquanto o campo acadêmico¹⁰ acreditava em uma educação integrada. Na sequência, são apresentados estudos sobre políticas públicas. E, por fim, foram analisados conceitos acerca do tema desenvolvimento socioeconômico, tomando como referência as abordagens mais humanizadas.

2.1 A TEORIA DOS CAMPOS

Ao longo de mais de um século de história da educação profissional e tecnológica no Brasil, o debate acerca de sua finalidade foi tensionado por setores que enxergavam nela oportunidades diferentes. O principal embate era sobre a educação profissional ser tecnicista e um simples instrumento de formação de mão de obra para o mercado, com um currículo voltado somente para a área técnica, quando poderia ter uma formação mais humanista, conciliando a formação profissional com a científica. Gramsci (2010) apontava para uma educação profissional que não fosse uma mera formadora de pessoas destinadas a um ofício, sem ideias gerais, sem cultura; ele apoiava a ideia de uma formação que abrangesse cultura e técnica, proporcionando maiores possibilidades ao indivíduo, de modo a tornar-se produtivo tanto para ele próprio quanto para a coletividade.

A educação profissional no Brasil é historicamente marcada pela distinção social das forças de trabalho, entre as pessoas que detêm os meios de produção e as que possuem a mão de obra necessária para produzir. Nesse sentido, sempre se justificou a existência de duas redes de ensino, uma de educação geral, destinada para um grupo privilegiado da população, e outra profissional, voltada para os trabalhadores

¹⁰ Será utilizado o termo campo acadêmico devido à sua amplitude, pois os IFs podem ofertar cursos de formação e qualificação profissional, técnicos, superiores e de pós-graduação (stricto sensu e lato sensu).

(NASCIMENTO; CAVALCANTI;
OSTERMANN, 2020).

Concomitante a esse debate, também estava implícita a ideia de educação profissional para os filhos do proletariado, a fim de prepará-los para a inserção no mercado de trabalho, ocupando vagas sem a exigência de muita qualificação; e educação propedêutica para a elite, visando a continuação dos estudos nos cursos superiores, e posterior ocupação dos melhores cargos.

Sobre a relação entre educação profissional e cenário econômico, pode-se observar o que Almeida (2003, p. 16) expõe:

As relações entre educação profissional e as mudanças nas organizações produtivas, particularmente as inovações tecnológicas e organizacionais, e na estrutura de emprego, sobretudo o crescimento do desemprego, não são lineares. A educação profissional não é uma resposta direta aos problemas colocados pelo mundo produtivo. O contorno da política educacional é definido pelo contexto da época, pelo quadro político legal e pela capacidade de organização dos atores sociais envolvidos, entre outros aspectos, constituindo-se, mais do que uma resposta, em uma estratégia para enfrentar os desafios apresentados pelas mudanças.

Para melhor visualização e compreensão dessa disputa, foi utilizado o conceito de campo do sociólogo francês Pierre Bourdieu, no qual campo pode ser representado por um mercado de bens simbólicos, e é nesse espaço que ocorrem as disputas entre grupos e indivíduos, os quais, movidos por regras internas, atuam segundo seu capital simbólico acumulado (BOURDIEU, 1996).

O campo é “um espaço estruturado e hierarquizado em que os indivíduos ocupam posições e lutam para se manter onde estão e, ainda, para conquistar posições mais elevadas” (GIANEZINI; CROSETTA, 2018, p. 171). “O campo é, pois, um espaço de conflitos e lutas nas quais dominantes e dominados concordam quanto ao sentido do jogo, apesar da constante disputa em busca de um capital simbólico específico” (ANJOS, 2015, p. 72). Dentro dos campos há disputas por espaços e pelo capital simbólico existente, levando ao alcance de poder. Assim, os agentes sociais representantes de determinados campos

tensionam no mundo social em busca de interesses que os fortaleçam nesse conflito de poderes.

A motivação para a permanência dessas lutas se dá pela manutenção de posições privilegiadas e/ou a busca por melhores posições no grupo. Pereira (2015, p. 341) explica que “pensar a partir do conceito de campo é pensar de forma relacional. É conceber o objeto ou fenômeno em constante relação e movimento.” Dentro do campo existem tensionamentos, pois há quem respeite as regras, visto que essas podem lhe favorecer, mas também há quem queira discutir sobre isso, considerando que os indivíduos pensam de formas diferentes.

De acordo com Bourdieu, todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). Considerando as situações existentes nos diversos campos, e sendo cada um destes “[...] composto por agentes sociais com motivações e interesses distintos” (GIANEZINI, 2018, p. 44), entre eles haverá disputas, pois os agentes sociais tensionam e disputam pela manutenção de seus espaços ou para ocupar posições mais elevadas. Embora haja consciência da existência da estrutura e da hierarquia desse espaço, a presença de conflitos é perdurável.

O conceito de campo pode ser analisado como um mundo social, um espaço no qual ocorrem vivências e lutas pelo poder simbólico, estando inseridos os agentes sociais e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura, a ciência, a educação, dentre outras realidades sociais. Nesse espaço há regras e leis sociais mais ou menos exclusivas que são aceitas pelos agentes sociais na busca pelo capital em jogo (DOMINGOS SOBRINHO, 2011).

Para Gianezini e Crocetta (2018, p. 175), “além da relação existente entre os indivíduos de um mesmo campo, há também a interação entre os diversos tipos de campos; e toda essa cadeia de interações configura a realidade social concreta”. Assim, ao considerar que há disputas e interação entre campos diferentes, é possível analisar a sociedade como um macrocosmo no qual esses diversos campos estão inseridos na luta por poder.

As relações de forças e de lutas pela hegemonia do poder entre os agentes sociais (indivíduos e grupos) e as instituições são marcadas pelo processo de diferenciação social, pela forma de ser e conhecer o mundo, que resultam no surgimento de campos específicos conforme área de interesse, que são tensionados por espaços dentro do contexto de sociedade no qual fazem parte (ARAÚJO; ALVES; CRUZ, 2009).

“As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social

mais conforme seus interesses” (BOURDIEU, 1998, p. 11). Cada agente social ou instituição, de acordo com seu campo e posição, define estratégias e as colocam em prática da maneira que melhor convém para o alcance dos seus objetivos.

O campo político, representado pelos agentes dos poderes executivo e legislativo, e o campo econômico, formado pelos grandes empresários, tensionavam para uma finalidade puramente tecnicista da educação profissional, voltada à formação de mão de obra para o mercado, num atendimento claro das necessidades de trabalhadores qualificados unicamente para o trabalho exigido nessas empresas.

No campo acadêmico, profissionais e estudiosos ligados à temática da educação enxergam o ensino profissional também como ferramenta capaz de proporcionar ao cidadão uma educação mais ampla, geral e humanista, e não mera formadora para um ofício. Eles acreditam que uma formação integrada, científica e técnica pode garantir maiores oportunidades ao indivíduo.

Com o propósito de contextualizar essa disputa, será brevemente exemplificado o cenário da educação profissional nas últimas décadas no Brasil, expondo como as questões políticas e econômicas exercem influência no campo acadêmico.

As transformações socioeconômicas e políticas vivenciadas no Brasil na década de 1990, relacionadas a uma economia globalizada e influenciadas por políticas neoliberais, marcaram as discussões sobre educação profissional e tecnológica. Um amplo debate entre diferentes concepções foi travado durante o período, no qual visões empresariais, sindicais e de educadores se confrontaram no sentido de estabelecer novos rumos para a formação de técnicos de nível médio (MANFREDI, 2002).

Na década de 1990, o campo econômico, alicerçado pela adoção de políticas neoliberais no País e por acordos internacionais que previam investimentos na educação profissional, passou a exercer maior influência sobre o sistema educacional. A nação precisou seguir determinadas diretrizes para receber investimentos estrangeiros, entre elas a proposta de que a educação profissional fosse mais tecnicista, com explícita finalidade de formar profissionais para o mercado.

A política pedagógica de competências voltadas para a lógica do mercado acompanhou as reformas neoliberais dos anos 1990. Assim, modificou significativamente os planos organizacionais e financeiros da educação, dando ênfase a uma orientação tecnicista voltada à formação de mão de obra para o mercado (FRIGOTTO, 2010).

O Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), reforçou essa política, que era pautada por um conhecimento mais elaborado para alguns e por rudimentos da educação para a maioria, estabelecendo a separação obrigatória entre a educação básica e a educação profissional.

Nos anos 2000, numa tendência oposta à do período anterior, o governo brasileiro, sob a influência de profissionais da educação e estudiosos do tema, passa a ver a educação profissional e tecnológica como instrumento importante de inclusão social, investindo na qualificação e expansão da rede, priorizando a interiorização dos novos *campi*, numa clara tentativa de ampliar o acesso para os cidadãos.

O Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, revogou o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, possibilitando novamente as matrículas que integravam o ensino regular ao ensino técnico. Essa ação indicava uma nova direção para as políticas voltadas à educação profissional (LIMA, 2012).

Nesse contexto, surgiu a necessidade da ampliação de vagas para a educação profissional na rede pública, pois o número de matrículas continuava baixo, uma vez que a oferta dessa modalidade estava concentrada na rede privada. Em uma tentativa de mitigar a dicotomia entre ensino médio e educação profissional, foi promulgada, em 29 de dezembro de 2008, a Lei n. 11.982, que instituiu a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, criando os institutos federais de educação, ciência e tecnologia (NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2020).

A forma como os IFs foram pensados, bem como sua autonomia e estrutura curricular, possibilitou uma formação contextualizada, tratando, no mesmo patamar, os conhecimentos técnicos e científicos (PACHECO, 2010). Essa visão mais humanizada está diretamente relacionada à importância atribuída à educação, bem como a uma proposta de formação em que o cidadão se torne mais independente e autônomo politicamente e culturalmente, favorecendo sua emancipação e o desenvolvimento da sociedade na qual está inserido.

Na construção da política pública que norteou a criação e expansão da rede federal de educação profissional, houve um embate entre o campo político e o campo acadêmico, sendo o primeiro mais voltado para questões econômicas e o segundo para questões sociais. O início do governo Lula, em 2003, foi, de certa forma, marcado pela continuidade de uma política neoliberal de caráter ortodoxa na condução da economia. Mesmo assim, foi no primeiro ano de governo que houve

a reabertura dos debates acerca da educação profissional no País, iniciando-se, assim, as pressões para que o modelo mais tecnicista que vigorava fosse substituído por uma concepção integrada de educação, em um sistema que unificasse ciência, cultura e trabalho na formação dos trabalhadores (LIMA, 2012).

A Teoria dos Campos ajuda a compreender os conflitos que existiram e ainda existem na sociedade e, em especial para este trabalho, a teoria colabora para a análise dos tensionamentos em torno da educação profissional, desde a oposição que ocorre entre uma pedagogia mais voltada ao tecnicismo ou uma visão mais integrada e humanista, levantando uma discussão sobre essa divisão.

Ademais, nos estudos sobre desenvolvimento socioeconômico, a Teoria dos Campos auxilia para que seja possível enxergar a presença de correntes que entendem esse de maneira diferente. O conceito de campo ajuda a compreender as disputas internas que ocorrem em determinados espaços, bem como os conflitos entre certos campos na sociedade, que é o macrocosmo superior.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS

A presença de políticas públicas ao redor do mundo é algo comum, tornando-se mais notável a partir da segunda metade do século XX. Conforme Souza (2006), a tradição europeia estudava as políticas públicas como papel exclusivo do Estado, com teorias explicativas acerca da função do governo, inclusive como produtores desses sistemas. Porém, nos Estados Unidos, os debates sobre o tema se iniciaram na academia, relacionando-o com as ações governamentais, e mais adiante tornando-se uma subárea das ciências políticas.

O estudo das políticas públicas teve origem nos Estados Unidos no final do século XIX, defendendo a separação entre o político-decisão e o burocrático-executivo, em oposição a outro modelo caracterizado pela politização da administração e do amadorismo dos seus funcionários nomeados em função de suas capacidades políticas em detrimento da capacidade profissional. Esse modelo de administração coincide com o êxito das empresas fordistas e os princípios do taylorismo, em um ambiente marcado pela confiança na capacidade da razão técnica para a solução dos problemas da sociedade, mas foi com a Segunda Guerra Mundial que se aplicou a racionalidade científica e técnica para a resolução dos problemas sociais (FERNÁNDEZ, 2004).

Nos pós Segunda Guerra Mundial, surgiram os estudos sobre políticas públicas como formas de colocar o governo em ação, buscando resolver problemas vividos pela sociedade. A academia entrou em cena, e

pesquisadores buscaram compreender e municiar o Estado com informações sobre o que fazer e como fazer. Nos estudos sobre políticas é necessário considerar o contexto histórico do País, pois esse processo é construído por agentes e grupos que são influenciados por questões pessoais e ou partidárias (BAPTISTA, MATTOS, 2011).

As políticas públicas são decisões governamentais, cujos resultados refletem na sociedade de maneira focalizada ou universal, podendo ser específicas de uma área ou grupo de interesse. “As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (SOUZA, 2006, p. 25). As políticas públicas adotadas pelo Estado na “relação, formada por princípios e valores, contribuiu com a sociedade, auxiliando muitos países a se consolidarem como democracias contemporâneas” (GIANEZINI et al., 2017). Essas ações estiveram presentes em momentos em que se percebeu a necessidade de intervir, tendo em vista que o Estado é quem tem maior poder de tomar decisões que influenciem na vida das pessoas.

Compreende-se que políticas públicas são formas de atender e promover avanços sociais. Assim, a partir do levantamento de problemas existentes na sociedade, faz-se necessário entender e trabalhar as estratégias para que as tomadas de decisões venham ao encontro do combate das desigualdades sociais, proporcionando uma melhoria na condição socioeconômica do beneficiário (GIANEZINI et al., 2017).

É pertinente apontar que a concepção de ser humano é intrínseca ao seu contexto social, político, econômico e cultural, que são elementos determinantes na diversidade de identidades do indivíduo. Assim, Zeifert e Sturza (2019) afirmam que as políticas públicas poderão agir com o objetivo de alcançar o ideal de sociedade justa, de maneira a efetivar as demandas voltadas para as necessidades humanas fundamentais e colaborar com o processo de inclusão, garantindo o respeito aos direitos humanos.

Na construção de políticas públicas, objetivos são traçados para se buscar o correto planejamento, bem como sua execução. Para Teixeira (2002), as políticas públicas objetivam atender demandas sociais, ampliar e efetivar direitos à cidadania e promover o desenvolvimento, criando alternativas de geração de renda ou políticas compensatórias destinadas principalmente a setores marginalizados da sociedade.

A execução de uma política pública envolve distintos fatores, desde conjunturas políticas de apoio e oposição, até influência de atores externos como agentes econômicos e/ou de mercado. Contudo, mesmo após analisar uma certa demanda ou carência e identificar uma maneira de agir no problema, o governo terá que buscar apoio para colocar em prática o plano de ação, afinal, grupos de interesses privados e individuais fazem parte de toda essa organização. Desse modo, é possível notar a complexidade da

análise das políticas públicas, tendo em vista que o jogo político vivido pelos agentes envolvidos é, em muitos casos, maior que a própria demanda que originou a política pública em questão (RUA, 1997).

Na formulação de políticas públicas os seguintes aspectos são considerados: a identidade dos agentes envolvidos; as plataformas políticas, conforme as concepções adotadas pelo papel do Estado e da sociedade civil; as mediações institucionais, que são os espaços buscados para negociar as soluções; e a dimensão estratégica, que está principalmente ligada ao setor produtivo, econômico e de inovações. Tudo isso deve produzir efeitos sobre o emprego e o combate às desigualdades sociais, buscando-se alternativas para que essas ações não sejam apenas políticas compensatórias, de mero assistencialismo, mas que contribuam para o desenvolvimento da sociedade, tornando os cidadãos ativos, por meio de novas formas de inserção social (TEIXEIRA, 2002).

Na construção de políticas públicas, Gianezini et al. (2017, p. 1080) afirmam que “se faz necessário um processo em que, primeiramente, se defina o problema e, a partir daí, realize um planejamento, adote a ação da política, acompanhe a mesma por meio da observação, avalie e faça um (re)planejamento, caso necessário.” A definição do problema, bem como do plano de ação, está conectada aos atores públicos, de caráter estatal ou não, e aos atores privados, às organizações sociais, à imprensa e às empresas privadas, entre outros setores. Em virtude da influência desses fatores, a definição e escolha por determinada política pública torna-se algo relativo, de acordo com o contexto no qual está inserida (GIANEZINI et al., 2017).

Na relação entre poder público, sociedade e política, faz-se necessário citar a importância dos movimentos sociais. Nesse sentido, Gohn (2008) afirma que essas mobilizações deixaram de ser somente operárias, uma vez que movimentos identitários e culturais ganharam força nas últimas décadas. Essas ações coletivas reivindicam melhores condições de vida, como, por exemplo, acesso à educação. A relevância desse embate é revelada quando há o surgimento de políticas públicas fomentadas por esses questionamentos.

Para Miguel (2016, p. 182, tradução livre)¹¹ “os movimentos sociais são, sobretudo, sujeitos políticos, os quais sempre têm feito valer a sua natureza política, se entendermos a política como a capacidade de construir um novo imaginário político democrático e, com ele, novas formas de viver e se relacionar.” Nessa luta para assegurar direitos que são renegados à boa

¹¹ No original, em espanhol: “*Los movimientos sociales son, sobre todo, sujetos políticos, siempre han hecho valer su naturaleza política, si entendemos la política como la capacidad para construir nuevos imaginarios políticos democráticos y con ello nuevas formas de vivir y relacionarse*” (MIGUEL, 2016, p. 182).

parte da população, os movimentos sociais surgem como sujeitos políticos que buscam modificar a sociedade.

As ações das políticas sociais e seu alcance estão relacionadas com o “padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31). O fato é que o governo, ao defrontar-se com um problema, e conforme prioridades da sua agenda de ações, busca meios para interferir naquela realidade, agindo de forma a resolver e/ou diminuir o problema apresentado. A política pública não é um fenômeno claro e objetivo, sua existência deve ser avaliada como fruto de uma investigação, com a identificação de seus elementos constitutivos, declaração de intenções, seus programas e as decisões a cargo de um ou mais agentes políticos.

A política social nasce e se desenvolve através de relações de poder, como um processo complexo que inclui diferentes atores na relação entre Estado e sociedade, entre o público e o privado, envolve as correlações de forças entre capital e trabalho, e os princípios que regem os direitos de cidadania e suas condições reais de serem efetivados em uma sociabilidade burguesa (PAIVA, 2016, p. 24).

Num país continental como o Brasil, carregado por tamanhas desigualdades sociais e econômicas, o caráter das políticas públicas é ainda mais relevante, pois tem a função de criar mecanismos que tornem os direitos e serviços públicos acessíveis para um maior número de cidadãos.

Em uma análise circunstancial do Brasil, constata-se que, mesmo não sendo um dos países mais pobres do mundo, está posicionado entre os mais desiguais e, assim, problemas relacionados ao bem-estar da população, como a questão da segurança, da moradia, do acesso à educação, dentre outros, reforçam a importância do papel das políticas públicas (GIANEZINI; WESTRUP, 2018).

