

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

RAFAEL KLEIN MORESCHI

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: O  
CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Chapecó/SC

2016

RAFAEL KLEIN MORESCHI

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: O  
CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Trabalho de Conclusão Final de Curso (TCFC), modalidade de Dissertação, apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Administração, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Administração, Área de concentração: Sustentabilidade e Agronegócio, Linha de Pesquisa: Sustentabilidade em Organizações.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Salete Filippim

Chapecó/SC

2016

RAFAEL KLEIN MORESCHI

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: O  
CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Trabalho de Conclusão Final de Curso (TCFC), modalidade de Dissertação, apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Administração, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Administração, Área de concentração: Sustentabilidade e Agronegócio, Linha de Pesquisa: Sustentabilidade em Organizações.

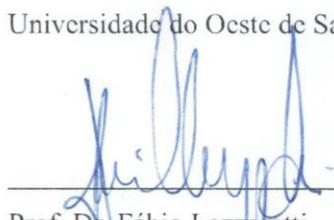
Aprovado em: 15 / 07 / 2016

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Eliane Salette Filippim

Universidade do Oeste de Santa Catarina



Prof. Dr. Fábio Lazzarotti

Universidade do Oeste de Santa Catarina



Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo

Universidade Federal de Santa Catarina

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente eu gostaria de expressar a minha satisfação em chegar nesta parte dos agradecimentos, que, embora na estruturação do trabalho apareça logo após as capas, foi a última parte a ser elaborada. Chegar aqui significa que consegui vencer uma longa caminhada, que por vezes, eu confesso, pensei que não iria conseguir. Muitas foram as dificuldades enfrentadas, sobretudo, o cansaço mental, por ter desafiado por diversas vezes os meus limites. Mas, enfim, consegui, e aqui estou eu, sendo que muitos são os agradecimentos que preciso fazer neste momento.

Agradeço:

A Deus, pois sem a minha fé tenho plena consciência de que nada disso seria possível.

Aos meus pais, Valdir e Marli, que desde o dia do meu nascimento têm feito de tudo por mim e me apoiado sempre no meu sonho de estudar.

À minha noiva Giselle Desbastiani, por toda compreensão e apoio durante o período de realização do mestrado.

À minha orientadora Profa. Dra. Eliane Salete Filippim, por sempre atender prontamente a todos os meus anseios e me mostrar o melhor caminho a seguir.

Aos meus colegas de trabalho, pela compreensão e apoio em todos os momentos que precisei me ausentar das minhas atividades profissionais em razão do MPA.

Aos membros da Banca de Qualificação e de Defesa Final, Prof. Dr. Rógis Juarez Bernardy, Prof. Dr. Fábio Lazzarotti e Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo, pelas valiosas contribuições ao trabalho.

Aos meus colegas da turma 2/2014 do MPA, por terem me escolhido como seu representante, em especial aqueles com quem tive o prazer de ter maior contato.

Às secretárias do MPA Renata e Laís, pelo excelente atendimento prestado.

Por fim, à Unoesc pela oportunidade de realizar este sonho. À UFFS pela concessão de horas semanais para eu poder me dedicar ao MPA. À Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina que por meio do Fumdes me concedeu uma bolsa de estudos que auxiliou no custeio das mensalidades. Ao IFSC pela autorização da pesquisa e a todos os sujeitos de pesquisa pela receptividade e colaboração.

Muito Obrigado!

“Eu não me envergonho de corrigir os meus erros e mudar minhas opiniões, porque não me envergonho de raciocinar e aprender.” (Alexandre Herculano).

“A mensuração do sucesso é decorrente dos valores do indivíduo e tem a finalidade de autorrealização, ou seja, o sucesso é psicológico.” (Hall e Moss).

“A economia mundial consegue tirar milhões de dólares para manter o sistema financeiro em equilíbrio, mas não disponibiliza estes recursos para acabar com a pobreza e fome mundiais.” (José Saramago).