No que diz respeito a políticas públicas no Brasil, essas relações de poder foram percebidas nas diferenças entre as agendas políticas dos governos da década de 1990 e posteriormente dos anos 2000. Num breve resumo, a política neoliberal da última década do século XX priorizava políticas sociais focalizadas, principalmente de combate à pobreza, mas sem a intenção de alterar as relações estabelecidas na sociedade. No início do século XXI, num olhar mais progressista, percebe-se o aumento de

investimentos em políticas públicas, num misto entre focalizadas e universais, visando alterar a realidade social (ALMEIDA, 2011).

Uma das políticas públicas adotadas a partir da metade da década de 2000 foi a ampliação da RFEPT e, devido a algumas características, pode ser interpretada para além de uma política educacional, pois sua expansão se dá por meio da interiorização de seus *campi*, principalmente dos institutos federais,¹² numa clara intenção de possibilitar aos cidadãos acesso à educação profissional e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento socioeconômico dessas macrorregiões onde se instalaram as unidades. Faleiros (2004) analisa que as políticas sociais não são somente saúde, educação e habitação, e são concebidas com forte articulação política, social e econômica, sendo vistas como mecanismos de garantia do desenvolvimento socioeconômico e acesso a direitos pelos cidadãos.

O projeto de interiorização dos *campi* da RFEPT reforça essa ideia, ao passo que facilita o acesso da população à educação sem a necessidade de deslocamento para as capitais, onde normalmente eram instaladas as instituições públicas federais de ensino, além de tornar-se o local de moradia dos estudantes até mesmo após a conclusão dos cursos. Com a possibilidade de capacitação próxima de casa, essas pessoas tendem a ali permanecerem e contribuir para o desenvolvimento regional.

A expansão da RFEPT pode ser interpretada como uma política pública que envolve os seguimentos da educação e da economia, além de aspectos sociais. Souza (2006, p. 26) traz uma definição de política pública:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Por mais que as políticas públicas de cunho educacional estejam ligadas ao processo de desenvolvimento social e econômico dos cidadãos, é necessário salientar que elas funcionam como base, e precisam ser trabalhadas em conjunto com outros segmentos da sociedade. Os setores

¹² Os institutos federais correspondem a 92% da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

políticos, econômicos, culturais e sociais precisam estar relacionados ao processo educacional com o propósito de diminuir as desigualdades existentes e promover desenvolvimento socioeconômico regional e, conseqüentemente, nacional.

2.3 DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO

Em um país em que o acesso à educação pública de qualidade ainda é privilégio de uma minoria, esforços em conjunto que possibilitem a oferta de cursos gratuitos podem resultar em impactos positivos diretos para aqueles que terão essa oportunidade, além de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da comunidade em que serão ofertados.

Analisando a questão do desenvolvimento socioeconômico de forma mais ampla, não restrita apenas ao segmento da economia, mas também a aspectos como vida política, social e cultural, é compreendido neste trabalho que o acesso à educação pública de qualidade, sobretudo profissional, pode funcionar como um meio para que ao cidadão sejam dadas mais oportunidades e, conseqüentemente, um melhor padrão de vida.

Para Pacheco (2010, p. 15-16), “a compreensão de educação profissional e tecnológica é estratégia não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para o fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros”. No caso da Lei n. 11.982, de 29 de dezembro de 2008, percebe-se no Artigo 7º objetivos ligados à questão socioeconômica.

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no Art. 6º desta lei, são objetivos dos Institutos Federais:

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

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

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2008, p. 5).

Analisando os objetivos descritos acima, nota-se a importância atribuída à educação como forma de interferir na realidade socioeconômica local e regional por meio de benefícios ao cidadão, promovendo sua emancipação social. Assim, o segmento social está ligado ao educacional, fazendo com que a educação profissional possa ser um instrumento de acesso à cidadania.

Da metade do século passado até a presente data, ficou evidenciado que países que organizaram investimentos na educação obtiveram um maior desenvolvimento socioeconômico. Tarda e Rodrigues (2015, p. 07) afirmam:

No pós-Segunda Guerra, as esferas social e educacional sofreram grandes alterações e ampliou-se a visão sobre a necessidade de educação em quantidade e qualidade, para sustentar o crescimento e o desenvolvimento econômico. A relação entre o nível de educação dos indivíduos e sua produtividade passou a ser reconhecida, assim como seu impacto sobre a determinação dos salários e condições de vida da população.

Países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm números superiores ao do Brasil no que diz respeito a estudantes na educação profissional.

Enquanto nos países-membros da [...] OCDE têm-se, em média, 43% dos estudantes entre 15 e 19 anos matriculados em cursos técnicos, no Brasil esse índice é de apenas 8%. A realidade torna-se ainda mais precária nas faixas etárias superiores, contrariando as tendências internacionais, que apostam na intensificação da oferta de educação profissional para pessoas que se encontram fora da idade escolar, o Brasil continua apostando na educação básica “regular”, que não resulta em profissionalização (MORAES, 2019, p. 7).

Para que sejam traçadas estratégias, a fim de que os índices brasileiros se tornem semelhantes ao da média dos países da OCDE, é importante que seja compreendida a relação existente entre investimento na educação profissional e o consequente desenvolvimento econômico do País. De modo geral, as teorias e estudos indicam a importância de se investir na capacitação das pessoas, uma vez que esse índice tem relação de causalidade com outros aspectos importantes da sociedade que servem de referência para sinalizar o desenvolvimento socioeconômico regional e nacional (SOUZA, 1999; TARDA, RODRIGUES, 2015; CUNHA, NUNES, 2016).

Contribuindo com o que foi exposto nos parágrafos acima, Barbosa Filho e Pessoa (2010) analisaram os efeitos da educação na economia e suas diversas dimensões. Diante disso, chegou-se à conclusão de que os pilares educacionais influenciam diretamente o valor de um salário. Assim, o investimento em educação resulta em retorno social e crescimento econômico, assim como a qualidade do processo de aprendizado também gera reflexos positivos no desenvolvimento econômico. Eles ressaltam:

Estes resultados iniciais apontam que educação não é o governo prover escolas para que os alunos sentem-se nos bancos escolares. É, provavelmente, muito mais do que isto. É essencial que os alunos adquiram domínio de um conhecimento e de um conjunto de técnicas. De certa forma, estes resultados reforçam a interpretação da educação como capital humano, isto é, como um conjunto de habilidades que o aluno adquire ao frequentar a escola e que o torna um trabalhador melhor (BARBOSA FILHO, PESSÔA, 2010, p. 296).

O conceito de desenvolvimento é mais amplo que apenas crescimento econômico: é preciso que esse processo seja compreendido sobrepondo as concepções de concentração de riqueza, valores ligados à rentabilidade estatal e outros fatores relacionados a aspectos da economia. É importante frisar que o crescimento econômico não está descartado, mas é preciso observar além dele (SEN, 2000). Paula (2008) afirma que há formas de elucidá-lo, por exemplo, por meio da qualidade de vida das pessoas de uma localidade. Assim, é necessário que sua delimitação vá além de finalidades econômicas.

O desenvolvimento deve ser entendido para além do PIB e/ou renda *per capita*, devendo ser consideradas também disposições sociais como acesso à educação, à saúde e aos direitos civis (SEN, 2000). Percebe-se que o termo desenvolvimento ganha dimensões que transcendem aos aspectos meramente econômicos, embora ainda presentes, surgindo a importância de analisar outros fatores dentro de sua concepção.

Para Furtado (2000), o crescimento econômico deve vir acompanhado de mudanças estruturais, que sejam distribuídas na sociedade em forma de melhores condições de vida para a população. Para que haja desenvolvimento, é necessário que um maior número de cidadãos sinta seus efeitos, ou seja, os benefícios de determinado crescimento não devem se concentrar apenas em grupos restritos. Celso Furtado pensava desenvolvimento enquanto promoção e sustentação de um projeto de igualdade social. O verdadeiro desenvolvimento está além do crescimento econômico, devendo promover melhorias nas condições de vida da população, configurando-se em um planejamento que visa o desenvolvimento social.

Para que haja desenvolvimento social, não se nega a importância das questões econômicas, mas é fundamental que seja garantido à população acesso a condições dignas de vida, que passam pelo direito à saúde, à educação, à segurança, entre outros serviços. Para alcançar esse objetivo, são necessárias mudanças estruturais (LINS, MARIN, 2016).

A lógica do crescimento pautado na promoção do processo de acumulação precisa ser substituída por atuações que visem o bem-estar social, as liberdades e a colaboração entre as sociedades. A definição de prioridades na esfera política deve fundamentar-se na construção de planos que busquem o desenvolvimento indexado ao processo de melhoria nas condições de vida das pessoas (FURTADO, 1992).

Sobre os estudos acerca de economia, Sen (1999) apresenta dois conceitos, um intitulado “economia ética” e o outro “economia engenheira”. O primeiro faz referência a estudos que visam o bem-estar da sociedade, enquanto o segundo é pautado pela logística, operando por meio da eficiência dos números. Sen (1999) esclarece que as duas formas, a ética e a engenheira, não necessariamente se opõem, e sim devem se complementar.

O parágrafo acima ajuda a compreender que o desenvolvimento social (economia ética) pode e deve vir acompanhado do desenvolvimento econômico (economia engenheira), devido à sua importância. Por outro lado, um crescimento econômico que não torne a

vida das pessoas melhor, ou seja, que tenha fim em si próprio, seria inoperante.

A esse respeito, Demo (2002) ressalta a necessidade de que as pessoas tenham oportunidade de encontrarem suas próprias soluções; assim, a educação e o trabalho são ferramentas que visam a autonomia e a emancipação dos indivíduos, que passam a buscar melhores condições de vida.

Ainda reforçando o entendimento sobre desenvolvimento socioeconômico, Siedenberg (2003) destaca a importância de compreender que intrínseco ao conceito estão as conjunturas políticas, sociais, culturais e ambientais. Ainda que haja consciência acerca da importância das mudanças econômicas, devem ser considerados outros diversos fatores.

O desenvolvimento socioeconômico regional precisa ser analisado para além do crescimento econômico e, nesse sentido, o conhecimento produzido pelos cidadãos, bem como pela rede que liga as cidades da região, pode promover um desenvolvimento socioeconômico que respeite aspectos culturais, políticos e sociais, visando o bem-estar das pessoas, tendo a integração entre municípios e cidadãos como foco de desenvolvimento (MORENO, 2017).

No que diz respeito ao desenvolvimento local/regional, o processo de territorialização contempla uma dimensão capaz de estimular as potencialidades e contribuir para a superação dos desafios locais/regionais, promovendo o incentivo à inclusividade e os atores/agentes regionais à condição de sujeitos, isso potencializa uma dinâmica territorial de desenvolvimento mais autônoma, menos desigual, buscando soluções para questões econômicas, sociais, culturais, ambientais, entre outras, em conjunto com a sociedade (BORDIGNON, 2016).

Compreender desenvolvimento somente por meio de dados econômicos e crescimento do PIB foi objetivo de vários países nas últimas décadas, porém, é preciso concebê-lo como um instrumento para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Portanto, o desenvolvimento socioeconômico regional deve levar em conta a participação dos cidadãos, orientado por uma melhor distribuição dos recursos no que diz respeito à ordem econômica, política, social, cultural e ambiental (OLIVEIRA, 2002). Assim, essa ação pode ser explicada como uma ciência que utiliza a economia para analisar como esta afeta e é afetada pelos aspectos sociais, não ficando restrito apenas a questões econômicas.

A Teoria dos Campos de Bourdieu colabora para o entendimento de que desenvolvimento socioeconômico é algo a ser pensado de forma relacional. Os agentes envolvidos nas construções de políticas públicas, assim como os beneficiários, não podem ser compreendidos fora do contexto social em que estão inseridos, assim, ao passo que podem promover mudanças estruturais, eles também sofrem influência do campo em que vivem.

A análise do marco teórico contribuirá para um melhor entendimento do objeto a ser pesquisado, e partindo das teorias e pesquisas apresentadas, entende-se que é possível compreender as contribuições da implantação do IFSC-ARU para o desenvolvimento socioeconômico regional.

3 RELAÇÃO DOS CAMPOS POLÍTICO E ACADÊMICO NOS IFS

Durante sua história centenária, a instituição passou por algumas mudanças em sua estrutura, alterando até mesmo sua nomenclatura, sendo adotados os seguintes nomes: Liceu Industrial, Escola Industrial, Escola Técnica Federal, Centro Federal de Educação Tecnológica e, por fim, Instituto Federal. Tais transformações estiveram em consonância com o momento social e econômico vivido pelo Brasil, porém, apesar de todas as mudanças, a educação profissional sempre foi o pilar norteador de sua existência. Atualmente, os IFETs são instituições de educação superior, básica e profissional, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Estão distribuídos por todo o País, de acordo com as demandas sociais e educativas das comunidades em que se inserem, sendo a interiorização uma característica importante da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica

3.1 A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES

Para compreendermos o processo de criação das EAAs, é preciso registrar os principais fatos que marcaram o Brasil no início do século XX, bem como analisar o decreto presidencial que instituiu as escolas. O Brasil passava, na época, por algumas situações históricas: vivia uma experiência nova de forma de governo com a Proclamação da República, que tinha apenas vinte anos; havia um processo recente de abolição da escravidão; iniciava-se o sistema de industrialização e o aumento da população urbana. O crescente processo de industrialização se reflete na ampliação de estabelecimentos industriais, passando de aproximadamente seiscentos no final do Império, para cerca de 3.250 no final de 1907, contando ainda com mais de 150 mil operários empregados (PRADO Jr., 1999).

Destarte surgiam algumas mudanças no Brasil, como a influência de Portugal e da Igreja Católica, e o modo de produção sustentado pelo trabalho escravo e pautado na exploração da força bruta, sendo esses fatores que dificultavam o desenvolvimento técnico brasileiro, mantendo nossa economia tecnologicamente rudimentar (OLIVEIRA et al., 2019).

Contudo, Lima (2012, p. 64) ressalta que “a abolição da escravidão e a Proclamação da República, ao final do século XIX, foram processos importantes na modificação do quadro econômico, político e

social brasileiro.” Todos esses fatores contribuíram para as mudanças ocorridas no Brasil e na população, que também influenciaram as tomadas de decisão do governo.

Em 23 de setembro de 1909, o então Presidente Nilo Peçanha¹³ assinou o Decreto n. 7.566, criando as EAAs, uma para cada unidade da federação, fixadas nas respectivas capitais. O Decreto estabeleceu nos três primeiros artigos o seguinte:

Art. 1º. Em cada uma das capitais dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario gratuito.

Paragpho unico. Estas escolas serão instaladas em edificios pertencentes à União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizizes Artifices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contramestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o numero de cinco officinas de trabalho manual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais.

Paragpho unico. Estas officinas e outras, a juizo do Governo, ir-se-hão installando à medida que a capacidade do predio-escolar, o numero de alumnos e demais circunstancias o permittirem.

¹³ Declarado Patrono da educação profissional e tecnológica brasileira (BRASIL, 2011), nascido no Rio de Janeiro, Nilo Peçanha (1867-1924), do Partido Republicano Fluminense, já havia inaugurado escolas profissionais, em seu primeiro mandato como governador do estado do Rio de Janeiro (1903-1906). Abolicionista e republicano, foi deputado constituinte de 1890 até 1903, quando foi eleito para uma cadeira no Senado. Em 31 de dezembro do mesmo ano assumiu a presidência do estado do Rio de Janeiro. Eleito Vice-presidente da República, em 1906, com a morte de Afonso Pena, tornou-se Presidente da República em 14 de junho de 1909, até o término do mandato em 15 de novembro de 1910 (LOBO NETO, 2009).

Art. 3º. O curso de oficinas durará o tempo que for marcado no respectivo programa, aprovado pelo ministro, sendo o regimen da escola do externato, funcionando das 10 horas da manhã às 4 horas da tarde (BRASIL, 1909).¹⁴

O segundo artigo do Decreto deixa claro que as escolas foram criadas para ensinar um ofício, não tendo preocupação com a educação propedêutica, pois esta, naquela época, era restrita às elites. O fato de que as EAAs ficaram vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em vez de ficarem subordinadas ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, que era a pasta que tratava dos assuntos educacionais no País, também foi um fator corroborativo.

A ideia de escola para o trabalho e assistencialismo está presente na própria justificativa do presidente ao emitir o Decreto:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia; que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação (BRASIL, 1909).¹⁵

O cenário brasileiro, no momento da edição do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, era de um país com economia fortemente agrária e voltada para a exportação. “Se vamos à essência de nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco e outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois algodão e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto” (PRADO Jr., 1999, p. 31-32). A dinâmica dos setores produtivos

¹⁴ Documento eletrônico. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 maio 2021.

¹⁵ Documento eletrônico. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 maio 2021.

brasileiros tinha sua atenção voltada para comércio exterior, com inclinação para a economia agroexportadora de produtos primários.

Em relação ao momento social em que estava inserida a criação dessas escolas, Pistrak (1981, p. 32) faz a seguinte afirmação sobre o assunto: “a escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das unidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil”. O processo de escolhas relacionadas à educação está ligado a outros segmentos da sociedade e ao modo como estes se comportam. Na escola são refletidas decisões desses grupos. A educação é analisada como algo que molda, mas também é moldada dentro da sociedade.

A Teoria dos Campos ajuda na compreensão de como certos setores exercem influências sobre outros. No caso em questão, o campo político e toda sua estrutura interferem nas decisões tomadas em relação ao campo acadêmico.

As EAAs, conforme fatos registrados acima, trouxeram na sua concepção um certo antagonismo, de um lado o assistencialismo, num viés conservador, e de outro uma visão progressista. Numa época em que a educação formal era restrita à elite, elas tinham como objetivo ensinar uma profissão aos filhos do proletariado, ou conforme seu próprio texto, “aos filhos dos desfavorecidos de fortuna”, ficando claro que se tratava de uma escola do trabalho. Por outro lado, as EAAs trazem uma visão progressista ao considerar no referido Decreto “que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação”, já considerando as mudanças que vinham ocorrendo no Brasil, e pensando em formar cidadãos que beneficiassem o crescimento da Nação.

Em 1910 começou a funcionar a rede de EAAs mantidas pelo Poder Executivo Federal. Naquele ano, existiam no Brasil vinte estados, porém foram instaladas dezenove unidades escolares nas capitais, com exceção do Rio de Janeiro, cuja instalação se deu na cidade de Campos. A capital do estado do Rio Grande do Sul¹⁶ foi a única que não recebeu a instalação de uma EAA (SILVA, 2017).

O Decreto Federal n. 9.070, de 25 de outubro de 1911, assinado pelo Presidente Hermes Rodrigues da Fonseca, regulamentou o funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices, estabelecendo

¹⁶ Em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, não ocorreu a instalação de uma EAA porque na cidade já havia uma escola dedicada à formação profissional, denominada Instituto Técnico Profissional, mantida pelo município.

como quatro anos o tempo de aprendizado nas oficinas. Em seu artigo sétimo constava os requisitos para matrícula:

Art. 7º. A matricula das escolas serão admitidos os menores cujos paes, tutores ou responsaveis o requererem dentro do prazo marcado e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

- a) idade de 12 annos no minimo e 16 no maximo;
- b) não soffrerem de molestia infecto-contagiosa;
- c) não terem defeitos phisicos que os inhabitem para o aprendizado do officio.

Paragrapho unico. Da recusa de matricula haverá recurso para o ministro (BRASIL, 1911, p. 2).

Considerando o alto percentual de analfabetos no Brasil naquele período, no ano de 1900, algo em torno de 65% da população nas idades de quinze anos ou mais (FERNANDES, 2015), conforme o Art. 3º do Decreto, era solicitado das EAAs: “além das officinas, haverá em cada escola de aprendizes artifices dous cursos obrigatorios: primario, para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e de desenho, para todos os alumnos” (BRASIL, 1911). Na concepção desse artigo do Decreto, é possível que o legislador tenha pensado em aproveitar o corpo docente, bem como as estruturas das EAAs para contribuir com a diminuição da taxa de analfabetismo. Contudo, é preciso que seja considerado que dezenove escolas pouco influenciariam nesse resultado na esfera macro, mas, de qualquer forma, o esforço poderia fazer a diferença para alguns.

Um detalhe interessante sobre esse momento é que os produtos e obras – bem como os serviços realizados nas EAAs – podiam ser comercializados com a anuência do diretor, e com essa renda eram adquiridos materiais necessários para as oficinas, com 10% distribuídos aos alunos em forma de premiações por desempenho (BRASIL, 1918).

Na década de 1930, o Brasil, enquanto economia dependente, foi afetado pela quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, e isso, junto à crise da cafeicultura, causou um processo de declínio econômico. Para Shimizu (2010), esses foram os estímulos para a industrialização que se instaurava naquele período. Além disso, com os poderes públicos incentivando setores como ferrovia, navegação, siderurgia, petróleo e tecelagem, o governo pôde formular uma política de industrialização.

Entre 1930 e 1945, o Brasil foi presidido por Getúlio Dornelles Vargas. Esse período foi marcado pelo nacionalismo na esfera

econômica e pela valorização do sistema capitalista de produção industrial, alterando o padrão da mão de obra no País. Em 1937, por meio da Lei n. 378, de 13 de janeiro, as EAAs foram transformadas em Liceus Industriais, com diferentes ramos e graus de ensino (BRASIL, 1937). Nessa mudança estava implícita a necessidade de atender o projeto nacional de expansão da produção industrial, além da alteração da educação profissional de um padrão artesanal para uma produção mais especializada, requerida pelo estágio do desenvolvimento industrial (FERNANDES, 2015).

Diante desse cenário socioeconômico brasileiro, a educação foi passando por mudanças e, nessa mesma linha de pensamento, o sistema educacional profissional também sofreu alterações na forma como era percebido, deixando de ser somente uma escola de cunho assistencialista e voltada para os menos favorecidos e passando a atender outras parcelas da população que desejassem ocupar seus espaços.

Na ordem social patriarcal, a educação se constituía em privilégio das elites, o que fazia desnecessária a ação estatal com vistas a fazer expandir o ensino público gratuito. Na ordem social burguesa que se consolidou em 1930, as classes médias em ascensão passaram a reivindicar o direito ao ensino médio gratuito, e as exigências mínimas por qualificação que a indústria necessitava fizeram com que a expansão da educação às camadas populares se tornasse uma ‘reivindicação’ da própria economia, principalmente no que se referia ao ensino primário e técnico (SOUZA, 2009, p. 296).

Os campos exercem influências uns sobre os outros e tensionam por espaços e poder no macrocosmo maior que é a realidade social concreta (GIANEZINI; CROSETTA, 2018). O campo político sofre pressão da sociedade que, conforme a conjuntura do momento, reivindica direitos e acessos que melhor possam lhe convir, e novamente isso causa impactos no campo acadêmico, passando a atender uma demanda social da época.

Na década de 1940, leis e decretos relacionados à educação profissional foram editados, evidenciando que tal assunto fazia parte da pauta desenvolvimentista atrelada ao momento. Um dos atos mais importantes foi o Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, estabelecendo que esse

setor de ensino estava destinado à preparação profissional de trabalhadores da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca;¹⁷ e firmando, ainda, que o ensino industrial seria ministrado em paralelo com o secundário, o que permitiria ao aluno concluinte o ingresso às instituições de ensino superior (BRASIL, 1942).

Pelo fato de permitir o ingresso não apenas de concluintes dos cursos industriais, mas também de egressos dos cursos ginasiais, e de viabilizar a continuação dos estudos em cursos superiores de engenharia, modificou-se gradualmente o ambiente social do alunado, com a participação crescente de elementos pertencentes à classe média (SHIMIZU, 2010, p. 17).

O Decreto previa a existência de quatro tipos de estabelecimentos de ensino industrial, sendo eles: escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem. Assim, em conformidade com essas últimas alterações no ensino industrial, o Decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transformou os 23 liceus industriais em onze escolas técnicas e treze escolas industriais¹⁸ (BRASIL, 1942a).

Reforçando a ideia da importância da educação profissional, faz-se relevante citar que, em 1942 e 1946, foram criados, respectivamente, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

O SENAI surgiu num momento em que as escolas profissionalizantes existentes respondiam pela formação de 7% dos operários qualificados, e era onde as próprias indústrias realizavam treinamentos. Assim, acompanhando o panorama econômico, político e social, a criação dessa instituição estava atrelada à necessidade de qualificar operários para o parque fabril brasileiro, que vinha crescendo desde 1930 (MÜLLER, 2010).

A criação do SENAC estava ligada à necessidade de qualificar as pessoas que trabalhavam no comércio e com prestações de serviço. A instituição acumulou, ao longo do tempo, uma larga tradição na oferta

¹⁷ Pelas áreas expostas no Decreto, percebe-se a vinculação da edição do ato com o momento de urbanização e industrialização vivenciado no Brasil naquela época.

¹⁸ É possível compreender essa situação de diferenciação das instituições educacionais, em função das diferenças sociais decorrentes dos desenvolvimentos regionais.

de programas de desenvolvimento de pessoas para os ramos de comércio e serviços (MORETTO NETO; MORETTO, 2000).

Outro fato importante desse período foi que o Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, foi desmembrado. Assim, passou a existir no Brasil, a partir de 1953, o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação e Cultura.

A separação desses ministérios era uma aspiração dos sanitaristas daquela época. Para o novo Ministério da Saúde, a alteração, que num primeiro momento parece apenas burocrática, no longo prazo concretizou a atuação pública no segmento, pois com maior autonomia pôde-se pensar políticas públicas orientadas à saúde (LIMA; FONSECA, 2004). Destarte que com tal alteração, o Brasil passou a ter um ministério direcionado para tratar os assuntos pertinentes à educação, possibilitando assim o aumento dos debates acerca de políticas educacionais no País.

No governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), a partir de seu plano de metas, foram realizados investimentos maciços em áreas de infraestrutura, visando alavancar setores da economia ligados às indústrias de energia, de transportes, de química e de eletrônicos. Junto ao projeto de desenvolvimento direcionado à substituição das importações, além da abertura do País para o capital estrangeiro das empresas multinacionais, passou-se a exigir a intensificação da formação de profissionais técnicos, considerados indispensáveis ao processo de industrialização (FERNANDES, 2015; LIMA, 2012; SILVA, 2015).

Devido ao significativo processo de industrialização e à existência de realidades distintas nas regiões do País, foi verificada a necessidade de descentralizar as decisões, tornando-as mais flexíveis às exigências do Arranjo Produtivo Local (APL). Desse modo, foi sancionada a Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que consolidou a autarquização dos 23 estabelecimentos que, à época, constituíam a rede federal de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, concedendo-lhes autonomia administrativa, financeira e didático-pedagógica. Vale destacar que essa lei determinava que cada escola deveria passar a ser administrada por um Conselho de Representantes, integrado por membros da comunidade, professores e técnicos do Ministério da Educação e Cultura. A partir desse Decreto, as instituições passaram a se chamar Escola Técnica Federal, seguido do nome do referido estado (BRASIL, 1959).

No Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959, que regulamentou a Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959,

especificadamente o seu artigo 54, pode-se perceber a presença de uma nova finalidade:

[...] oferecer a todos sem distinção de raça, credo religioso, convicção política e condição econômica ou social, iguais oportunidades educativas, preparando-os para o pleno exercício de seus direitos e deveres de cidadania, em uma civilização democrática (BRASIL, 1959a).

A forma de pensar a educação profissional, bem como seus objetivos, mudou desde sua concepção. Nesse novo regulamento é perceptível que a base para o ensino técnico no País ficou mais inclinada a uma visão de exercício da cidadania, preterindo a concepção puramente assistencialista, tornando a oferta universal.

Da ideia inicial de ser uma escola para os menos favorecidos, as mudanças políticas, econômicas e sociais brasileiras fizeram com que a educação profissional deixasse de ser vista somente como assistencialista e passasse a ser mais voltada à cidadania. Isso ocorreu pois os cursos técnicos conquistaram relevância, uma vez que a classe média passou a entender a educação profissional como uma oportunidade para se colocar no mercado de trabalho e, conseqüentemente, no quadro social e político da sociedade.

3.2 DAS ESCOLAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO AOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

As Escolas Técnicas Federais (ETFs), com autonomia didática e de gestão, considerando as realidades socioeconômicas das regiões em que estavam instaladas, intensificaram a formação de técnicos que, diante dos objetivos desenvolvimentistas do período, eram mão de obra indispensável a tal finalidade. Nessa época, como dito anteriormente, os cursos técnicos conquistaram notoriedade, e o mercado de trabalho para esses profissionais passava por um momento próspero, ao mesmo tempo que sofria influência do processo expansionista no setor industrial no Brasil (PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO; PACHECO, 2009).

Após quinze anos de debates, considerando que a Constituição de 1946 já previa sua necessidade, foi promulgada a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 fixou as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB). Para Fernandes (2015, p. 60):

esse instrumento normativo pode ser avaliado como indicador do final do sistema de dualidade do ensino, que superaria o paralelismo da formação para as elites ou para o trabalho. Essa situação, na prática, não se concretizou, uma vez que os currículos escolares não incorporaram essas modificações, permanecendo os “científicos” totalmente voltados para conduzir as elites ao ensino superior, enquanto os “profissionalizantes”, direcionados, sobretudo, à formação para o trabalho.

No início da década de 1970 foi sancionada pelo Presidente Emílio Garrastazu Médici a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que pôs em prática a Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau. A alteração mais significativa trazida por essa lei foi o ensino compulsório de profissões, ou seja, todas as escolas de ensino médio, públicas ou privadas, teriam que ofertar ensino profissionalizante concomitantemente com a educação propedêutica. A lei também trazia um caráter de terminalidade para os concluintes, enfatizando que, ao formar-se, o estudante já estaria apto a atuar no mercado de trabalho (BRASIL, 1971).

Com o início da Ditadura Militar no Brasil em 1964, além do acentuado crescimento econômico organizado pelos militares, as instituições de educação profissional foram valorizadas, visto que a formação de técnicos era fundamental para garantir o desenvolvimento e as taxas de crescimento. Durante esse período, a rede federal de ensino foi beneficiada por acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), com o objetivo de apoiar o desenvolvimento do ensino técnico (FERNANDES, 2015).

A compulsoriedade do ensino profissional no 2º grau e o sucesso dos cursos técnicos conferiram às ETFs um significativo prestígio. As escolas estaduais e municipais que ofertavam o 2º grau não receberam os investimentos necessários para oferecerem os cursos técnicos exigidos pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diante disso, para se adaptarem a essa exigência legal, ofertaram cursos que demandavam menos estruturas, e não necessariamente o que seria viável e necessário para a região. Assim, essas escolas basicamente trabalharam com cursos de secretariado, contabilidade, administração etc. (SHIMIZU, 2010). No contraponto disso, as escolas federais que, além de receber incentivos, já possuíam uma certa estrutura e *know-how* sobre o tema tornaram-se referência na educação profissional. Shimizu (2010, p. 24) comenta:

O sucesso dos cursos técnicos conferia às escolas técnicas um prestígio nunca antes alcançado. De escolas destinadas aos órfãos e desvalidos, passavam a ser exemplo da escola moderna, dinâmica, voltada para o atendimento das necessidades do País e que deveriam constituir-se como paradigma a toda educação de nível médio.

O desenvolvimento tecnológico no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, exigiu uma preparação mais eficiente dos profissionais, pois o contexto industrial era cada vez mais complexo. A formação de engenheiros plenos era demorada, e a demanda existente no País era de profissionais direcionados à leitura e aplicação de projetos, uma vez que boa parte das empresas eram filiais e subsidiárias de organizações sediadas em países economicamente mais desenvolvidos (SHIMIZU, 2010). Dessa forma, passaram a ser formados no Brasil engenheiros de operações e tecnólogos.

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) vieram de uma necessidade do mercado de trabalho, em conformidade com as propostas firmadas em acordos internacionais que o Brasil assinou para apoiar as reformas no ensino. Os CSTs possuíam currículos flexíveis e adaptáveis às realidades da região e momento, com foco no ensino dirigido para a produção, tornando-se uma alternativa aos cursos universitários tradicionais. Sobre os CSTs, Lima Filho (2002, p. 286) explica:

é de curta duração, baixo custo, centrado no ensino aplicado, dissociado da pesquisa e da extensão, flexível e em conformidade com as demandas imediatas dos setores produtivos. Podemos admitir que a expansão desse modelo de ensino superior – no qual se insere a criação dos novos CEFETs – contribuirá para a expansão quantitativa das vagas nesse nível de ensino. No entanto, é importante frisar a distinção entre esse modelo e o ensino superior universitário.

Dessa realidade, as Escolas Técnicas Federais Celso Suckow da Fonseca localizadas no estado do Rio de Janeiro (RJ), em Minas Gerais (MG) e no Paraná (PR), que já ministravam cursos superiores, passaram a se chamar Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), conforme a Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978, sancionada pelo

Presidente Ernesto Beckmann Geisel (BRASIL, 1978). Essas instituições possuíam autonomia similar à de universidade federal, ainda que peculiar pela amplitude em termos de oferta, pela atuação nos níveis de ensino superior e do 2º grau. Fernandes (2015, p. 79) analisa:

Os fatos indicam que o CEFET se constituiu em um modelo organizacional alternativo ao ensino universitário baseado na formação de 3º grau em graduação plena, teoricamente em coerência com as políticas econômicas neoliberais de redução de custos do Estado com a educação, na medida em que, entre os seus objetivos, visava formar profissionais em engenharia industrial e tecnólogos, por meio de cursos com currículos de maior flexibilidade, mais adequados às demandas do mercado.

Na década de 1980, os três Centros Federais existentes tiveram avaliação positiva: outras alterações no modelo das escolas só ocorreram em 1989 e em 1993, quando respectivamente as ETFs do Maranhão (MA) e da Bahia (BA) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica.

A década de 1980 foi marcada pela estagnação das taxas de crescimento, aceleração da inflação, perda do poder de compra dos salários e endividamento público nos países da América Latina. Conhecida como a década perdida, tais crises geraram resultados medíocres na economia desses países (ZANELATTO; FIGUEREDO, 2017).

No Brasil, o aumento da dívida externa e a volatilidade de mercados, entre outros maus indicadores, representaram, no início de 1980, o arrefecimento do projeto nacional desenvolvimentista iniciado em 1930. Em contrapartida, nessa década, o Brasil estava em meio ao processo de redemocratização e elaboração de uma nova Constituição Federal (ZANELATTO; FIGUEREDO, 2017).

Acerca da educação profissional, em 1982, já no final da ditadura militar, o Presidente João Figueiredo assinou a Lei n. 7.044, de 18 de outubro, que extinguiu a compulsoriedade do ensino profissional no 2º grau (BRASIL, 1982). O ensino secundário passou a ser propedêutico e, sem a obrigatoriedade, os cursos profissionalizantes tiveram sua oferta reduzida.

Em 1986, o então Presidente da República, José Sarney, criou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), que

representou a meta de instalar, especialmente no interior do País, duzentas escolas profissionais de 1º e 2º graus. Tal meta, no entanto, não apresentava justificativa da necessidade dessas escolas no interior. Não estava, portanto, isenta de objetivos políticos eleitorais (CUNHA, 2000). Do total planejado menos de cinquenta escolas foram construídas e muitas delas não receberam quadro pessoal (SILVA, 2015).

Na década de 1990, após a crise do modo de produção capitalista, o modelo de Estado de bem-estar social deu sinais de esgotamento e, diante desse cenário, a ideologia neoliberal influenciou as reformas no Estado brasileiro nessa década, no sentido de diminuição e esvaziamento do caráter público do Estado e na subtração dos direitos trabalhistas e sociais. A visão neoliberal passou a ser predominante no Brasil e, assim, a redução do papel do Estado foi um dos reflexos deste período (HERMIDA; LIRA, 2018).

O governo do Presidente Itamar Augusto Cautiero Franco, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), teve início em 29 de dezembro de 1992, após a renúncia do então Presidente Fernando Affonso Collor de Mello, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), que sofrera o processo de *impeachment*, devido a acusações de corrupção. Enquanto Collor era um entusiasta da agenda neoliberal, Itamar era um defensor do nacional estatismo. Porém, havia uma forte pressão de organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, para que o Brasil se adequasse com as diretrizes e propostas neoliberais (PADILHA, 2016).

No que diz respeito à educação profissional, o Presidente Itamar Franco editou a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, determinando que a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica seria feita de forma gradativa, mediante decreto específico para cada centro (BRASIL, 1994). Contudo, somente em 1997 tal lei foi regulamentada, determinando que a transformação em CEFETs se daria após uma avaliação de critérios específicos. No início do século XXI, nos anos 2000, todas as ETFs haviam se tornado CEFETs.

Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi ministro da economia no governo Itamar Franco, liderando a equipe que idealizou o plano real e que tinha como objetivo principal o controle da hiperinflação que assolava o Brasil. O êxito do plano real assegurou a FHC um sucesso político que o tornou vencedor das eleições presidenciais de 1994 pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A estabilidade econômica e a continuidade do plano real foram sua principal bandeira na disputa presidencial de 1998, na qual ele foi reeleito (ZANELATTO; FIGUEREDO, 2017).

No que tange à educação, em 1996, a nova LDB foi aprovada e, em seguida, foi promulgado o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, que, em consonância com essa nova lei, visava regulamentar o ensino profissional. Nesse Decreto, a educação técnica e profissional deveria ser oferecida separadamente da formação científica e humanista (BRASIL, 1997). O modelo integrado de formação técnica e educação geral foi eliminado; os estudantes que quisessem fazer um curso técnico o fariam concomitantemente com o ensino médio, na mesma ou em outra instituição que ofertasse, ou após a conclusão do ensino médio.

Esse modelo foi influenciado pelo Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP) mediante a Portaria Ministerial n. 1.005, de 1997, que viabilizou 250 milhões de dólares do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com igual contrapartida do governo brasileiro (SHIMIZU 2010).

Esse programa constituía o principal instrumento de execução da reforma, para financiar 250 projetos de reforma das unidades existentes e de construção de novas unidades, sendo que 40% desse montante era destinado às instituições federais e estaduais, e 60% aos estabelecimentos privados ou comunitários (SHIMIZU 2010, p. 34).