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar o papel da educação profissional para promoção do desenvolvimento regional. Como recorte analítico foi tomada a região do Oeste de Santa Catarina e, como foco, o estudo do caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). As unidades de análise foram os *campi*: Chapecó, São Miguel do Oeste e Xanxerê. Esta pesquisa insere-se no campo dos estudos organizacionais e adotou uma abordagem predominantemente qualitativa, enquadrando-se como descritiva e explicativa. Para sua efetivação inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, seguida de uma pesquisa documental (PDI e Lei n. 11.892/2008). Posteriormente, partiu-se para a pesquisa de campo, para a qual foram utilizadas três técnicas de coletas de dados: entrevistas (reitor, diretores gerais de *campi*, prefeitos e secretários de desenvolvimento regional), observação e questionários (egressos e servidores). Na análise dos dados foi feita uma triangulação entre as diferentes fontes (sujeitos e instrumentos), utilizando-se da técnica da Análise de Conteúdo (AC). Verificou-se que o papel desempenhado pela educação profissional ainda se reduz à qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Tal fato está ligado aos preconceitos históricos que foram atribuídos a esta modalidade educacional, o que acabou fortemente consolidado na cultura brasileira. Constatou-se que o IFSC ainda não conseguiu se consolidar como uma ferramenta de aplicação da educação profissional enquanto política pública voltada ao desenvolvimento regional. Esse fato se deve, para além da questão cultural brasileira, a forma acelerada e desordenada como a expansão da rede de educação profissional ocorreu no país. Além disso, identificou-se, por parte do próprio IFSC, um desvio de função institucional. Esse fato restou evidenciado ao se constatar que os alunos procuram o IFSC não pela formação profissional que oferece, mas pela qualidade do seu ensino médio. Observou-se, ainda, que o IFSC vem aumentando a oferta de cursos superiores em detrimento à oferta de cursos técnicos. Essa realidade foi observada em todos os *campi* pesquisados, porém, de forma geral, identificaram-se profundas diferenças na atuação dos *campi*, o que se explica principalmente pela forma de gestão de cada *campus* e o município em que estão implantados (contexto regional). Dentre as sugestões de melhorias à atuação do IFSC destacam-se aquelas voltadas à revisão do seu Plano de Desenvolvimento Institucional, primeiramente emerge a formação de formadores, que poderia ser mais bem utilizada pelo IFSC em articulação com os governos municipais e estaduais, para melhorar a qualidade da educação básica oferecida por estas esferas, além de contribuir com a formação de professores para atuar na educação profissional. Por fim, o IFSC poderia também reverter a lógica de aumento da oferta de cursos superiores em detrimento à oferta de cursos técnicos, focando na oferta destes últimos, evitando verticalizar para cursos superiores que não estejam dentro das modalidades da educação profissional.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Desenvolvimento Regional. IFSC.

## ABSTRACT

This study had as general objective to analyze the role of professional education to promote regional development. As analytical composition, region West of Santa Catarina was chosen, and as focus, the study of the case of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). The units of analysis were the campuses: Chapecó, São Miguel do Oeste and Xanxerê. This research is inserted in the field of the organizational studies and adopted a predominantly qualitative approach, it is considered descriptive and explanatory. In order to implement it, a bibliographical research was held, following a documental research (PDI and Law n. 11.892/2008). Afterwards, the field research was accomplished, for which three data collection techniques were used: interviews (Dean, CEOs of the campuses, mayors and regional development secretaries), observation and questionnaires (egresses and servers). In the data analysis, it was done a triangulation among the different sources (subjects and instruments), using the Content Analysis (CA) technique. It was verified that the role played by professional education is still merely the labor qualification for the labor market. Such fact is linked to the historical prejudices that were assigned to this educational method, what ended up strongly consolidates in Brazilian culture. It was found that IFSC was not able yet to get consolidated as an application tool of the professional education as public policy directed to the regional development. This fact is result of, beyond the Brazilian culture issue, the accelerated and disordered way how the expansion of the professional education network happened in the country. Besides, it was identified, by the IFSC itself, an institutional function deviation. This fact was evidenced when it was noticed that the students search for IFSC not because of the professional formation it offers, but because of the quality of the high school. It was also observed that IFSC has increased the offer of higher courses rather than the offer of technical courses. This reality was observed in all the researched campuses, however, in general, deep differences were identified in the performance of the campuses, what is explained mainly by the management methods of each campus and the municipality where they are located (regional context). Among the suggestions to improve the IFSC's acting, the ones oriented to the review of its Institutional Development Plan are highlighted, firstly the training of trainers is emerged, which could be better used by IFSC in agreement with the municipal and state governments, to improve the quality of the basic education offered by these spheres, in addition to contribute to the formation of teachers to act in professional education. Finally, IFSC could also reverse the increase logic of the offer of higher courses rather that the offer of technical courses, focusing in these ones' offer, avoiding verticalizing to higher courses that are not within the methods of the professional education.