Ainda no governo FHC, foi sancionada a Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998, que determinava que o governo federal somente poderia construir novas escolas técnicas em parceria público-privado (BRASIL, 1998). As escolas poderiam ser construídas com o auxílio dos recursos do PROEP, mas posteriormente passariam a sua administração a estados, municípios, setores produtivos ou organizações não governamentais. O modelo exigiria forte participação comunitária, com aparente inspiração nas escolas comunitárias norte-americanas, porém, na prática, as novas administrações revelaram incapacidade financeira para viabilizar a manutenção dessas escolas (SILVA, 2015).

Posto isso, os agentes sociais inseridos nas ETFs e nos CEFETs, por não concordarem com as mudanças impostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, passaram a receber menos recursos, fazendo com que algumas instituições passassem por dificuldades. Lima Filho (2002, p. 278-279) reforça que tais fatos “produziram mudanças substanciais, com efeitos desestruturadores sobre as escolas técnicas federais e CEFET”. Nesse período, a falta de recursos para RFEPT passou a ser um problema para a gestão dessas instituições. Enquanto o governo

impunha alguns requisitos para o envio de recursos, essas instituições, por não concordarem com as mudanças, apresentavam resistência, causando um conflito no modo de conduzir a educação profissional no País.

A Professora Dra. Consuelo Aparecida Sielski Santos¹⁹ relata como foi a influência do campo político na década de 1990:

As políticas educacionais tiveram como base o capital, conforme orientações dos organismos internacionais, num ciclo neoliberal [...]. O neoliberalismo concebeu a educação apenas como preparar os estudantes para o mundo do trabalho/mercado de trabalho. O orçamento nesta década foi muito escasso [...]. Importante destacar, que as políticas do governo federal tiveram grandes influências no desenvolvimento e retrocesso na educação profissional na época. O Decreto n. 2208/97, foi um deles, que separou a educação profissional do ensino médio, e atendeu um acordo feito entre MEC e Banco Mundial, que impactou na redução no número de estudantes, no foco para mercado de trabalho, sem pensar no estudante cidadão. Os salários dos servidores foram achatados, houve a terceirização de vários cargos que eram de carreira e conseqüentemente a extinção de muitos cargos, falta de concurso público, achatamento de todo orçamento. A gestão que deveria ter mais autonomia, ficou atrelada às políticas do governo federal, que não avançaram na educação. [...]. Esta década, com este esvaziamento, durou de 1990 até 2003, e os impactos negativos foram grandes para a educação. O IFSC muitas vezes arrecadou dinheiro entre os servidores para pagamento de contas básicas.

¹⁹ A Professora Dra. Consuelo Aparecida Sielski Santos entrou na instituição como estagiária de pedagogia. Foi técnica em assuntos educacionais, depois tornou-se docente. Trabalha na instituição há 39 anos. Foi coordenadora da supervisão pedagógica, coordenadora de atividades culturais, chefe da unidade de desenvolvimento pedagógico, diretora de ensino, diretora geral do CEFET-SC, reitora do IFSC, assessora de assuntos estratégicos e internacionais e diretora geral do *Campus* Tubarão.

Para Fernandes (2015), a rede federal assumiu uma postura crítica em relação às mudanças, posto que apresentava resultados positivos no tocante aos concluintes de seus cursos: os estudantes obtinham sucesso nos vestibulares e concursos e, ainda, possuíam uma boa empregabilidade, o que tornava vazia a tese do agente financiador sobre o não cumprimento dos objetivos educacionais por parte desse modelo integrado. Antecipadamente, revela-se que um dos procedimentos do presente trabalho será a aplicação de um questionário com egressos para entender qual a situação dos alunos concluintes dos cursos ofertados pelo IFSC-ARU.

No final da década de 1990, a visão politécnica da rede federal de educação profissional confrontava-se com as ideias neoliberais do governo FHC, pois este, seguindo as determinações de acordos internacionais, queria criar no Brasil uma educação profissional de cunho somente tecnicista, voltada para a formação de mão de obra, numa orientação econômica, renunciando a formação humana e cultural.

Em 2003, houve troca de governo federal no Brasil e, num primeiro momento, o Presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva,²⁰ do Partido dos Trabalhadores (PT), manteve os compromissos assumidos com setores financeiros internacionais e nacionais, dando continuidade à política neoliberal imposta na década anterior. Naquele momento o Brasil apresentava dois sérios problemas: a crise fiscal e a má focalização de recursos. Assim, era necessário realizar um ajuste fiscal e centrar a política social na pobreza extrema (CASTRO, 2007).

A eleição de Lula, em 2002, ocasionou a criação de expectativas: uma delas era a “efetivação de um sistema público de proteção social condizente com as reais demandas da população, resgatando o sentido de reforma, desvirtuado pelo conservadorismo da política neoliberal” (CASTRO, 2007 p. 55). Alguns fatores contribuíram para a esperança da população em relação ao Presidente: a origem operária, a identificação com movimentos sociais, a atuação no sindicato e o fato de ter sido um dos fundadores do PT e da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

O governo Lula conseguiu manter a estabilidade econômica, retomando o crescimento e o investimento em políticas públicas de inclusão social, promovendo uma redução nos índices de pobreza e

²⁰ Foi eleito deputado federal em 1986, concorreu ao cargo de Presidente da República em 1989, 1994 e 1998, sendo derrotado. Tornou-se Presidente em 2003, e foi reeleito para o mandato de 2007-2010.

desigualdade social, diminuindo o desemprego e aumentando as taxas de empregos formais (POCHMANN, 2013).

No que diz respeito à rede federal de ensino, um novo cenário de debates se iniciou, dada a conjuntura de reformas do final do século passado. Por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC),²¹ em 2003 ocorreram eventos como o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, o Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, entre outros, visando debater sobre o assunto. A partir disso, foi promulgado o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou os termos do Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, permitindo o retorno dos cursos técnicos integrados e mantendo as modalidades concomitantes e subsequentes. Além disso, estabeleceu que:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004).²²

A partir dos debates ocorridos em 2003 e 2004, e com a edição do Decreto n. 5.154, de 2 de julho de 2004, a educação profissional passou a ser concebida de maneira mais ampla, enfatizando dois importantes aspectos: a formação profissional integrada com a humanista, e a compreensão de ser uma política pública a ser desenvolvida em articulação com outras, como as de tecnologias e de desenvolvimento (LIMA, 2015).

Considerando o papel assumido pelo Estado em relação à educação profissional e tecnológica, além da importância da rede federal

²¹ Em 2004, a SEMTEC foi dividida em duas secretarias distintas: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e Secretaria de Educação Básica (SEB).

²² Documento eletrônico. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.
Acesso em: 08 mar. 2021.

de educação, também podemos identificar como fruto dos debates a edição do Decreto Federal n. 5.224, de 1º de outubro de 2004, que dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica, que, entre outras providências, transformou os CEFETS em instituições de ensino superior (BRASIL, 2004a).

Em 2005, o governo federal lança a fase I do projeto de expansão da RFEPT, objetivando a implantação de 64 unidades escolares, contemplando as 23 unidades da federação com, pelo menos, a instalação de uma nova escola (BRASIL, 2018b). A Professora Dra. Consuelo Aparecida Sielski Santos analisa esse período:

A partir de 2003, houve uma grande mudança na área educacional. Muitas ações foram determinadas para melhorar a educação profissional no país e conseqüentemente no IFSC. Com a Universidade Aberta do Brasil, o IFSC entrou com projeto para EaD [...], a UaB abriu as portas para a sua expansão em Ead, assim como a Escola Técnica do Brasil – E-Tec Brasil. A expansão da Educação Profissional e Tecnológica, foi um marco na nossa instituição, de 3 (unidades), passamos a ter 22 campi, graças à uma política pública do governo federal, que injetou milhões para viabilizar as obras e para a abertura de inúmeros concursos públicos. [...]. Além do orçamento do governo federal, conseguimos pela primeira vez, emendas parlamentares para viabilizar ainda mais a educação em Santa Catarina (mesmo tendo na época muitos servidores contrários). Participamos do Fórum Parlamentar em Brasília para que nossa instituição fosse mais reconhecida. Parcerias com as prefeituras nos municípios em que foram instalados os campi, audiências públicas com a sociedade para analisar os cursos a serem implantados, abertura para diálogo [...]. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, foi um grande programa de inclusão [...]. O Programa Mulheres Mil, que se transformou em Mulheres Sim foi um marco muito positivo para as mulheres de baixa renda [...]. Felizmente em 2005, tivemos

a revogação da lei que vedava a expansão da educação profissional federal no país. Com a expansão da Educação Profissional e Tecnológica, o governo federal criou um novo modelo institucional – os Institutos Federais, tendo uma Lei própria 11.892/2008, o qual, participamos dessa construção tendo uma estrutura multicampi e pluricurricular. O IFSC levou para a comunidade participar de uma eleição, aceitando ou não a transformação de CEFETSC para IFSC, o qual foi vencedora pela maioria da comunidade [...]. Tivemos mais autonomia para a gestão, mais autonomia para criação e extinção de cursos. Foi uma década de construção, de organização por meio dos Catálogos do ensino Técnico e dos Cursos Superiores de Tecnologia e que muitos servidores do IFSC participaram ativamente.

O momento político e econômico era favorável, uma vez que o Estado se apropriava das discussões sobre a importância da educação profissional e tecnológica no País, a fim de atender o processo desenvolvimentista em curso. Assim, todo investimento na expansão da rede federal vinha ao encontro das propostas progressistas do governo (PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO; PACHECO, 2009). Dessa forma, em 2007, o governo Lula lançou a fase II do projeto de expansão da RFEPT, anunciando a criação de 150 unidades, o que aumentaria o número da rede para um total de 354²³ unidades (BRASIL, 2018b).

Os tensionamentos entre as três instituições que compunham a rede foram ocasionados pelas alterações ocorridas nos últimos anos e pelos intensos debates sobre os rumos da educação profissional e tecnológica, além da célere expansão da rede federal de ensino (FERNANDES, 2015). As unidades de ensino descentralizadas e colégios técnicos vinculados às universidades queriam dispor de maior autonomia; as escolas técnicas e agrotécnicas que se sentiam preparadas pretendiam alcançar a titulação de Centros Federais de Educação Tecnológica, e os CEFETS queriam uma definição sobre um padrão de referência de universidade tecnológica.²⁴

²³ De 1909 a 2002 foram criadas 140 unidades. De 2003 até 2010, fases I e II do projeto de expansão, mais 214.

²⁴ O CEFET Paraná foi o único que, em 2005, transformou-se em Universidade Tecnológica, pleito esse já tentado em 1998.

De certa forma, em reação às apreensões e constrangimentos, o Ministério da Educação coloca em debate uma proposta de reestruturação organizacional da rede federal de educação profissional e tecnológica, numa concepção de integração regional das unidades escolares para constituição de uma nova organização, a ser denominada de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (FERNANDES, 2015, p. 120).

Além das tensões internas da rede federal, no momento de concepção dos institutos federais, houve também pressões dos setores econômicos e industriais do País que, de certa forma, enxergavam a formação profissional como simplesmente “mão de obra” para o mercado, confrontando-se com educadores e intelectuais que acreditavam na importância da formação humanista.

Seguindo as discussões, o governo federal editou o Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007, estabelecendo “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). Nesse decreto, foram regulamentadas as normas para a integração das instituições federais de ensino existentes – CEFETs, ETFs, escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas às universidades federais – ao novo modelo proposto de IFET. A agregação era voluntária e o processo era supervisionado pela SETEC após aprovado o termo de acordo pelos órgãos superiores de gestão de cada uma das instituições envolvidas.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei n. 11.892 foi sancionada, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) no âmbito do sistema federal de ensino.

3.3 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A RFEPT, instituída pela Lei n. 11.982, de 29 de dezembro de 2008, foi composta inicialmente pelos Institutos Federais (IFs), pela Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR), pelos CEFETs

do RJ e de MG²⁵ e pelas escolas técnicas vinculadas às universidades federais, totalizando 215 instituições dispostas pelo País. Em 2012, o Colégio Pedro II, sediado no Rio de Janeiro, passou a fazer parte da rede.

No início do século XXI, com a retomada do crescimento econômico, o aumento dos investimentos nos chamados mercados emergentes e o avanço das novas tecnologias foram fatores que provocaram a necessidade de ampliação da formação de profissionais qualificados para atender a demanda de uma economia em expansão. Isso trouxe um novo dinamismo para a agenda pública da educação técnica e profissional, vivenciando um momento de transformação econômica, política e social, que seria ainda mais evidenciada em meados dos anos 2000 com a expansão da RFEPT (MACEDO, 2017).

Pensar em políticas direcionadas à educação profissional para evitar que a falta de mão de obra qualificada se tornasse um entrave para o crescimento econômico da época foi uma importante decisão, principalmente quando aliada ao caráter social da expansão da rede federal.

Dado o sucesso econômico e social alcançado pelo governo Lula, em 2011 Dilma Rousseff, do PT, assumiu a presidência do Brasil, sucessora apoiada pelo ex-presidente. Dessa forma, foi dado seguimento à política econômica do governo anterior, defendendo um sistema financeiro sólido com condição para crescimento e ampliando investimentos em programas sociais, visando a redução contínua da pobreza (ZANELATTO; FIGUEREDO, 2017).

O fato de a expansão da RFEPT ter ocorrido por meio da interiorização dos *campi* e com proximidade do campo social fez com que essa política pública tivesse repercussão em todo território nacional (MACEDO, 2017). Assim, o governo Dilma, ainda em 2011, no seu primeiro ano de governo, lançou a fase III do projeto de expansão, estabelecendo como meta a construção de 208 novas unidades até 2014 (BRASIL, 2018b).

No que diz respeito ao planejamento educacional, é possível citar o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff. Merece destaque a meta 11, que pretendia “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014, p. 10). Dentro desse propósito constam estratégias que

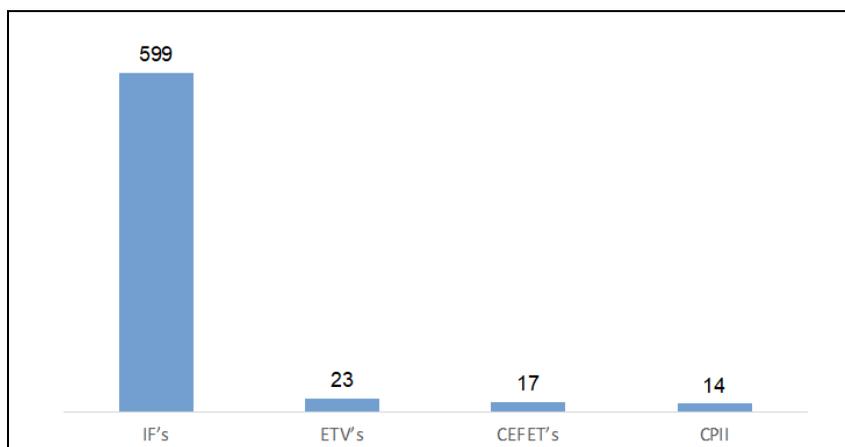
²⁵ Os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais preferiram manter o nome.

reforçam a importância da RFEPT, principalmente no que se refere à expansão do número de matrícula e à interiorização dessa oferta e sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais.

Conforme dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha em seu relatório publicado em 2020, em 2019 a rede federal possuía 653 unidades distribuídas por todo o País, ofertando mais de 10.800 cursos, num total de 1.023.303 matrículas, sendo que 47% são de cursos técnicos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

O gráfico da Figura 3 apresenta distribuição da Rede Federal conforme tipologia da organização acadêmica.

Figura 3 – Gráfico do número de unidades conforme organização acadêmica



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Plataforma Nilo Peçanha (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Os IFs representam 92% da composição da RFEPT. Por meio do Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007, e da Lei n. 11.982, de 29 de dezembro de 2008, foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da adesão de 75 das 102 instituições. Assim, os IFs foram compostos pelas 36 escolas agrotécnicas, 31 dos 33 Centros Federais de Educação Tecnológica e oito das 32 escolas vinculadas (MACEDO, 2017).

Sobre a criação do IFs, Pacheco²⁶ (2010, p. 14) escreve que “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos institutos.” Analisa ainda: “nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho [...]” (PACHECO, 2010, p. 10). Como marca da sua concepção, é notória a importância que foi dada a uma formação cidadã, mas isso não quer dizer que a formação profissional e/ou técnica foi posta à margem: o que se buscou foi uma formação integrada que possibilitasse ao estudante meios de empregabilidade, bem como a continuidade dos estudos.

Os institutos assumiram o compromisso de intervir nas regiões onde se instalaram, contribuindo com o desenvolvimento sustentável, inclusive por meio da inclusão social. Entre outras finalidades dispostas na Lei n. 11.982, de 29 de dezembro de 2008, pode-se citar:

Art. 6º Os institutos federais têm por finalidades e características:

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

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008, p. 4).

A autonomia para criar e extinguir cursos reforça a preocupação com as questões locais, pois, com isso, a instituição tem maior flexibilidade para propor o que de fato a região onde o *campus* está instalado necessita. Interessante observar que a criação e extinção de cursos ocorre mediante autorização do Conselho Superior, que é órgão de caráter deliberativo e consultivo (BRASIL, 2008). Isso torna as decisões mais democráticas e os critérios mais técnicos.

²⁶ Eliezer Moreira Pacheco foi secretário da SETEC de 2005 a 2012.

Ao ser analisado o Artigo 2º da Lei n.º 11.982, de 29 de dezembro de 2008, percebe-se a amplitude do campo de atuação dos institutos:

Art. 2º Os institutos federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, p. 1).

Instalar-se numa cidade e/ou região e oferecer desde cursos rápidos de qualificação profissional até cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) é um dos desafios encontrados pelos IFs. Essa flexibilidade no ramo de atuação possibilita melhor adaptação às necessidades locais e regionais, encontrando meios para se tornar mais efetivo e aproveitando toda estrutura física e quadro de pessoal. Em contrapartida, essa possibilidade de ofertar cursos em diferentes níveis pode tornar-se um dificultador, pois os mesmos servidores que ora trabalharão com um determinado público conforme o nível de formação, ora deverão se adaptar para outros estudantes com demandas diferentes.

Assim, mesmo sendo denominado como instituição de educação superior, a lei de criação dos IFs determina que pelo menos 50% das matrículas sejam de cursos técnicos, prioritariamente na modalidade de cursos integrados. Conforme relatório da Plataforma Nilo Peçanha, em 2019 foram ofertados 5.182 cursos técnicos, totalizando 480.273 matrículas. Para os cursos de qualificação profissional foram 2.625 cursos para um total de 184.38 matrículas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Os IFs também contribuíram para o aumento de vagas públicas na educação superior, considerando a previsão estabelecida em lei sobre a possibilidade de ofertar cursos de nível superior, em conjunto com a proposta de verticalização, que visava o aproveitamento do corpo técnico e da estrutura física. Além disso, o fato de estarem distribuídos pelo Brasil também se consolidou como vantagem. Os institutos ofertaram 2.279 cursos de nível superior, alcançando 294.532 matrículas em 2019 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Ainda sobre o papel inclusivo dos IFs, é possível observar que a política de cotas para estudantes das escolas públicas, disposta na Lei n.