**Keywords:** Professional education. Regional development. IFSC.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Expansão dos Institutos Federais até o ano de 2014 .....	47
Figura 2 – Cenário da Rede Federal .....	47
Figura 3 – Mapa <i>Campi</i> IFSC .....	69
Figura 4 – Triangulação de Dados.....	76
Figura 5 – Esquema da Pesquisa .....	78
Figura 7 – Percurso Histórico do IFSC .....	82

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos Servidores por Idade .....	87
Gráfico 2 – Nível de Formação dos Servidores.....	88
Gráfico 3 – Distribuição dos Egressos por Idade .....	91
Gráfico 4 – Papel de Criação do IFSC .....	99
Gráfico 5 – Parcerias com Instituições Públicas .....	105
Gráfico 6 – Grau de Influência – Estado/Municípios.....	107
Gráfico 7 – Participação da Sociedade nas Decisões .....	114
Gráfico 8 – Controle Social no IFSC.....	115
Gráfico 9 – Educação Profissional no Mundo.....	124
Gráfico 10 – Cursos Ofertados X Demandas Regionais .....	135
Gráfico 11 – Regulamentação Educação Profissional.....	137
Gráfico 12 – Renda dos Egressos .....	144
Gráfico 13 – Localização Trabalho Egressos .....	145
Gráfico 14 – Dificuldades para Formar Turmas.....	156

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Crescimento x Desenvolvimento.....	33
Quadro 2 – Principais Conceitos da Revisão Bibliográfica .....	65
Quadro 3 – Critérios de Validade e Confiabilidade na Pesquisa Qualitativa.....	67
Quadro 4 – Síntese dos Procedimentos do Estudo de Caso .....	70
Quadro 5 – Sujeitos de Pesquisa (Entrevista).....	73
Quadro 6 – Categorias de Análise .....	77
Quadro 7 – Nomenclatura dos Entrevistados .....	84
Quadro 8 – Principais Resultados por Categorias de Análise .....	162
Quadro 9 – Principais Sugestões de Melhorias à Atuação do IFSC.....	164

## LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
CEFETs	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CMMAD	Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento Sustentável
CNM	Confederação Nacional de Municípios
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETFs	Escolas Técnicas Federais
Fecam	Federação Catarinense de Municípios
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDMS	Índice de Desenvolvimento Municipal Sustentável
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MI	Ministério da Integração Nacional
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Regional
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
2	<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	19
2.1	DESENVOLVIMENTO REGIONAL .....	19
2.1.1	<b>Reflexão à Adjetivação Sustentável e ao <i>Triple Bottom Line</i></b> .....	29
2.1.2	<b>Região</b> .....	34
2.2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	37
2.3	EDUCAÇÃO PROFISISONAL PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL .....	53
3	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	66
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	66
3.2	TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	71
3.3	TÉCNICA ANÁLISE DOS DADOS .....	75
4	<b>APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	79
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO IFSC: <i>LÓCUS</i> DO ESTUDO .....	79
4.2	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA .....	83
4.2.1	<b>Perfil dos Entrevistados</b> .....	83
4.2.2	<b>Perfil dos Respondentes dos Questionários</b> .....	85
4.3	DISCUSSÕES POR CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	94
4.3.1	<b>Desenvolvimento Regional</b> .....	94
4.3.2	<b>Educação Profissional</b> .....	117
4.3.3	<b>Educação Profissional para o Desenvolvimento Regional</b> .....	137
5	<b>APLICABILIDADE DO TRABALHO PRODUZIDO</b> .....	164
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	169
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	172
	Apêndice A – Resultado Geral do Estudo nas Bases de Dados (2005 a 2015) .....	184
	Apêndice B – Resultado Estudo nas Bases de Dados (2005 a 2015) .....	185
	Apêndice C – Roteiro de Entrevista (Reitor e Diretores) .....	186
	.....Apêndice D – Roteiro de Entrevista (Prefeitos e Secretários de Desenvolvimento Regional).....	188
	Apêndice E – Roteiro de Observação .....	190
	Apêndice F – Questionário (Servidores) .....	191
	Apêndice G – Questionário (Egressos).....	195

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo teve como tema central a discussão da educação profissional como um dos elementos propulsores do desenvolvimento regional. Para investigar tal tema utilizou-se, como recorte analítico a região do Oeste de Santa Catarina e, como foco, o estudo do caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

O interesse por tal tema de pesquisa decorreu da recente expansão da rede federal de educação profissional, especialmente nos governos Lula (2003 até 2010) e Dilma (2011 até 2014<sup>1</sup>). A expansão pode ser observada se considerado que no período de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no país, que atendiam 120 municípios, já entre 2003 e 2010 o Ministério da Educação (MEC) entregou à população 214 escolas técnicas previstas no plano de expansão, ampliando o número de escolas para 354 e o número de municípios atendidos para 321. Por fim, entre 2011 e 2014 foram mais 208 novas unidades, totalizando 562 escolas técnicas instaladas e 512 municípios atendidos (BRASIL, 2016). Vista anteriormente como uma educação de segunda linha e voltada às classes menos favorecidas, a educação profissional ganhou força no país (AZEVEDO, 1996; MELLO; MELO; MELLO FILHO, 2016) e tem buscado se consolidar como uma política pública voltada ao desenvolvimento regional.

A rede federal de educação profissional é composta prioritariamente pelos Institutos Federais (IFs); para este estudo foi eleito o caso do IFSC. Como unidades de análise deste caso elegeram-se os *campi* de Chapecó, São Miguel do Oeste e Xanxerê.

Em virtude da relevância apregoada para o desenvolvimento regional da instalação deste Instituto Federal considerou-se pertinente investigar a experiência da implantação dele na região Oeste, visto que a promoção do desenvolvimento está se tornando uma forte demanda para a administração pública e para os atores privados deste território (MORESCHI; SEHNEM; CETOLIN, 2015). Dessa forma, estabelecer relação entre educação profissional e desenvolvimento regional foi uma abordagem pela qual se optou neste estudo, decorrente da observação da regulamentação da proposta de expansão da rede federal de educação profissional, prioritariamente, por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, quando menciona que a educação profissional deve ser encarada como uma política pública voltada para o desenvolvimento regional.

---

<sup>1</sup> O ano de 2014 marcou o término da terceira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional (BRASIL, 2016), e não o término do governo Dilma, que teve continuidade em virtude de sua reeleição para o mandato 2015-2018.

Neste contexto, realizou-se um estudo para verificar, por meio da análise de documentos legais/institucionais e da percepção dos sujeitos de pesquisa, se o Instituto Federal de Santa Catarina vem cumprindo o papel ao qual foi criado e ao qual se propõe, de ser um dos elementos propulsores do desenvolvimento regional.

Neste cenário, apresenta-se a questão central que norteou a pesquisa: **Qual o papel da Educação Profissional para a promoção do Desenvolvimento Regional?** Da questão central de pesquisa, derivaram algumas questões secundárias: (1) Vem o IFSC cumprindo seu papel enquanto instituição propulsora do desenvolvimento regional? (2) Existe diferença/semelhança no que se refere ao cumprimento deste papel pelos diferentes *campi* pesquisados? (3) Como é possível contribuir para atuação do IFSC enquanto instituição propulsora do desenvolvimento regional?

Uma das justificativas para a realização deste estudo está associada a Porter (1999, p. 198), quando afirmou que “o governo tem responsabilidades de importância crítica por fatores fundamentais, como os sistemas educacionais de nível elementar e secundário [...]” Aqui se apresenta uma sustentação para esta pesquisa, uma vez que a educação profissional é constituída de três níveis: básico, técnico e tecnológico. Contudo, somente este último constitui-se em ensino superior; os demais níveis configuram-se como elementar (básico) e secundário (técnico), sendo justamente a educação profissional técnica de nível médio a modalidade foco dos Institutos Federais (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011).