12.711, de 29 de agosto de 2012,²⁷ (BRASIL, 2012), a qual determina que 50% das vagas nas instituições federais de ensino técnico de nível médio serão reservadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, contribuiu para o acesso de pessoas menos favorecidas, dando a elas condições de obterem uma educação profissional de qualidade.

Nos institutos existe também o Programa de Apoio a Estudantes em Vulnerabilidade Social (PAEVS), o qual auxilia financeiramente os discentes por meio de auxílio permanência, auxílio compulsório, auxílio ingressante cotista com renda inferior a 1,5 salário-mínimo e auxílio emergencial (IFSC, 2018).

Aos estudantes que não possuem condições financeiras de ingressar no sistema de ensino, é importante que a criação e a execução de políticas públicas que gerem essas oportunidades sejam acompanhadas de políticas ou programas que assegurem a permanência e o êxito desses estudantes (GIANEZINI; WESTRUP, 2018).

Os IFs encerraram 2019 com os seguintes números: 10.243²⁸ cursos e 949.831 matrículas, com o total de 1.852.626 inscritos para os processos seletivos de todos os cursos ofertados (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

3.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Todos os processos que envolveram a criação da Escola de Aprendizes Artífices e as transformações ocorridas nessas instituições ao longo do século, bem como a expansão dos Institutos Federais em meados da década de 2000, mostram que essas ações sempre tiveram uma ligação estreita com as questões sociais, políticas e econômicas do País.

No início do século, a criação da escola estava diretamente ligada ao assistencialismo. Pouco mais adiante, considerando o momento desenvolvimentista que o Brasil experimentava, os objetivos das EAA's

²⁷ A lei também determina que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

²⁸ 0,08% básico propedêutico; 13,59% qualificação profissional; 52,16% técnico; 29,89% graduação e 4,27% pós-graduação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

mudaram, ganhando notoriedade e relevância para assegurar o processo de industrialização da época.

No meio do século passado, além de passarem a se chamar Escolas Técnicas Federais, outra mudança marcante foi acerca do perfil dos alunos, deixando de ser instituições para os menos abastados, tendo agora suas vagas ocupadas pelas classes médias que viam no ensino técnico uma boa oportunidade para conquistar melhores oportunidades de trabalho.

A educação profissional sempre esteve atrelada a setores da economia, normalmente respondendo a estímulos desses, porém, podemos notar ao longo de sua história a importância de ser tratada também como uma forma de inclusão social, numa perspectiva mais ampla do que simplesmente formar mão de obra para o mercado.

Nos anos 1990, a agenda neoliberal apresentada pelo governo fez com que a visão mais pura e tecnicista da educação profissional prevalecesse no período, tornando-se um dos momentos mais críticos para a Rede Federal.

A partir de 2003, considerando o crescimento econômico que o Brasil vivenciou, bem como a postura do governo em perceber a educação profissional como instrumento capaz de prover inclusão social, os Institutos Federais ganharam importância, e a expansão da rede, por meio da interiorização, possibilitou o acesso de muitos cidadãos a uma educação profissional, pública e de qualidade, vindo ao encontro das finalidades propostas na criação dos IF's.

Atualmente os IF's estão organizados por todo o País, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico das regiões em que estão instalados, não necessariamente somente formando mão de obra para o mercado, mas sim cidadãos com formação integradora, agregando conhecimentos técnicos e culturais, de modo a constituir uma participação proveitosa tanto em caráter individual quanto coletivo.

4 OS REFLEXOS PARA OS(AS) EGRESSOS(AS) DO CAMPUS ARARANGUÁ

Na primeira parte deste capítulo são apresentados elementos acerca da expansão do IFSC, que teve seu ápice entre 2006 e 2014. Nesse processo, a preocupação com o APL e a interiorização dos *campi* criados foram fatores marcantes aumentando a oferta de educação profissional gratuita em locais desassistidos por esta modalidade de educação, buscando garantir o direito constitucional à educação e simultaneamente intervindo na realidade das regiões onde se instalou. Na sequência são expostos os resultados da pesquisa a partir da coleta de dados obtidas em relatório do SIGAA e no questionário encaminhado aos(as) egressos(as) que compõem o universo da pesquisa, relacionado as respostas, com o propósito de encontrar padrões que contribuíram com interpretações associadas aos objetivos do trabalho.

4.1 A EXPANSÃO DO IFSC

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) teve sua origem a partir da criação das antigas EAAs, por meio do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha. A inauguração da escola ocorreu no ano seguinte. Alguns marcos do século XX foram a fundação da sede de Florianópolis em 1909 e a criação de unidades nas cidades de São José e Jaraguá do Sul, em 1988 e 1994, respectivamente.

No século XXI, por meio de uma política pública do governo federal, que visava a interiorização e o acesso à educação profissional pública, foram criados 507 *campi* dos Institutos Federais dispersados pelas 27 unidades federativas do País. Em Santa Catarina foram instalados vinte novos *campi* do IFSC, os quais foram espalhados por todas as cinco regiões do estado de SC. Em 2019, o IFSC possuía 23 *campi* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Até 2005 o Instituto possuía três *campi* distribuídos pelo estado e, a partir de 2006, foram instaladas em todas as regiões do estado mais vinte unidades, totalizando os 23 *campi* que compõem a atual rede do IFSC. O processo de expansão do instituto teve seu ápice entre 2006 e 2015, com o início de uma jornada que contemplaria três fases.

O *campus* instalado na capital foi por muito tempo o único no estado e, devido a sua história e tamanho, possui protagonismo na rede. De acordo o Ministério da Educação (2020), o *campus* Florianópolis,

que é o maior da instituição, representava em 2019 cerca de 16% das matrículas do IFSC.

Os primeiros cursos oferecidos fora da capital ocorreram em 1988, na cidade de São José, numa parceria entre a prefeitura dessa cidade e o *campus* Florianópolis. Três anos mais tarde foi criada a unidade São José. Em 1994, foi inaugurada a terceira unidade do IFSC, na cidade de Jaraguá do Sul, localizada ao norte do estado, sendo considerada a primeira unidade a se fixar no interior.

Em 2005, por meio do plano de expansão da RFEPT, iniciou-se o projeto de interiorização, que teve como premissa oportunizar a educação profissional para todas as regiões do País. Nessa fase no IFSC, foram criados quatro *campi*. Em 2006, inaugurou-se a unidade Florianópolis-Continente, instalada na parte continental da capital. Ainda nesse ano foram inauguradas as unidades Chapecó, no oeste, e a unidade Joinville, no norte do estado. Em 2008, pertencendo também a essa fase de expansão, foi inaugurado, no sul do estado, o *campus* Araranguá, foco dessa pesquisa.

O plano de expansão da RFEPT para cidades polo do território nacional estava integrado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) como parte do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) do governo federal (GIANEZINI, 2018).

Dando continuidade ao projeto de expansão, em 2007 foi lançada a Fase II, que visava:

[...] a SETEC/MEC estabelece[u] como meta a criação, em quatro anos, de mais 150 novas instituições federais de educação tecnológica no marco do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. As instituições foram distribuídas nos 26 estados e no Distrito Federal, contemplando 150 municípios diferentes escolhidos pelo próprio MEC e mediante manifestação de interesse por parte das prefeituras municipais (BRASIL, 2018b).²⁹

Entre 2009 e 2011 foram criados no IFSC mais doze *campi*, também distribuídos por todo o estado. As cidades contempladas com

²⁹ Documento eletrônico. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68921:expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 08 mar. 2021.

novas unidades nessa fase II de expansão, seguidas pela região do estado, foram: em 2010, Canoinhas, no norte; Criciúma, no sul; Gaspar e Itajaí, ambos no Vale do Itajaí; Lages, no planalto serrano; Palhoça Bilíngue,³⁰ na Região da Grande Florianópolis. Em 2011, Caçador e São Miguel do Oeste, no oeste; Urupema, no planalto serrano, Garopaba, no sul. Ainda foram federalizados em 2010 os *campi* Geraldo Werninghaus em Jaraguá do Sul, no norte, e em Xanxerê, no oeste (BRASIL, 2018c).

Em 2011, foi lançado o plano de expansão – fase III, e o IFSC foi contemplado com a criação dos *campi* de Tubarão, no sul, e de São Lourenço do Oeste, ambos inaugurados em 2014. Em 2015 foi inaugurado o *campus* São Carlos, no oeste.

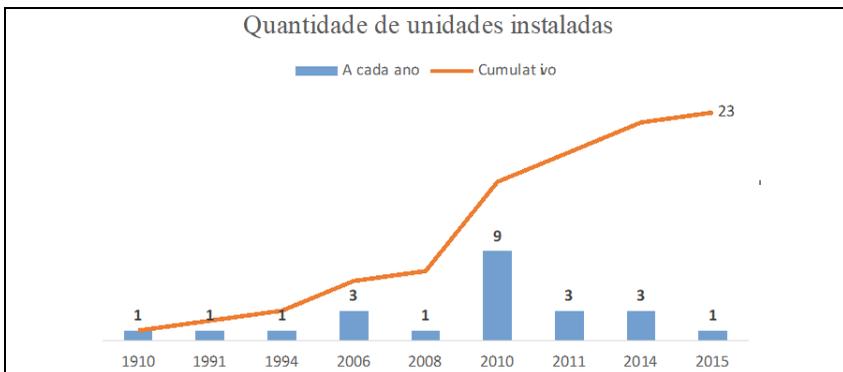
Sua terceira fase [...] estabeleceu um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014, permanecendo o propósito de superação das desigualdades regionais e na viabilização das condições para acesso a cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para melhoria de vida da população (BRASIL, 2018b).²⁹

Na segunda década do século XXI, o IFSC criou o Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (CERFEAD), que consiste numa diretoria com status de *campus* com responsabilidade na formação de servidores e educação a distância na instituição.

No gráfico da Figura 4 pode ser visualizada a expansão ocorrida no IFSC, com destaque ao período compreendido no século XXI

³⁰ Primeira escola a oferecer aulas bilíngues em Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) e Português na América Latina.

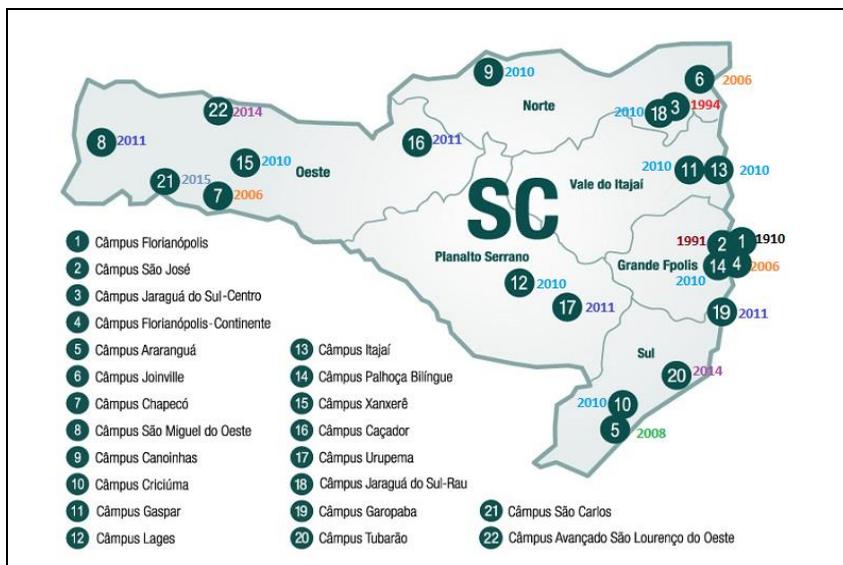
Figura 4 – Gráfico da expansão do Instituto Federal de Santa Catarina



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Plataforma Nilo Peçanha (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Considerando todos os seus *campi*, o IFSC contabiliza atualmente 23 unidades de ensino presentes em todas as regiões do estado, que em 2019 somaram mais de cinquenta mil matrículas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020). Dos vinte *campi* instalados a partir de 2006, dezessete estão localizados no interior, distribuídos por todas as regiões. Somente os *campi* Florianópolis-Continente, Palhoça e CERFEAD foram instalados na Região da Grande Florianópolis, reforçando a tese de que a expansão se deu por meio da interiorização.

Na Figura 5, é apresentada a localização dos *campi* do IFSC, indicando a região do estado, bem como o ano de implantação.

Figura 5 – Distribuição dos *Campi* do IFSC.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações contidas no site do IFSC (BRASIL, 2018c).

No trabalho de Silva (2015), no qual o processo de expansão da RFEPT foi analisado nos três estados do sul do País (RS, SC e PR) entre 2005 e 2015, o autor reforça a importância da interiorização dos *campi*, bem como o aumento da população atendida pela rede. Silva (2015) ainda afirma que Santa Catarina foi o estado do sul com melhor grau de interiorização e que a implantação de novos *campi* alcançou todas as seis mesorregiões³¹ do estado, a saber: Grande Florianópolis, Sul Catarinense, Norte Catarinense, Vale do Itajaí, Serrana e Oeste Catarinense.

Analisando os conceitos de políticas públicas, observa-se que estão normalmente ligadas a ações governamentais direcionadas a um determinado grupo, ou para o atendimento de certas necessidades. Na lei

³¹ Entende-se por Mesorregião uma área individualizada, em uma Unidade da Federação, que apresenta forma de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: o processo social, como determinante; o quadro natural, como condicionante; e a rede de comunicação e de lugares, como elemento da articulação espacial. Essas três dimensões possibilitam que o espaço delimitado como Mesorregião tenha uma identidade regional. Essa identidade é uma realidade construída ao longo do tempo pela sociedade que aí se formou (IBGE, 2021).

que criou a RFEPT, pode-se encontrar explicitamente características de política pública, claramente inclinadas para um olhar social.

Para exemplificar o exposto acima, é possível citar um dos objetivos dos IFs presentes na Lei, que é “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” (BRASIL, 2008, p. 4). Há no texto legal a indicação de que o processo de educação seja voltado ao trabalho, mas numa perspectiva de formação ao cidadão, em que a geração de renda contribua para o desenvolvimento social e econômico das pessoas, refletindo nas questões regionais e locais.

No processo de ampliação da capacidade de atendimento dos IFs dentro do território nacional, Pacheco (2010) analisa que a educação deve ser compreendida como uma política social capaz de emancipar o cidadão, e sua força deve constantemente ser renovada por meio de projetos estratégicos que busquem a construção de uma sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Assim, ele destaca a importância da interiorização da RFEPT, enfatizando a questão de cada vez se facilitar mais o acesso a essas instituições.

O projeto de expansão dos IFs, numa perspectiva progressista do governo Lula, foi uma política pública para além da educação, pois, ao levar essas instituições para diferentes regiões do País, ficou clara a intenção de intervir na realidade local, principalmente pelo acesso gratuito a uma educação profissional pública de qualidade. A interiorização dos *campi* dos IFs permitiu a milhares de cidadãos o acesso a um serviço que, por muito tempo, só existiu nas capitais, e isso contribuiu para a formação de pessoas que residiam fora das capitais. Entre os objetivos dessa ação estão: 1- fomentar o desenvolvimento regional, estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil; 2- democratizar o acesso de vagas na educação profissional e tecnológica; 3- potencializar a função social como expressão das políticas do governo federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais (SILVA; TERRA, 2013).

Com a interiorização dos *campi* e a possibilidade de capacitação sem necessidade de grandes deslocamentos, após formados os estudantes tendem a ali permanecer, contribuindo para o desenvolvimento local e regional. Esse fato favorece o combate à migração de pessoas que se deslocavam do interior para estudarem na capital e não retornavam às suas cidades de origem após concluírem a capacitação. Atuando em todos os níveis de educação profissional e considerando a autonomia prescrita na Lei, os IFs buscam se adequar às

realidades das regiões em que estão inseridos, atuando de forma ágil e eficaz nas demandas existentes, com foco no desenvolvimento socioeconômico sustentável, com vistas à inclusão social (MACEDO, 2017).

Outro aspecto relacionado à expansão é a importância dada ao APL. Para Silva e Terra (2013), arranjos produtivos locais englobam a ideia de redes, pois formam um sistema localizado de agentes econômicos, políticos e sociais ligados a um mesmo setor ou atividade econômica, acarretando a concretização de vínculos produtivos e institucionais entre si. Assim, proporcionam aos produtores um conjunto de benefícios relacionados com a aglomeração das empresas.

Na escolha dos cursos que seriam ofertados nos *campi* novos, foi direcionada atenção ao APL, envolvendo agentes da sociedade, tecendo uma rede de comunicação que proporcionaria o alcance do objetivo de desenvolver social e economicamente a região. Essa preocupação com o APL é mais um indicativo de que a instalação de um *campus* em determinado local visa, para além da formação do cidadão, a contribuição para a melhoria da realidade da região (SILVA, 2017). A ligação entre a comunidade, o APL e o instituto é condição *sine qua non* para a compreensão da política pública, bem como para sua eficiência.

É importante frisar que não bastava novos *campi*, pois para a consolidação dos objetivos da expansão da RFEPT, esses deveriam ser instalados no interior, atendendo assim o chamado para intervirem no desenvolvimento local e regional, e tornando mais justa e ampliada a oferta de educação profissional gratuita.

Para melhor compreensão do quanto a política de expansão influenciou nas regiões onde se instalaram os *campi*, no que diz respeito ao número de pessoas que passaram a ter acesso a esse tipo de educação, pode-se analisar os dados relativos a 2019 extraídos da Plataforma Nilo Peçanha na Tabela 2:

Tabela 2 – Número de Matrículas

Local	Matrículas		Cursos	
Capital	12.014	26,8%	128	22,3%
Interior	28.441	63,5%	438	76,4%
CERFEAD	4.269	9,7%	7	1,3%
Total	44.724	100%	573	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações da Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2020).

Os dados referentes à capital englobam os *campi* Florianópolis, Florianópolis – Continente e São José. O interior, por sua vez, é representado pelos outros dezenove *campi* da rede. O CERFEAD, por tratar-se de educação a distância, foi analisado de forma separada, uma vez que atende estudantes de outras cidades, embora a sede encontre-se na capital.

É perceptível o impacto da expansão no número de estudantes, sendo que mais de 28 mil desses encontram-se em cidades do interior. Para esses estudantes, na maioria dos casos, o direito a uma educação pública de qualidade e sobretudo profissional estava renegado. Mesmo que uma minoria pudesse se deslocar para estudar na capital, deve-se ponderar a questão de qualificar as pessoas nas regiões onde residem, a fim de que possam contribuir com o desenvolvimento local.

A criação de instituições de ensino superior e técnico em cidades do interior foi uma estratégia para garantir crescimento social e econômico em localidades menos desenvolvidas do Brasil, dando um tratamento mais equitativo aos cidadãos, assegurando a estes uma formação profissional que melhor se adapte a sua região (GIANEZINI, 2009; GIANEZINI, 2018). A expansão por meio da interiorização, a ampliação da oferta de educação profissional, a preocupação com o APL e a formação focada no cidadão são características da expansão da RFEPT que podem ser relacionadas com as políticas de cunho social, cujo principal objetivo é garantir aos cidadãos o acesso a direitos, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida

4.2 CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS E DO UNIVERSO DA PESQUISA

Nesta seção são informadas as características do universo da pesquisa e na sequência são apresentados e analisados os resultados do questionário aplicados aos(as) egressos(as). Acerca dos anos de 2017 e 2018, no que diz respeito aos(as) estudantes formados(as), mostra-se no quadro 1 dados sobre a quantidade de formados(as) por cursos.

Quadro 1– Egressos(as) em 2017 e 2018

MODALIDADE	TÍTULO DOS CURSOS	EGRESSOS(AS)
Curso superior	Tecnologia em Design de Moda	14
	Licenciatura em física	16
Curso técnico integrado	Eletromecânica	48
	Vestuário	63
Curso técnico concomitante	Têxtil	26
	Produção de moda	16
	Eletromecânica	60
Total de egressos(as)	-	243

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do SIGAA.³²

Percebe-se que os cursos integrados, modalidade na qual o aluno cursa o ensino técnico junto ao médio regular, foram os que tiveram um maior número de formados. Uma possível causa para essa procura relativamente alta é o reconhecimento que as Instituições Federais possuem. Assim, muitos pais direcionam seus filhos a essas escolas, independente da formação técnica. Outro dado que pode ser destacado é o número de formados no curso técnico concomitante em Eletromecânica, demanda que pode ser explicada em razão da quantidade de empresas da região que necessitam de profissionais desse segmento.

Em relação ao gênero, o universo foi composto por 125 homens (52%) e 118 mulheres (48%). Esse dado aponta que a procura pelos cursos está bem dividida entre os gêneros, é um fator positivo, considerando a importância da participação feminina nos processos de desenvolvimento socioeconômico de qualquer região. Ainda que não seja o objeto deste trabalho, as teorias humanizadas de desenvolvimento aqui mencionadas apontam as liberdades e as mudanças estruturais como algo que impulsiona o desenvolvimento socioeconômico e, dessa forma, é preciso considerar a relevância do papel das mulheres nessa conjuntura.

³² Os dados apresentados pelo pesquisador foram repassados pelo setor do IFSC-ARU responsável pelo registro acadêmico dos discentes a partir de consultas realizadas no SIGAA.

A seguir está o quadro 2, que representa a forma de autodeclaração com relação à cor do(a) aluno(a).

Quadro 2 – Perfil do(a) egresso(a) em relação a sua cor autodeclarada

COR AUTODECLARADA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Branco	187	76,95%
Preto	4	1,65%
Pardo	26	10,7%
Indígena	0	0%
Amarelo (oriental)	3	1,23%
Não respondeu	23	9,47%
Total de egressos	243	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do SIGAA.

Os percentuais apresentados acima são similares aos do IBGE³³ no que concerne à população do estado de Santa Catarina. Se considerarmos que 9,47% dos(as) egressos(as) não responderam a essa pergunta, é possível analisar que os dados dos(as) egressos(as) mostrados no quadro 2 representam um extrato do como é a sociedade acerca desse questionamento.

Na próxima seção serão apresentados os dados relativos às respostas dos(as) egressos(as) obtidas a partir do preenchimento do questionário *on-line* encaminhado por e-mail na ferramenta *Google Forms*.

4.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO

O questionário enviado para os(as) egressos(as) possuía dezesseis perguntas fechadas, ou seja, já com opções de resposta, e três perguntas

³³ No site do IBGE, os percentuais para SC são: Brancos 83,9%; Pretos 2,9%; Amarelos 0,4%, Pardos 12,6% e Indígenas 0,3%. Documento eletrônico disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2094#/n1/all/n2/all/n3/all/v/1000093/p/last%201/c86/allxt/c133/0/d/v1000093%201/l/v.p+c86,t+c133/resultado>. Acesso em: 20 de out. de 2021.

abertas, nas quais o(a) participante poderia escrever a resposta de acordo com seu julgamento.

Do universo de 243 formados(as), foram encaminhadas mensagens com o *link* do questionário para 228 endereços de e-mail. Desses, quatorze não estavam ativos, portanto, dos 214 egressos(as) que receberam o e-mail, foram obtidas 33 respostas, representando 15% do total de egressos(as) que tiveram acesso ao questionário. A seguir está o número de formados(as) de cada curso que responderam ao questionário.

Quadro 3 – Participantes da pesquisa

MODALIDADE	TÍTULO DOS CURSOS	EGRESSOS(AS)	PERCENTUAL EM RELAÇÃO AO TOTAL DE FORMADOS(AS)
Curso superior	Tecnologia em Design de Moda	4	28,5%
	Licenciatura em física	4	25%
Curso técnico integrado	Eletromecânica	5	10,4%
	Vestuário	6	9,6%
Curso técnico concomitante	Têxtil	4	15,3%
	Produção de moda	3	18,7%
	Eletromecânica	7	11,6%
Total de egressos(as)	-	33	13,4%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2020).

Com a ideia de compreender o perfil dos(as) egressos(as), foram realizadas as duas perguntas que serão mostradas nos dois próximos quadros, uma sobre as idades dos(as) formados(as) e outra sobre a cidade onde residem.

Quadro 4 – Idade dos(as) formados(as)

IDADE	QUANTIDADE	PERCENTUAL
17 a 20 anos	9	27,3%
21 a 25 anos	13	39,3%
26 a 30 anos	4	12,1%
31 a 35 anos	5	15,2%
36 a 45 anos	2	6,1%
Acima de 45	0	0,0%
Total	33	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2020).

O quadro 4 indica que a maioria dos(as) alunos(as) se encontra nas duas faixas etárias com menor idade. O significativo número de formados(as) nos cursos técnicos integrados pode explicar esse resultado.

Quadro 5 – Cidade onde reside

CIDADE	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Araranguá	15	45,5%
Cidade pertencente à AMESC	15	45,5%
Cidade não pertencente à AMESC	3	9%
Total	33	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2020).

Nas respostas é possível perceber que a cidade de Araranguá, onde o *campus* está instalado, tem o maior número de egressos(as). As quinze respostas de formados(as) que não residem em Araranguá, mas estão dentro da AMESC, se dividem em cinco cidades.³⁴ Fica evidente

³⁴ A região da AMESC é composta por quinze municípios, e é provável que dentro do universo total da pesquisa, 243 formados(as), haja alunos(as) de outras cidades além das cinco (Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Meleiro, Sombrio e Turvo) que apareceram no questionário. Assim, diante do número de respostas e levando em conta o objetivo do trabalho, optou-se por utilizar esse termo “Cidade pertencente à AMESC” para abarcar todas, exceto Araranguá.

aqui que o fato de uma unidade de ensino instalada na cidade é um fator que influencia seu acesso. Por outro lado, quase metade dos(as) alunos(as) são de cidades vizinhas, o que aponta a importância regional da instituição.

Os próximos quadros são respostas relacionadas ao período pós- formação dos(as) alunos(as), nas quais buscou-se compreender a situação profissional, pessoal e acadêmica dos(as) egressos(as), a fim de traçar análises que contribuam com o objetivo geral da pesquisa.

Questionado aos(as) egressos(as) se a atividade profissional atual tinha relação com a área do curso no qual se formou, dezessete (51,5%) responderam que não, treze (39,4%) responderam que sim, três (9,1%) responderam que estão somente estudando, e nenhum(a) participante respondeu que está desempregado(a). Os(as) três que responderam que estão somente estudando têm entre 17 e 25 anos e estão fazendo curso superior, e são os(as) mesmos(as) que se enquadram nas respostas de não residentes da AMESC. Foi ainda possível constatar, por meio de uma pergunta aberta, que um(a) deles(as) está cursando nível superior na mesma área que de formação do curso técnico integrado concluído.

No quadro 6 foi realizado um questionamento mais amplo sobre atividade profissional.

Quadro 6 – O curso que você fez o ajudou a conseguir uma atividade profissional ou a empreender um negócio próprio?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Concordo Totalmente	13	39,4%
Concordo Parcialmente	12	36,3%
Não sei	3	9,1%
Discordo Parcialmente	2	6,1%
Discordo Totalmente	3	9,1%
Total	33	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2020).

As respostas indicam que mais de 70% dos(as) egressos(as) concordam que os cursos realizados no IFSC-ARU os ajudaram a conseguir uma atividade profissional ou a empreender um negócio próprio. Das oito respostas que assinalaram “não sei”, “discordo parcialmente” e “discordo totalmente”, seis são egressos(as) que estão

cursando nível superior e têm entre dezessete e 25 anos, o que pode indicar que são pessoas que ainda estão priorizando um trabalho que permita a conciliação com os estudos, em detrimento, talvez, de um emprego melhor.³⁵

Foi perguntado se, em razão da nova formação, o(a) egresso(a) trocou de atividade profissional, e 23 (69,7%) responderam que não, oito (24,2%) que sim, e dois(duas) (6,1%) responderam talvez. Não foi encontrado nenhum padrão dessas respostas com as assinaladas em outras perguntas.

O quadro 7 apresenta as respostas sobre a renda mensal dos(as) participantes.

Quadro 7 – Renda mensal

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Abaixo de R\$1500,00	15	45,5%
Entre R\$1500,00 e 1999,00	4	12,1%
Entre R\$2000,00 e 2499,00	8	24,2%
Entre R\$2500,00 e 2999,00	1	3%
Entre R\$3000,00 e 3499,00	0	0%
Entre R\$3500,00 e 3999,00	2	6,1%
Acima de R\$4000,00	3	9,1%
Total	33	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2020).

Conforme o quadro 7, quase metade dos(as) egressos(as) possui renda inferior a R\$1500,00. Desses, quatorze estão na faixa etária entre dezessete e 25 anos, e treze estão cursando nível superior. É possível inferir novamente a associação entre um emprego não tão rentável, mas

³⁵ É válido acrescentar que em 2020 o mundo estava sendo assolado pela pandemia provocada pelo novo coronavírus, causador da doença Covid-19 e segundo o IBGE, em setembro, o Brasil atingiu a marca de 13,5 milhões de desempregados, o que representa um aumento de 33,3% em relação à última pesquisa realizada pelo órgão em maio deste ano. Fonte: Documento eletrônico disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-10/ibge-numero-de-desempregados-chega-135-milhoes-em-setembro#:~:text=IBGE%3A%20n%C3%Bamero%20de%20desempregados%20hega,Ag%C3%Aancia%20Brasil>. Acesso em: 27 out. 2021.

que viabilize a continuidade dos estudos para os(as) egressos(as) que ainda estão se capacitando para o mundo do trabalho, o que pode ser visto como algo positivo e promissor. Analisando que em 2020 o salário-mínimo proposto pelo estado de Santa Catarina era de R\$1.299,25, o quadro revela os baixos salários pagos no mercado local/regional.

Analisando as seis respostas que marcaram as quatro opções com rendas superiores, quatro delas assinalaram que suas atividades profissionais possuem relação com a área do curso de formação, e cinco concordaram que o curso foi favorável para conseguir uma atividade profissional ou a empreender negócio próprio. Nesse grupo, a faixa etária mais comum é dos 31 aos 45 anos. Foi indagado ao(a) egresso(a) se ele(a) cursou ou está cursando outro curso após ter se formado.

Quadro 8 – Você cursou ou está cursando outro curso após ter se formado?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim, curso profissionalizante de curta duração	0	0%
Sim, curso técnico	0	0%
Sim, curso superior	17	51,5%
Sim, pós-graduação	4	12,1%
Não	12	36,4%
Total	33	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2020).

Diante da pergunta, constatou-se que mais de 63% dos(as) formados(as) deram continuidade aos estudos. A fim de analisar mais a fundo essa questão, as respostas foram filtradas por modalidade de curso, e assim foram obtidos os seguintes dados: dos(as) oito formados(as) em curso superior, quatro estão fazendo pós-graduação, e dois(duas) cursam outra graduação; dos(as) quatorze formados(as) em curso técnico concomitante, cinco estão cursando nível superior, e, por fim, dos(as) onze egressos(as) dos cursos técnicos integrados, dez estão fazendo curso superior.

Foi possível notar que os(as) egressos(as) dos cursos superiores e dos técnicos integrados têm uma tendência maior de continuar os

estudos em comparação aos(as) egressos(as) dos cursos técnicos concomitantes. Há possibilidade de que essa constatação se dê em razão da idade do(a) aluno(a), e não do tipo de curso.

Ao analisar a faixa etária dos(as) egressos(as) dos cursos técnicos concomitantes, foi percebido que nesses cursos não há uma predominância de faixa etária, sendo o grupo que apresenta as maiores idades, quando comparados aos cursos superiores e técnicos integrados. Na prática, podemos inferir que essa modalidade de curso concomitante, que admite alunos que ainda estejam cursando o nível médio ou que já o concluíram, funciona como um curso técnico subsequente, tendo em vista a idade dos(as) alunos(as).

No quadro 9 foi indagado aos(as) egressos(as) se a formação no IFSC-ARU ajudou a melhorar seus padrões de vida.

Quadro 9 – Você acredita que ter passado pelo IFSC -ARU o ajudou a melhorar seu padrão de vida?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
SIM	21	63,6%
NÃO	5	15,2%
NÃO SEI DIZER	7	21,2%
Total	33	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2020).

É visto que a maioria dos(as) egressos(as) acredita que ter passado pelo IFSC-ARU o ajudou a melhorar seu padrão de vida, sendo que, deste grupo, dezessete são formados(as) nos cursos técnicos.

Mais adiante no questionário foi realizada uma pergunta aberta que pode ser considerada complementar à antecedente. Foi indagado de que forma ter passado pelo IFSC-ARU influenciou a vida dos(as) participantes. Mesmo os(as) egressos(as) que assinalaram “não”, ou “não sei dizer”, na questão anterior, pontuaram alguns aspectos interessantes, como:

Deu-me conhecimento profissionalizante gratuito; Sou costureira profissional há sete anos. E só ter uma profissão já influenciou muito na minha formação pessoal. É algo que me orgulho muito; O curso não me ajudou a ingressar no mercado de trabalho. No entanto, as relações construídas e

*as oportunidades de extensão me fizeram crescer como ser humano;
Ampliando a visão sobre o mercado têxtil e gerenciamento de negócio próprio;
Facilitou o acesso à faculdade.* (respostas da pergunta 18)

A próxima pergunta foi se o(a) egresso(a) já indicou o IFSC para amigos(as) e familiares, e a resposta foi 100% na opção sim. Nesse contexto, é possível constatar uma ratificação do que foi exposto na questão anterior, e deduzir que o(a) egresso(a) indica o IFSC para amigos e familiares por acreditar que seja algo positivo à vida da pessoa.

Questionados se os cursos ofertados pelo IFSC-ARU estão de acordo com as demandas regionais, 22 (66,7%) participantes responderam que sim; 11 (33,3%) assinalaram a opção “parcialmente” e ninguém marcou a opção “não”. Nessa resposta percebe-se que, na visão dos(as) respondentes, há coerência entre as demandas regionais e os cursos ofertados, reforçando a importância da questão do arranjo produto local, levando-se em conta as áreas produtivas e profissionais que já possuem destaque na região.

O fato de a instituição ser pública, com ensino gratuito, foi um diferencial no momento de optar pelo IFSC para trinta egressos(as) (90,9%), ao passo que para um(a) (3%) formado(a) isso não fez diferença, enquanto para dois (duas) (6,1%) a resposta dada foi “parcialmente”. Isso reforça a relevância de existirem oportunidades para que as pessoas possam se desenvolver, uma vez que é sabido que nem todos(as) possuem recursos financeiros para custear as mensalidades cobradas nos cursos ofertados em instituições privadas.

Os próximos dois quadros apresentam as opiniões dos(as) egressos(as) sobre a relação do IFSC-ARU com o processo de inclusão e com a diminuição das desigualdades sociais na região.

Quadro 10 – Na sua opinião, a implantação do IFSC-ARU colabora com o processo de inclusão social na região?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Concordo Totalmente	26	78,8%
Concordo Parcialmente	4	12,1%
Não sei	2	6,1%
Discordo Parcialmente	1	3%
Discordo Totalmente	0	0%
Total	33	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2020).

O quadro 10 aponta que mais de 90% dos(as) egressos(as) acreditam que a implantação do IFSC-ARU colabora com o processo de inclusão social na região. Essa resposta pode ser analisada em conjunto com as duas anteriores e de certa maneira as ratifica, apontando a importância que é dada ao ensino gratuito e às demandas regionais, valorizando a questão das oportunidades como meio de melhoria de vida e, conseqüentemente, proporcionando inclusão social por meio da educação.

Quadro 11 – Na sua opinião, o IFSC-ARU contribui para a diminuição das desigualdades sociais na região?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Concordo Totalmente	16	48,5%
Concordo Parcialmente	11	33,3%
Não sei	3	9,1%
Discordo Parcialmente	2	6,1%
Discordo Totalmente	1	3%
Total	33	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2020).

Mais de 80% das respostas revelam que o IFSC-ARU contribui para a diminuição das desigualdades sociais na região. Esse percentual indica que as pessoas acreditam significativamente no processo

educacional como meio de ascensão social e transformação estrutural da sociedade.

Encerrando as perguntas fechadas, foi indagado aos(as) formados(as) se consideram o IFSC-ARU uma ferramenta importante para o desenvolvimento socioeconômico regional. Nenhum participante marcou as opções “discordo totalmente”, “discordo parcialmente” e “não sei”. 24 (72,7%) pessoas marcaram a opção “concordo totalmente” e 9 (27,3%) egressos(as) marcaram a opção “concordo parcialmente”.

A resposta acima reforça o exposto em outras questões, nas quais fica evidente o quanto as pessoas acreditam na educação e especificamente na instituição de ensino IFSC-ARU como instrumento viabilizador de oportunidades e melhoria de vida. A sociedade como um todo é beneficiada quando há influência positiva na vida dos indivíduos, ou seja, toda melhoria nos padrões socioeconômicos deve passar obrigatoriamente pela coletividade. Celso Furtado (2000) afirma a importância do planejamento do desenvolvimento a fim de causar mudanças estruturais na sociedade, alcançando o maior número de cidadãos possível, não restringindo o crescimento a um determinado grupo, mas sim trazendo benefícios para toda população.

As próximas três análises são referentes às perguntas abertas do questionário, nas quais o(a) respondente pôde escrever sua resposta da forma que achasse mais conveniente.

Foi indagado aos(as) egressos(as) a seguinte pergunta: “de que forma você acredita que o IFSC-ARU contribui com o desenvolvimento socioeconômico regional?” A seguir estão as respostas:

*Além de dar **oportunidade** para quem talvez não iria cursar ensino superior por questões financeiras, contribui com profissionais qualificados na região, tanto para trabalhar na indústria quanto para abrir novos negócios dando trabalho a sociedade.*

***Formando** pessoas aptas a trabalhar nos setores de maior demanda na nossa região.*

*Acredito que ao formar profissionais tanto na área de ensino como na área técnica, a sociedade pode contar com mais pessoas capacitadas nessas áreas respectivas, e de forma individual os formados pela instituição tiveram a chance de entrar no mundo profissional com qualificação e assim melhorar sua renda. E **quanto mais** pessoas*

trilharem esse caminho, melhor a sociedade se torna.