Neste ponto, cabe destacar que o ensino médio brasileiro sofre crise de identidade, problemática que decorre da dupla função atribuída a este nível de formação, que precisa dar conta de preparar o aluno para a continuidade dos estudos no ensino superior e, ao mesmo tempo, para uma profissão. Ou seja, há um conflito entre a formação geral (propedêutica) e a formação específica (profissional) (SABIA; MILITÃO, 2011). Observa-se que, no Brasil, o ensino médio visa principalmente preparar o aluno para continuidade dos estudos no ensino superior, negligenciando sua profissionalização. Tendo em vista a realidade socioeconômica brasileira, em que grande parte dos filhos das classes populares precisa trabalhar antes dos 18 anos de idade, isto é, antes de finalizar o ensino médio, é imprescindível que tal proposta de ensino seja repensada, a fim de possibilitar ao aluno não apenas o acesso ao ensino superior, mas também ao mundo do trabalho (MOURA, 2013).

Aliado a esta questão do ensino médio, evidencia-se que a educação profissional ainda não está suficientemente difundida no Brasil, o que leva os Institutos Federais a enfrentarem problemas da falta de alunos e alta evasão, pois muitos não têm interesse em realizar um curso

profissionalizante, já que no Brasil se difundiu a ideia de que o curso superior tradicional é o único caminho para uma formação acadêmica sólida. Este fato tem origem histórica, quando o sistema de ensino primário e profissional e o sistema de ensino secundário e superior tinham diferentes objetivos culturais e sociais, constituindo-se, por isso mesmo, em instrumentos de estratificação social. A escola primária e a profissional serviam à classe popular, enquanto que a escola secundária e a superior serviam à burguesia (CUNHA, 1997). Ainda, restam traços deste entendimento na sociedade, o que gera discriminação à educação profissional. Portanto, faz-se necessário promover estudos que possam embasar a disseminação da sua relevância e analisar práticas da educação profissional levadas a cabo no Brasil.

Este tema atende também demanda científica e agenda de pesquisa. Para constatar tal necessidade, desenvolveu-se estudo nas principais bases de dados da área da gestão, a saber: Spell (Scientific Periodicals Electronic Library), Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Ebsco (EBSCOhost Online Research Databases). Os termos de busca utilizados foram educação profissional e desenvolvimento regional, sendo que ambos foram pesquisados separadamente, entre aspas, em cada uma das referidas bases. Os termos foram pesquisados, além de português, em inglês e espanhol, para verificar em qual estágio se encontravam as publicações nestas duas áreas.

Após a realização desta busca inicial dos termos separados, realizou-se a busca dos termos conjugados, ou seja, educação profissional e desenvolvimento regional e educação profissional para o desenvolvimento regional, sendo que neste caso a busca foi realizada sem aspas. Nesta condição não se encontrou nenhum resultado, e, mesmo com os termos sem aspas, os resultados foram bem modestos, neste caso também o termo foi pesquisado além de português, em inglês e espanhol. Adicionalmente, realizou-se uma busca com o termo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo também pesquisado entre aspas e nos três idiomas mencionados. Ressalta-se que nos resultados foram considerados apenas artigos científicos publicados em periódicos, considerando textos completos e também resumos de artigos publicados. No Apêndice A, pode-se observar o resultado desta incursão pelas bases de dados.

Destaca-se que ao se pesquisarem os termos separados obteve-se um retorno considerável de resultados (3.733 resultados para desenvolvimento regional e 2.080 resultados para educação profissional), o que dá uma primeira impressão de que tais termos já estão bem discutidos, porém, ao realizar a pesquisa com os dois termos conjugados os resultados obtidos são modestos (47 artigos), o que denota que, apesar da educação profissional ser discutida por meio de pesquisa científica, poucos estudos a abordam em relação ao desenvolvimento

regional. Ademais, percebe-se que estas 47 publicações, em sua maioria, abordam questões de ordem educacional, buscando atender demandas da área das ciências humanas, observando-se carência de estudos sob a ótica das ciências sociais, sobretudo da gestão. Aqui se encontrou a lacuna do conhecimento sobre a qual se focou a pesquisa, ao abordar a educação profissional como política pública voltada ao desenvolvimento regional, ou seja, abordando-a sob a ótica da gestão, mais especificamente da gestão pública.

Em relação aos autores que mais publicaram no período (2005 a 2015) sobre educação profissional e desenvolvimento regional, ou seja, fazendo esta relação entre os termos, apontase: Gaudêncio Frigotto (8 artigos), Maria Ciavatta (8 artigos), Marise Nogueira Ramos (6 artigos) e Acacia Zeneida Kuenzer (4 artigos). Quanto às instituições de origem destes autores destacou-se em primeiro lugar a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), de origem dos três primeiros autores, e, em segundo lugar, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), de origem da última autora. Importante destacar que estes pesquisadores pertencem todos à área das ciências humanas, mais especificamente, ao campo da educação.

Por fim, cabe observar os resultados obtidos com o termo de busca Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Em princípio, o retorno de resultados parece significativo (684 resultados), tendo em vista tratar-se de um termo de busca específico. No entanto, ao realizar-se análise mais detalhada das publicações, observa-se que, em sua maioria, trata-se de pesquisas realizadas no âmbito dos Institutos Federais por docentes e discentes, ou seja, não são estudos que abordam o Instituto Federal como objeto de pesquisa, mas sim pesquisas realizadas nesta instituição e que pertencem às mais diversas áreas do conhecimento. Portanto, constatou-se também carência de estudos que abordem os Institutos Federais enquanto instituições públicas, ou seja, como instrumento de aplicação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento regional.

No que se refere aos autores que mais publicaram no período sobre os Institutos Federais, percebe-se que apenas um se destaca com mais de uma publicação, a pesquisadora Lucília Regina de Souza Machado (4 artigos), que é filiada ao Centro Universitário UNA. Importante destacar que a pesquisadora em questão também pertence à área das ciências humanas (educação).

Ao analisar os dados ano a ano (Apêndice B) para cada termo de busca se percebe que não há uma tendência muito clara quanto às publicações destas temáticas, com exceção dos Institutos Federais, mas o que se pode explicar por se tratar de publicações realizadas *na* instituição e não *sobre* a instituição. As demais temáticas oscilam ano a ano, não apresentando tendência clara de diminuição e/ou aumento de publicações. O tema do desenvolvimento

regional é o que apresenta, ainda que não muito claramente, uma tendência, pois vinha aumentando o número de publicações até 2011 quanto atingiu seu ápice e depois começou a diminuir gradativamente ano a ano.

Destaca-se a importância deste estudo nas bases de dados para a identificação da lacuna do conhecimento a ser atendida, o que pôde ser observado nos baixos retornos de resultados obtidos com os termos educação profissional e desenvolvimento regional conjugados, sendo encontrados 47 resultados em todo o período (2005 a 2015), nas três bases de dados pesquisadas. Isto denota uma carência de estudos que abordem a educação profissional como um elemento propulsor do desenvolvimento regional, abordagem adotada neste estudo. Salienta-se também a relevância desta pesquisa para o avanço do conhecimento em um campo ainda pouco explorado cientificamente sob a ótica da gestão.

Observa-se que instituições de ensino são organizações complexas, não somente pela sua condição de instituições especializadas (ETZIONI, 1980), mas, principalmente, pelo fato de executarem tarefas múltiplas. Cada tarefa (relacionada com suas funções de ensino, pesquisa e extensão), embora interdependente em relação às outras, tem uma organização característica que difere da organização requerida para as demais e da organização como um todo, se relacionando ao ambiente externo à instituição. Portanto, as instituições de ensino, são, na realidade, do ponto de vista organizacional, a instituição de mais complexa estrutura da sociedade (PERKINS, 1973), de forma que estudos nestas instituições interessam à área da Administração.

Neste ponto de interesse de estudos à área da Administração, cabe ainda destacar a questão do próprio desenvolvimento, uma vez que embora a discussão desta temática tenha ganhado força nas últimas décadas, a Administração pouco se pronunciou a respeito do problema. Não se pode negar que o momento atual demanda que a pesquisa em administração amplie o seu *locus* de investigação para além da gestão organizacional, avançando para problemas complexos, como o do desenvolvimento (SANTOS; SANTANA, 2011). Portanto, estudos que envolvam questões ligadas ao desenvolvimento também interessam à área da Administração.