*Formando profissionais e fornecendo um ensino de qualidade de forma **gratuita**, de modo que estudantes de baixa renda, ou média renda possam ter uma ascensão social e procurar novos rumos para seu futuro.*

*Com acesso **gratuito** aos estudos, há mais possibilidades para as pessoas de baixa renda conseguirem sucesso profissional.*

Formando profissionais que a região precisa.

*Trazendo conhecimento **gratuito** a quem tem muito potencial, mas que não tem condições, assim é **incluído** ao mercado de trabalho um cidadão capacitado, gerando cada vez mais lucros, abrindo novos negócios e empregos.*

*O IFSC é um lugar aberto a comunidade, traz cursos **gratuitos** de excelente **qualidade** que atinge pessoas de todas as idades e classes, isso é extremamente importante para o desenvolvimento.*

Capacitando para o mercado de trabalho, instruindo no âmbito da ética e da moral.

*Por meio de cursos **gratuitos**. Além das ações de extensão oferecidas para bairros em situação de vulnerabilidade socioeconômica.*

*A meu ver o IFSC auxilia na **inclusão social**, na capacitação de pessoas para o mercado de trabalho, bem como mostrar as diversas possibilidades de projetar um novo negócio (respostas da pergunta 17. Grifo nosso).*

Nas respostas acima é notória a importância que as pessoas dão à qualificação profissional como instrumento de acesso a um melhor emprego e renda. Foi citado com frequência a gratuidade dos cursos ofertados, afirmando ser isso um fato importante, pois alguns(as) alunos(as) não conseguiriam se capacitar se tivessem que arcar com o pagamento do curso. Também foi possível perceber a relevância dada aos aspectos individuais de ascensão social no que diz respeito ao desenvolvimento socioeconômico regional, interpretando que o sucesso dos indivíduos promovidos a partir da educação profissional refletem em toda sociedade.

A seguir serão mostradas respostas da pergunta: “De que forma ter passado pelo IFSC-ARU influenciou sua vida?”

*Mudou tudo, comecei **trabalhar na área** da moda, ser conhecida pelo mercado da moda e marketing. Com isso salário aumentou, e meu **padrão de vida** também.*

*IFSC me proporcionou um ensinamento extraordinário, não apenas de conteúdos, mas **valores** que devem ser carregados pelo resto da vida. Feliz daquele que tem o prazer de passar por lá e conhecer aquela escola.*

*Mudou minha visão sobre o mundo, e a importância de procurar se **qualificar** para o mercado de trabalho, o convívio com pessoas com um maior estudo, me **provocou a estudar cada dia mais**.*

Mostrou a faculdade que eu curso hoje.

*De diversas formas, tanto na construção de **novas amizades**, quanto no exercício de uma profissão. Além de adquirir muito conhecimento de qualidade.*

*Ver pessoas mais velhas que eu, com filhos e com mais responsabilidades lutando até o final para se formar me mostrou que nunca é tarde para aprender e desistir dos sonhos, e é claro a visão sobre roupas, e tecidos mudou totalmente. Fora todo o apoio e conversas que tivemos que me ajudaram a crescer profissionalmente, sou agricultora mas também sou artesã, depois do IFSC aprendi a **valorizar mais o meu trabalho** com tapeçaria, aprendi a escolher melhor as matérias primas. Foi sem dúvidas uma das melhores experiências da minha vida. As amizades que fiz serão para sempre.*

Amadurecimento pessoal e profissional.

*No IFSC de Araranguá aprendi muito mais do que só coisas do ensino médio aprendi a ser uma **profissional capacitada, um ser humano que pensa no próximo e uma pessoa com desejo de sempre aprender mais**.*

*Os dois cursos que concluí com o IFSC foram o Curso Técnico em Produção de Moda e o Curso Superior em Design de Moda, ambos construíram uma **base sólida para a área** e ainda, fui participante do programa de intercâmbio realizado pela rede IFSC-SC, o PROPICIE*

[Programa de Cooperação Internacional para estudantes do IFSC], *colaborando no projeto de design em Portugal, este que ainda abriu mais portas e a visão sobre mercado e projetos de design. Sou muito grata por todos estes momentos que atuei como estudante, além de palestras, visitas técnicas, estágio do CNPq [Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico] e outras oportunidades que a instituição oferece.*

*O ensino médio em si na Instituição é de ótima **qualidade**, batendo de frente muitas vezes com os demais colégios particulares da região. O curso técnico agregou muito meu currículo, e o ensino me ajudou na **aprovação nos vestibulares** e afins mesmo sem cursos extras particulares.* (respostas da pergunta 18. Grifo nosso).

É possível inferir nas respostas a relação entre a importância da qualificação e a atuação profissional, o que se destaca como fator de influência para a qualidade de vida dos(as) egressos(as). Também houve referências feitas a aspectos da vida pessoal, como amizades, valores e experiências, além do incentivo a continuar estudando.

Na última questão do questionário, foi deixado um espaço para que o(a) participante ficasse à vontade para acrescentar algo sobre o assunto ou explicar melhor uma resposta dada. Foram verificadas as seguintes contribuições:

IFSC muda vidas;

Impostos no Brasil são um absurdo, o IFSC é dos poucos lugares que realmente vemos o retorno desse dinheiro.

Sem sombra de dúvidas recomendaria o IFSC para quem [fosse] atuar na área de moda, acredito que seja a melhor instituição da região.

O IFSC te deixa preparada para quando sair do ens. médio, seja no meio profissional, como no meio social. Há diversas oportunidades de participar de eventos que não se tem em outros lugares, como SEPEI [Seminário de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação do IFSC], SICTSUL [Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense], SIEM

[Simulação de Organizações Internacionais para o Ensino Médio];

Acredito que o ensino público é a melhor maneira de formar cidadãos de bem. Ter acesso à educação é e sempre será o melhor jeito de transformar a vida de alguém (respostas da pergunta 19).

Apesar de genérica, a primeira resposta é impactante e reforça o quanto a educação, nesse caso a profissional, bem como as instituições de ensino e, nesse caso, o IFSC-ARU, são ferramentas que possibilitam oportunidades para as pessoas mudarem de vida.

Uma referência feita aos impostos também ratifica a importância que as instituições públicas e gratuitas têm nesse processo. Ficou evidente a importância dada à educação pública e de qualidade, visto que os participantes acreditam que o “acesso à educação é o melhor jeito de mudar a vida de alguém”.

As estratégias para o desenvolvimento socioeconômico precisam ser pensadas de modo que cause mudanças estruturais. Como ensina Celso Furtado (2000), essas benesses devem alcançar o maior número de pessoas e, assim, conforme exposto no trabalho, é possível verificar que a educação profissional é uma ferramenta que pode proporcionar essas mudanças, além da emancipação do cidadão.

4.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, principalmente por meio do aumento do número de *campi* dos Institutos Federais, foi uma política pública de caráter educacional e social que visava atender a uma demanda profissional que ocorria no País num momento de crescimento econômico, bem como a carência do acesso e oferta desse tipo de educação por todo o Brasil.

A preocupação com o APL, bem como com a formação emancipatória do cidadão, reforça a ideia de cunho social presente na expansão, fato esse que foi confirmado no texto da Lei nº 11.982, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Ao se instalar em todas as mesorregiões do estado de SC, o IFSC contribuiu para tornar mais ampla e justa a oferta de educação profissional, possibilitando que as pessoas se capacitassem em suas

próprias regiões, estimulando a permanência desses novos profissionais no interior do País. Vale reforçar que a forma como ocorreu, bem como os objetivos e finalidades dispostas na Lei 11.982, que criou a RFEPT, indicam que o processo de expansão ocorrido no IFSC pode ser compreendido como uma política pública social.

Diante do questionário aplicado aos(as) egressos(as), as respostas indicam que eles(as) ao passarem pelo IFSC-ARU foram influenciados(as) nos aspectos ligados à vida profissional, acadêmica e pessoal.

Relativo à vida profissional, 90,9% dos(as) participantes afirmaram estarem empregados(as), nenhum(a) respondeu estar desempregado(a), e 9,1% responderam que estão somente estudando. Por meio das perguntas abertas, foi possível perceber que a passagem pelo IFSC-ARU se consolidou como um diferencial até mesmo para aqueles(as) que responderam não estarem atuando na área de formação. Há que se destacar ainda que boa parte dos(as) participantes, por serem jovens e estarem cursando nível superior, talvez prefiram nesse momento uma ocupação que melhor se adapte à rotina de estudo, em detrimento de um emprego na área de formação. Reforçando essa questão, mais de 70% dos(as) respondentes afirmaram que o curso realizado os(as) ajudou a conseguir uma atividade profissional ou a empreender um negócio próprio.

Dos(as) formados(as) que passaram pelo IFSC-ARU, mais de 63% fizeram ou estão fazendo algum outro curso. Se analisarmos separadamente essa questão por modalidade de curso, é percebido que os(as) egressos(as) dos cursos superiores e do técnico integrado atingem um percentual de 84% dos que deram continuidade aos estudos. Segundo informações do IBGE (2018) apenas 36% dos(as) egressos(as) do ensino médio de escolas públicas cursam o ensino superior. É possível perceber que há um estímulo por parte da instituição para que seus(as) alunos(as) continuem buscando novas formações, e assim aumentam-se as possibilidades de inclusão no mercado de trabalho, além de uma escalada social em busca de melhores condições de vida.

Todos(as) os(as) participantes da pesquisa afirmaram que já recomendaram o IFSC a algum(a) amigo(a) ou familiar, o que nos faz concluir, em análise com outras respostas, que suas passagens pelo IFSC foram importantes, por isso desejam o mesmo a outras pessoas.

O fato de a instituição ser pública também foi citado algumas vezes, e é avaliado como um diferencial, afinal, por ser gratuita, torna-se uma oportunidade acessível para muitos(as), e não somente àqueles(as) que poderiam arcar com os custos das mensalidades. Nas perguntas

abertas tiveram citações em relação à qualidade do ensino ministrado no IFSC, e isso pode ser avaliado pela aceitação dos(as) egressos(as) no mundo do trabalho, bem como pelo alto percentual de formados(as) que chegam ao nível superior.

Nas três últimas perguntas fechadas, com opções de marcação no questionário, foi pautada a importância do IFSC-ARU no processo de inclusão social, questionando se a instituição contribui para a diminuição das desigualdades sociais e se é uma ferramenta para o desenvolvimento socioeconômico da região. Analisando as respostas em conjunto, ficou evidente o quanto os(as) egressos(as) avaliam positivamente o IFSC-ARU nessas questões, sendo 90% das respostas concordantes com as afirmações acima, e isso pode ser também ratificado quando realizada uma leitura das respostas abertas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar o processo de criação e transformações dos Institutos Federais ao longo de mais de um século de história, percebeu-se que a educação profissional sempre foi o tema central dessas discussões, e a conexão existente com os aspectos econômicos, sociais e políticos do País se fizeram presentes nas tomadas de decisão.

A forma como se concebia os objetivos da educação profissional foi sendo alterada no decorrer do tempo. Desde o ideal assistencialista da sua criação, a finalidade desse sistema sofreu alterações: em alguns momentos era visto como um mero instrumento de formação de mão de obra para o mercado; em outros era percebido como um importante meio de inclusão social, não só pelo aprendizado de um ofício, mas também como forma de difundir conhecimento técnico e científico para emancipar o cidadão.

Os conflitos e alianças existentes dentro dos campos político e acadêmico, bem como as tensões entre eles existentes, ajudam-nos a compreender as mudanças de direcionamentos que ocorreram ao longo do tempo. Nesse sentido, a teoria dos campos de Bourdieu auxilia no entendimento sobre os interesses e buscas por posições, norteadores de tais disputas. Para mais, essa ideia reforça a influência de cada campo, enquanto microcosmo, na realidade social na qual vivemos, que caracteriza o macrocosmo.

No que concerne aos estudos sobre políticas públicas, posto de maneira resumida e mais voltado ao objetivo desse trabalho, considerando a magnitude deste tema, foi compreendido que essas atividades devem ser propostas a partir do levantamento de problemas existentes na sociedade, como forma de atender e promover avanços sociais. Para isso faz-se necessário entender e trabalhar as estratégias para que as tomadas de decisões venham ao encontro do combate das desigualdades sociais, proporcionando uma melhoria na condição socioeconômica do(a) beneficiário(a).

A expansão dos Institutos Federais que ocorreu a partir de meados dos anos 2000 foi uma política pública de caráter educacional e social, que visava atender a uma demanda profissional que ocorria no País num momento de crescimento econômico, bem como a carência do acesso e oferta desse tipo de educação por todo o Brasil.

O fato da expansão ter se dado por meio da interiorização dos *campi* foi algo importante, pois possibilitou às pessoas de diferentes cidades localizadas no interior de SC a oportunidade de se capacitarem e o direito a uma educação profissional pública e de qualidade,

oportunizando maiores chances de uma melhoria de condição socioeconômica. A ampliação da oferta de ensino superior e técnico em cidades interioranas, dando um tratamento mais equitativo aos cidadãos por meio de uma formação profissional, foi uma estratégia para promover o crescimento socioeconômico de localidades menos desenvolvidas do Brasil.

No Instituto Federal de Santa Catarina, foco desse estudo, a expansão representou, conforme figura 4, um aumento de três *campus* existentes até 2002 para um total de 23 atualmente, sendo que as matrículas realizadas em 2019 nas cidades do interior representaram 63,5% do total da instituição.

O tema desenvolvimento socioeconômico, essencial para este trabalho, foi compreendido a partir de uma visão mais humanizada, que considera a relevância do aspecto econômico, porém, procura compreendê-lo inserido à complexidade do comportamento humano. O desenvolvimento precisa ser analisado como algo que alcance o maior número de pessoas possíveis e nos mais variados segmentos, como político, social, ambiental, cultural e nos mais diversos cenários relacionados à vida em sociedade.

Ao analisar as teorias propostas pelos autores citados neste trabalho sobre desenvolvimento socioeconômico, principalmente Amartya Sen e Celso Furtado, é frequente encontrar palavras como liberdade, oportunidade, mudanças estruturais, melhores condições de vida, acesso a serviços, direitos civis, bem-estar social, portanto, para alcançar o objetivo geral proposto em **compreender de que forma o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – *Campus* Araranguá influenciou o desenvolvimento socioeconômico de seus(as) egressos(as)**, foi interpretado neste estudo que o acesso à educação pública e de qualidade, sobretudo profissional, pode funcionar como ferramenta que oportuniza um melhor padrão de vida aos cidadãos.

O crescimento e desenvolvimento socioeconômico precisam estar ligados a melhores condições de vida dos indivíduos que compõem aquela sociedade, ou seja, um influencia o outro, sendo descabido pensar que uma região é desenvolvida sem proporcionar boas condições às pessoas que ali residem. Dessa forma, pesquisar sobre os(as) egressos(as) do IFSC-ARU foi a forma encontrada para estabelecer uma conexão entre as pessoas, o IF e a região.

Desde o início deste trabalho, foi percebida a dificuldade de estabelecer um fator de causa e consequência entre a instalação do IFSC-ARU e o desenvolvimento socioeconômico regional, afinal, há

variáveis que poderiam influenciar o resultado. É difícil afirmar, com certeza, se a cidade precisa da instituição, ou se a instituição é que precisa da cidade. O que é possível inferir, a partir das teorias apresentadas, é uma necessidade recíproca, em que o processo de oportunizar às pessoas meios para se capacitar é um diferencial que pode ser visto a longo prazo, principalmente se compararmos países e/ou pessoas com menos ou mais grau de instrução.

Ficou evidente que o público atendido pelo IFSC-ARU é eclético, tendo um percentual aproximado entre homens e mulheres. Esse dado merece destaque, uma vez que para muitas mulheres o direito à educação estava renegado até um tempo atrás, ainda que seja inegável a importância do papel das mulheres no processo de desenvolvimento socioeconômico que está sendo aqui abordado. Afinal, garantir às mulheres acesso à educação é uma ferramenta não só de emancipação, mas sobretudo de respeito à possibilidade de igualdade de direitos e oportunidades, o que impacta positivamente a sociedade.

Ao final do estudo, é possível afirmar que a forma como o IFSC-ARU influencia no desenvolvimento socioeconômico de seus(as) egressos(as) pode ser pautado em três pilares fundamentais: 1º – por ser uma instituição pública e de qualidade reconhecida, possibilita aos cidadãos, mesmo os que não têm condições financeiras para tal, a oportunidade de se capacitarem e buscarem a emancipação econômica e social; 2º – o percentual de egressos(as) incluídos no mundo do trabalho é significativo e, corroborando com os estudos acima, apesar de a questão econômica não ser a mais relevante e única, é inegável sua importância; 3º – a questão acadêmica mostra-se extremamente pertinente, pois os(as) egressos(as) são estimulados a continuarem estudando, e isso causa um impacto positivo na vida deles(as) e de suas famílias.

Ao possibilitar o acesso à educação profissional a pessoas que tinham esse direito negado, dá-se condições para que consigam uma melhoria em seu padrão e qualidade de vida, não só por conquistar uma nova atividade profissional, mas também pelo conhecimento de mundo, que consequentemente será difundido entre amigos(as) e familiares, criando uma rede por toda a região.

Sugerem-se as seguintes proposições de estudos futuros: a) analisar se os cursos e modalidades ofertados estão relacionados com as necessidades regionais; b) estudar sobre os avanços das políticas de permanência e êxito; c) continuar os estudos com egressos(as), analisando a importância do processo de interiorização para que as pessoas possam se qualificar na região onde residem.

Após o processo construtivo deste trabalho ter revelado, por meio de análises, a relevância dos temas aqui discutidos, espera-se que a educação pública, profissional e tecnológica seja mais valorizada no País. As políticas públicas precisam ser pensadas a partir das reais necessidades da população, e sua implementação deve ser refletida na melhoria das condições de vida dos cidadãos. O desenvolvimento socioeconômico tem de ser compreendido e alcançado para mudar a estrutura da sociedade, tornando-a cada mais justa a fim de gerar mais dignidade às pessoas. Ao investir em indivíduos, teremos um lugar melhor para viver na coletividade, e a educação é um instrumento para isso, como pode ser observado nesta dissertação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. V. de. **Da escola de aprendizes ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2010.

ALMEIDA, L. C. Políticas sociais: focalizadas ou universalistas. É esta a questão? **Revista Acadêmico**, Maringá, v. 123, n. 11, p. 145-151, ago. 2011.

ALMEIDA, M. L. de. **Da formulação à implementação**: análise das políticas públicas governamentais de educação profissional no Brasil. 2003. 256 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica, Universidade Estadual de *Campinas*, *Campinas*, 2003.

ANJOS, F. W. dos. **Trajetórias musicais e caminhos de formação**: a constituição do *habitus* docente de três músicos educadores da Região do Cariri e suas experiências no curso de música da UFCA. 2015. 170 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ARARANGUÁ (Município). **Município de Araranguá**: economia. Disponível em:
<https://www.ararangua.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/12498>. Acesso em: 24 jul. 2021.

ARAÚJO, F. M. de B.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de *habitus* na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 31-40, jan./jun. 2009.

BAPTISTA, T. W.; MATTOS, R. A. Sobre política (ou o que achamos pertinente refletir para analisar políticas). In: MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. (org.) **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Rio de Janeiro: FAPERJ, ENSP, IMS, EPS Joaquim Nabuco, 2011.