Outra justificativa da relevância deste estudo é que a região, eleita para a pesquisa, o Oeste de Santa Catarina, contempla indicadores de desenvolvimento que se encontram abaixo da média estadual. Para elucidar esta questão, utilizou-se o Índice de Desenvolvimento Municipal Sustentável (IDMS)<sup>2</sup>, desenvolvido pela Federação Catarinense de Municípios

---

<sup>2</sup> O IDMS foi desenvolvido considerando as dimensões da sustentabilidade a partir daquelas propostas por Ignacy Sachs: Sociocultural, Ambiental, Econômica e Político Institucional. A medida geral adotada, para

(Fecam) visando justamente medir o grau de desenvolvimento dos municípios e regiões do estado de Santa Catarina (FEDERAÇÃO CATARINENSE DE MUNICÍPIOS, 2015).

Dessa forma, apresentam-se os índices referentes à região Oeste de Santa Catarina, comparados aos índices das demais regiões, bem como do estado. Ressalta-se que foram utilizados os dados disponibilizados em 2014, última atualização realizada pela Fecam. A região Oeste apresenta um IDMS de 0,644, que pode ser considerado baixo se comparado ao IDMS do estado de Santa Catarina (0,660). As disparidades ficam ainda mais evidentes quando se comparam os IDMS das demais regiões catarinenses, especialmente as litorâneas, em ordem decrescente pode-se citar: Vale do Itajaí (0,705), Grande Florianópolis (0,679), Norte (0,675) e Sul (0,665) (FEDERAÇÃO CATARINENSE DE MUNICÍPIOS, 2015).

Observa-se que as principais disparidades, tanto quando o IDMS é comparado em nível de estado como quando é comparado em nível de regiões, ficam por conta das dimensões Sociocultural, Econômica e Ambiental. A região Oeste apresenta para estas dimensões os seguintes índices: Sociocultural (0,686), Econômico (0,655) e Ambiental (0,562), enquanto no estado estes índices são: Sociocultural (0,690), Econômico (0,662) e Ambiental (0,637). As regiões destaque apresentam os seguintes índices: Vale do Itajaí (Sociocultural - 0,720, Econômico - 0,692 e Ambiental - 0,744), Grande Florianópolis (Sociocultural - 0,714, Econômico - 0,690 e Ambiental - 0,687), Norte (Sociocultural - 0,690, Econômico - 0,654 e Ambiental - 0,730) e Sul (Sociocultural - 0,701, Econômico - 0,673, Ambiental - 0,652) (FEDERAÇÃO CATARINENSE DE MUNICÍPIOS, 2015). Percebem-se claramente as disparidades regionais no estado de Santa Catarina, sendo que a região Oeste não apresenta as melhores condições de desenvolvimento, quando comparada ao estado, e menos ainda quando comparada às regiões litorâneas do estado (BERNARDY et al., 2016). Nesta perspectiva, enfatiza-se a necessidade do desenvolvimento desta região, e, portanto, pesquisas voltadas ao estudo desta temática tornam-se imprescindíveis.

Diante deste cenário, emergem os objetivos do estudo que se dividem em objetivo geral: Analisar o papel da Educação Profissional para promoção do Desenvolvimento Regional, e objetivos específicos: Verificar, por meio da análise de documentos legais/institucionais e da percepção dos sujeitos da pesquisa, se o IFSC vem cumprindo o seu papel enquanto instituição propulsora do desenvolvimento regional; Identificar diferenças/semelhanças na atuação dos três *campi* do IFSC no que diz respeito ao atingimento

---

classificar os municípios/regiões em relação ao seu nível de sustentabilidade, foi a usada por Amartya Sen no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que vai de zero a um, portanto, quanto mais próximo de 1 estiver o índice, melhores condições de desenvolvimento apresenta o município/região (FEDERAÇÃO CATARINENSE DE MUNICÍPIOS, 2015).

dos propósitos enquanto instituição propulsora do desenvolvimento regional e; Apresentar sugestões que possam contribuir para a atuação do IFSC enquanto instituição propulsora do desenvolvimento regional.

Em relação ao alinhamento desta pesquisa com o Mestrado Profissional em Administração da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), cabe destacar que a região Oeste de Santa Catarina é uma região carente de cursos em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* (FISCHER et al., 2012). O Mestrado Profissional em Administração da Unoesc veio preencher esta lacuna e buscar inserção social por meio de sua área de concentração Sustentabilidade e Agronegócio, que está ligada à realidade socioeconômica da região. Considerando-se tratar-se de Mestrado Profissional, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisa aplicada e que esteja prioritariamente vinculada ao desenvolvimento regional. Neste sentido, este trabalho atendeu a estes requisitos, por ser estudo de caso com foco no Instituto Federal de Santa Catarina e de seus *campi* localizados na região Oeste.