BARBOSA FILHO, F. de H.; PESSÔA, S. de A. Educação e Crescimento: o que a evidência empírica e teórica mostra? **Revista Economia**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 265-303, maio/ago. 2010.

BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**. Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BORDIGNON, L. S. A Universidade de Passo Fundo e o desenvolvimento regional. **Revista Desenvolvimento Socioeconômico em Debate - RDS**, Criciúma, v. 2, n. 2, p. 32-47, jul./dez. 2016.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. *Campinas*: Papirus, 1996.

BRASIL, **Lei nº 12.417, de 09 de junho de 2011**. Declara Nilo Peçanha Patrono da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2011. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1062/lei-n-12.417>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918**. **Dá novo regulamento as escolas de aprendizes artifices**. Rio de Janeiro, 1918. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-regulamento-pe.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

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 nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o regulamento do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1959a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D47038.htm. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 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. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.224, de 01 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica, que entre outras providências. Brasília, 2004a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5224-1-outubro-2004-534243-norma-pe.html>. Acesso: 25 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 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 (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitães dos estados das escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911. Dá novo regulamento as escolas de aprendizes artífices. Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Ministério da Educação. *Campus*. 2018c. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/campus>. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.982, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649compilado.htm. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Profissional e Tecnológica (EPT). 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Expansão da Rede Federal**. 2018b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68921:expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 04 abr. 2021.

CASTRO, A. T. B. de. A política social e o ensino público superior no governo Lula. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 14, n. 2, p. 56-65, jul./dez. 2007.

COLARES, A. F. V.; SILVA, C. R. C. A importância da educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento econômico. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, Ano 19, n. 193, Junho de 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ NETO, O. O Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUNHA, A. F. C.; NUNES, S. F. N. Educação e crescimento econômico: análise dos municípios da região dos campos gerais do Paraná. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 232-239, jul./set. 2016.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP. Brasília, DF. FLACSO. 2000.

D'AVILA, J. C. **Estudo dos egressos dos cursos técnicos do IFSC campus Araranguá: desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias e empregabilidade**. 2013. 89 f. TCC (Graduação no Curso de Tecnologias da Informação e Comunicação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2013.

DEMO, P. **A educação pelo avesso: assistência como direito e como problema**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DOMINGOS SOBRINHO, M. *Habitus*, campo educacional e a construção do ser professor da educação básica. **Revista inter-legere**, Natal, n. 09, p. 189-205, jul./dez. 2011.

FALEIROS, V. de P. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FERNANDES, F. das C. de M. **Racionalidades e ambiguidades da organização Instituto Federal**: o caso do Rio Grande do Norte. 2015. 559 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2015.

FERNÁNDEZ, A. Las políticas públicas. *In*: BADIA, M. C. **Manual de ciência política**. 2. ed. Madrid: Tecnos, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 417-442, set./dez. 2010.

FURTADO, C. **Brasil**: a construção interrompida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, C. **Teoria e política do desenvolvimento econômico**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIANEZINI, K. **As transformações e o processo de expansão da educação superior em Mato Grosso**. Cuiabá: UFMT, 2018.

GIANEZINI, K. *et al.* Políticas públicas: definições, processos e constructos do século XXI. **Revista de Políticas Públicas**, São Luiz, v. 21, n. 2, p. 1065-1084, jul./ dez. 2017.

GIANEZINI, K. **O processo de expansão do ensino superior em Mato Grosso**. 250 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GIANEZINI, K.; CROCETTA, B. B. Extensão universitária e o Programa Casa da Cidadania do Tribunal de Justiça de Santa Catarina: um estudo a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. *In*: GIANEZINI, K. *et al*, (org.). **Educação superior**: políticas públicas e institucionais em perspectivas. Criciúma: UNESC, 2018.

GIANEZINI, K.; WESTRUP, M. Premissas sobre universidade, políticas públicas e a teoria dos campos. **Humanidades e inovação**, Palmas, v. 5, n. 8, p. 100-111, out. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, M. da G. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, set./dez. 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRAMSCI, A. Homens ou máquinas? *In*: MONASTA, A. **Antônio Gramsci**. Recife: Massangana, 2010.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. de S. Estado e neoliberalismo no Brasil (1995-2018). **Caderno de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 13, n. 35, p. 38-63, set./dez. 2018.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 55, n. 21, p. 30-41, nov. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Divisão regional do Brasil**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?edicao=16163&t=sobre>. Acesso em: 08 mar. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama**: Araranguá. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/ararangua/panorama>. Acesso em: 20 jul. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Assistência estudantil**: perguntas frequentes PAEVs. 2018. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/perguntas-frequentes-paevs>. Acesso em: 22 jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Cursos técnicos concomitantes**. 2019a. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-ararangua/tecnicos-concomitantes>. Acesso em: 10 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Cursos técnicos integrados**. 2019. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-ararangua/tecnicos-integrados>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LIMA FILHO, D. L. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 269-301, jul./dez. 2002.

LIMA, N. T.; FONSECA, C. M. O. História da especialização em saúde pública no Brasil: nota introdutória. *In*: LIMA, N. T.; FONSECA, C. M. O.; SANTOS, P. R. E. dos (Org.). **Uma escola para a saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004.

LIMA, R. da C. **A reorganização curricular da educação profissional após o Decreto n. 5.154/2004**: um estudo de sobre o Instituto Federal de Santa Catarina - *campus* Araranguá. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LINS, L. C. de O.; MARIN, S. R. Desenvolvimento político, econômico e social: o projeto de Celso Furtado para a nação brasileira. **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 18, p. 79-109, jan./jun. 2016.

- LOBO NETO, F. J. da S. O centenário de um marco da dualidade educacional brasileira: o decreto das escolas de aprendizes artífices. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 7, n. 9, p. 1-5. 2009.
- LOPES, S. A. Políticas de inclusão e a crise da educação especial. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p.147-162, jan./jun. 2015.
- MACEDO, P. C. S. Educação profissional e desenvolvimento territorial: expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 13, p. 94-106, jul./dez. 2017.
- MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MIGUEL, A. de. Los nuevos movimientos sociales. *In*: MIGUEL, A. de. **Neoliberalismo sexual**: el mito de la libre elección. Madrid: Ediciones Cátedra, 2016.
- MINAYO, M. C. de S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Plataforma Nilo Peçanha**: resultados 2020. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- MORAES, G. H. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica**: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.
- MORENO, J. C. C. La innovación urbana como factor de desarrollo socioeconómico. **Escuela de Administración de Negocios**, Bogotá, v. 82, p. 161-174, jan./jun. 2017.

MORETTO NETO, L.; MORETTO, S. M. A contribuição do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial SENAC/SC na oferta de cursos técnicos de turismo e hospitalidade. **Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 77-86, set. 2000.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, n. 23, p. 4-30, maio/ago. 2007.

MÜLLER, M. T. O SENAI e a educação profissionalizante no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 10, n. 40, p. 189-211, dez. 2010.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos Institutos Federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 120-145, jan./abr. 2020.

OLIVEIRA, G. B. de. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista da FAE**. Curitiba, v. 5, n. 2, p. 37-48, maio/ago. 2002.

OLIVEIRA, R. de *et al.* Inovação tecnológica no Brasil: questões éticas da ação social em uma economia semiperiférica. **Revista Parcerias Estratégicas**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 59-74, jul./ dez. 2009.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2021.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PADILHA, C. A. T. A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 16, n. 180, p. 82-97, maio. 2016.

PAIVA, A. Rego de. Análise e avaliação de políticas sociais: algumas perspectivas do debate atual. **O social em questão**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 19, p. 19-38, jul./dez. 2016.

PAULA, J. de. **Desenvolvimento local: como fazer?** Brasília: SEBRAE, 2008.

PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, set./dez. 2015.

PEREIRA, L. A. C; DOMINGOS SOBRINHO, M; PACHECO, E. M. Educação Profissional e Tecnológica: das escolas de aprendizes artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&c Amazônia**, [Manaus], v. 16, n. 7, p. 02-07, jan./jun. 2009.

PHILIPPI JR., A; SILVA NETO, A. J. da. **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri: Manole, 2011.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

POCHMANN, M. Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI. *In*: SADER, E. (Org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013.

PRADO JR., C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

RAUEN, F. **Roteiros de iniciação científica**. Palhoça: UNISUL, 2015.

RAYNAUT, C. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção de conhecimentos. *In*: PHILIPPI JR, A.; NETO, A. J. S. **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri: Manole, 2011.

RUA, M. das G. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. Manuscrito, elaborado para el Programa de Apoyo a la Gerencia Social en Brasil. Banco Interamericano de Desarrollo: INDES, 1997. Disponível em:

http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/rua%20maria%20_%20analisedepoliticaspublicas.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEN, A. K. **Sobre ética e economia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIMIZU, Y. Cem anos da educação profissional industrial no Brasil. **Tecnologia e Humanismo**, Curitiba, v. 24, n. 39, p. 08-38, jul./dez. 2010.

SIEDENBERG, D. R. Indicadores de desenvolvimento socioeconômico: uma síntese. **Desenvolvimento em questão**. Ijuí, v. 1, n. 1, p. 45-71, 2003.

SILVA, A. R. da; TERRA, D. C. T. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os desafios na contribuição para o desenvolvimento local e regional. In: **Anais... I Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento**. Curitiba: Universidade Federal Tecnológica do Paraná, 2013.

SILVA, J. G. da. A expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica na região sul do Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, XI, 2015, Presidente Prudente. **Anais... do XI ENANPEGE**. Dourados: UFGD, 2015.

SILVA, J. G. da. **A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre os anos 2005 e 2015 e suas implicações socioespaciais no estado de Santa Catarina**. 2017. 416 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SOUZA, M. R. P. de. Análise da variável escolaridade como fator determinante do crescimento econômico. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 47-56, set./dez. 1999.

TARDA, K. B.; RODRIGUES, R. V. A influência dos gastos em educação no crescimento econômico da região administrativa de *Campinas*. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 22, n. 2, p. 07-31, 2015.

TEIXEIRA, E. C. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, 2002. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 08 abr. 2021.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Auditoria operacional**.

Fiscalização de orientação centralizada. Rede Federal de Educação Profissional. Brasília, 2013. Disponível em:

<https://tcu.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/315889946/2606220119/inteiro-teor-315890121?ref=juris-tabs>. Acesso em: 13 mar. 2021.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ZANELATTO, J. H.; FIGUEREDO, L. O. Trajetória de migrações no Brasil. **Acta Scientiarum: Human and social sciences**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 77-90, 2017.

ZEIFERT, A. P. B.; STURZA, J. M. As políticas públicas e a promoção da dignidade: uma abordagem norteada pelas capacidades (*capabilities approach*) propostas por Martha Nussbaum. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 115-127, jan./jun. 2019.

APÊNDICES

**APÊNDICE 1 - MODELO DE QUESTIONÁRIO A SER
ENVIADO PARA OS(AS) EGRESSOS(AS) DE 2017 E 2018**

1- Sexo? Masculino () Feminino ()

2- Idade?

17 a 20 () 21 a 25 () 26 a 30 () 31 a 35 () 36 a 45 ()
acima de 45 ()

3- Em qual cidade você reside?

(...) Araranguá

(...) Balneário Arroio do Silva

(...) Balneário Gaivota

(...) Ermo

(...) Jacinto Machado

(...) Maracajá

(...) Meleiro

(...) Morro Grande

(...) Passo de Torres

(...) Praia Grande

(...) Santa Rosa do Sul

(...) São João do Sul

(...) Sombrio

(...) Timbé do Sul

(...) Turvo

(...) Outra

4- Em qual curso você se formou?

() Técnico - Integrado em eletromecânica

() Técnico - Integrado em vestuário

() Técnico - Concomitante em eletromecânica

() Técnico - Concomitante em têxtil

() Técnico - Concomitante em produção de modalidade

() Superior - Licenciatura em física

() Superior - Tecnologia em design de moda

5- Atualmente, sua atividade profissional tem relação com a área do curso em que você se formou?

() Sim () Não () Não estou empregado(a) () Estou somente estudando

6- O curso que você fez o ajudou a conseguir uma atividade profissional ou a empreender um negócio próprio?

Sim Não

7- Você trocou de atividade profissional em razão da sua nova formação?

Sim Não

8- Qual sua renda mensal atual?

(...) Abaixo de R\$1500,00

(...) Entre R\$1500,00 e R\$1999,00

(...) Entre R\$2000,00 e R\$2499,00

(...) Entre R\$2500,0 e R\$2999,00

(...) Entre R\$3000,00 e R\$3499,00

(...) Entre R\$3500,00 e R\$4000,00

(...) Acima de R\$4000,00.

9- Você cursou ou está cursando outro curso após ter se formado?

Sim, curso profissionalizante de curta duração

Sim, curso técnico

(...) Sim, curso superiores

(...) Sim, pós-graduação

(...) Não

10- Você acredita que ter passado pelo IFSC-ARU o ajudou a melhorar seu padrão de vida?

Sim Não Não sei dizer

11- Você já indicou o IFSC para amigos e familiares?

Sim Não

12- Na sua opinião, os cursos ofertados pelo IFSC-ARU estão de acordo com as demandas regionais?

Sim Não Parcialmente

13- O fato da Instituição ser pública, com ensino gratuito, foi um diferencial no momento que você optou pelo IFSC?

Sim Não Parcialmente

14- Na sua opinião, a implantação do IFSC-ARU colabora com o processo de inclusão social na região?

- (...) Concordo totalmente
- (...) Concordo parcialmente
- (...) Não sei
- (...) Discordo parcialmente
- (...) Discordo totalmente

15- Na sua opinião, o IFSC-ARU contribui para a diminuição das desigualdades sociais na região?

- (...) Concordo totalmente
- (...) Concordo parcialmente
- (...) Não sei
- (...) Discordo parcialmente
- (...) Discordo totalmente

16- Na sua opinião, o IFSC-ARU pode ser considerado uma ferramenta importante para o desenvolvimento socioeconômico regional?

- (...) Concordo totalmente
- (...) Concordo parcialmente
- (...) Não sei
- (...) Discordo parcialmente
- (...) Discordo totalmente

17- De que forma você acredita que o IFSC-ARU contribui com o desenvolvimento socioeconômico regional?

18- De que forma ter passado pelo IFSC-ARU influenciou sua vida?

19- Fique à vontade para acrescentar algo sobre o assunto do questionário ou explicar melhor alguma resposta dada.

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e as contribuições do *campus* Araranguá para o desenvolvimento socioeconômico regional

Objetivo: Compreender de que forma o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – *Campus* Araranguá influenciou para o desenvolvimento socioeconômico de seus(as) egressos(as).

Período da coleta de dados: 09/10/2020 a 23/10/2020

Pesquisador/Orientador:

Professora Dra. Kelly Gianezini

Telefone:

Pesquisador/Acadêmico:

Thiago Teixeira

Telefone: 48 999195463

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico –
Mestrado da UNESC

Como convidado(a) para participar voluntariamente da pesquisa acima intitulada e aceitando participar do estudo, declaro que:

Poderei desistir a qualquer momento, bastando informar minha decisão diretamente ao pesquisador responsável ou à pessoa que está efetuando a pesquisa.

Por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não haverá nenhuma remuneração, bem como não terei despesas para com a mesma. No entanto, fui orientado(a) da garantia de ressarcimento de gastos relacionados ao estudo. Como prevê o item IV.3.g da Resolução CNS 466/2012, foi garantido a mim (participante de pesquisa) e ao meu acompanhante (quando necessário) o ressarcimento de despesas decorrentes da participação no estudo, tais como transporte, alimentação e hospedagem (quando necessário) nos dias em que for necessária minha presença para consultas ou exames.

Foi expresso de modo claro e afirmativo o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/ indiretos e imediatos/ tardios pelo tempo que for necessário a mim (participante da pesquisa), garantido pelo(a) pesquisador(a) responsável (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº 466 de 2012). Estou ciente da garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa (Item IV.3.h, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

Os dados referentes a mim serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/2012 do CNS - Conselho Nacional de Saúde - podendo eu solicitar informações durante todas as

fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta. Para tanto, fui esclarecido(a) também sobre os procedimentos, riscos e benefícios, a saber:

DETALHES DOS PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS NA PESQUISA
<p>Será encaminhado por e-mail à entrevistada um questionário contando as seguintes perguntas:</p> <p>1- Caso partes de suas respostas abaixo sejam utilizadas no trabalho, a senhora deseja que seu nome seja mencionado ou prefere que seja mantido o anonimato?</p> <p>2- A senhora está no IFSC há quanto tempo? Quais cargos já ocupou? Em quais <i>campus</i> trabalhou? Permanece na ativa?</p> <p>3- De que forma as políticas do governo federal da década de 1990 influenciaram na gestão e/ou rumos do IFSC em tal período? E quais foram os impactos?</p> <p>4- De que forma as políticas do governo federal da década de 2000 influenciaram na gestão e/ou rumos do IFSC em tal período? E quais foram os impactos?</p>
RISCOS
Não há.
BENEFÍCIOS
Não há.

Declaro ainda, que tive tempo adequado para poder refletir sobre minha participação na pesquisa, consultando, se necessário, meus familiares ou outras pessoas que possam me ajudar na tomada de decisão livre e esclarecida, conforme a resolução CNS 466/2012 item IV.1.C.

Diante de tudo o que até agora fora demonstrado, declaro que todos os procedimentos metodológicos e os possíveis riscos, detalhados acima, bem como as minhas dúvidas, foram devidamente esclarecidos, sendo que, para tanto, firmo ao final a presente declaração, em duas vias de igual teor e forma, ficando na posse de uma e outra sido entregue ao(à) pesquisador(a) responsável (o presente documento será obrigatoriamente assinado na última página e rubricado em todas as páginas pelo(a) pesquisador(a) responsável/pessoa por ele(a) delegada e pelo(a) participante/responsável legal).

Em caso de dúvidas, sugestões e/ou emergências relacionadas à pesquisa, favor entrar em contato com o(a) pesquisador(a) THIAGO TEIXEIRA pelo telefone (48) 999915463 e/ou pelo e-mail thiagoteixeira1983@gmail.com

Em caso de denúncias, favor entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UNESC (endereço no rodapé da página).

O Comitê de Ética em Pesquisa em Humanos (CEP) da Unesc pronuncia-se, no aspecto ético, sobre todos os trabalhos de pesquisa realizados, envolvendo seres humanos. Para que a ética se faça presente, o CEP/UNESC revisa todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos. Cabe ao CEP/UNESC a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na Instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. Tem também papel consultivo e educativo, de forma a fomentar a reflexão em torno da ética na ciência, bem como a atribuição de receber denúncias e requerer a sua apuração.

ASSINATURAS	
<p>Voluntário(a)/Participante</p> <p>_____</p> <p>Assinatura</p> <p>Nome:</p> <p>CPF: _____._____._____ -</p> <p>_____</p>	<p>Pesquisador(a) Responsável</p> <p>_____</p> <p>Assinatura</p> <p>Nome: Thiago Teixeira</p> <p>CPF: 040.287.469-22</p>

Criciúma (SC), 09 de outubro de 2020.