A linha de pesquisa Sustentabilidade em Organizações também foi atendida com o trabalho, uma vez que não há como pensar em desenvolvimento sem sustentabilidade, pois, neste caso, trata-se unicamente de crescimento e não de desenvolvimento em si, já que este último deve se preocupar com diversas dimensões, como social, ambiental, cultural, política, institucional, além da dimensão econômica. Importante destacar ainda que o pesquisador responsável pelo estudo está ligado à área pública, já tendo inclusive atuado junto à instituição objeto de análise. Portanto, dispunha de conhecimentos de partida, tanto sobre a área pública quanto sobre o IFSC.

Por fim, ressalta-se que este trabalho se encontra organizado da seguinte forma: além desta introdução, na seção 2 apresenta-se a revisão bibliográfica, onde constam teorias relacionadas ao desenvolvimento regional e a educação profissional, bem como a interface entre estas duas temáticas; na seção 3 abordam-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa; na seção 4 são apresentados e analisados os dados, bem como discutidos os resultados da pesquisa; na seção 5 enfatiza-se a aplicabilidade do estudo e; por fim, na seção 6 evidenciam-se as considerações finais.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesta seção apresenta-se a revisão bibliográfica do estudo, onde são abordados os conceitos centrais, do mais abrangente para o mais específico, ou seja, inicia-se abordando o desenvolvimento regional, em seguida a educação profissional e, por fim, aborda-se a relação entre estes dois conceitos. Salienta-se que tal seção objetiva dar sustentação teórica ao estudo, buscando, por meio da literatura referente às temáticas abordadas, entendimento mais claro da problemática de pesquisa.

### 2.1 DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A construção do conceito de desenvolvimento perpassa diversas interpretações na história, sendo que uma problemática frequente é a confusão que se faz entre desenvolvimento e crescimento. Uma análise da bibliografia que trata desta questão elucida que estes dois termos não são sinônimos, tratando-se de conceitos e, sobretudo, de práticas distintas. O crescimento preocupa-se, quase que exclusivamente, com a esfera econômica, desprezando dimensões, como a ambiental/ecológica, social, política, institucional, cultural, dentre outras, que são importantes para que se tenha, de fato, desenvolvimento. Importante destacar ainda que o desenvolvimento é uma política, ou seja, trata-se do processo como um todo e não apenas uma parte deste, como é o caso do crescimento. Portanto, pode existir crescimento sem desenvolvimento, uma vez que aquele, ao privilegiar a dimensão econômica, pode negligenciar aspectos ambientais e sociais, possibilitando a degradação do meio ambiente e o aumento das desigualdades sociais. Não é possível abordar o desenvolvimento sem considerar o crescimento, pois a esfera econômica não é, sob nenhum prisma, negligenciada, porém o crescimento que importa ao desenvolvimento ocorre de forma ordenada e, sobretudo, sustentável, atenuando os impactos ambientais e sociais (FILIPPIM; FEGGER, 2008).

[...] não se pode confundir crescimento com desenvolvimento. A diferença é que o crescimento não conduz automaticamente à igualdade, nem à justiça social, pois não leva em consideração nenhum outro aspecto da qualidade de vida do cidadão, a não ser o acúmulo de riquezas, que se faz nas mãos apenas de alguns indivíduos da população. O desenvolvimento preocupa-se com a geração de riquezas, mas com o objetivo de distribuí-las, levando em consideração a qualidade ambiental do planeta. (RÖHRIG; ZASSO; WAKULICZ, 2007, p. 131).

O entendimento do termo desenvolvimento deve partir da perspectiva sistêmica e multidisciplinar, envolvendo as diversas dimensões da sustentabilidade, pressupondo que ele tenha por base a justiça social, a eficiência econômica e a prudência ecológica (SACHS, 2002). Já Boisier (2003) pondera que o desenvolvimento é um conceito complexo, axiológico, multidimensional, construtivista, qualitativo em sua essência. O autor sugere que o desenvolvimento requer, para o seu entendimento, enfoques holísticos, sistêmicos, complexos e recursivos.

Um correto conceito de desenvolvimento deve incluir, além do aspecto econômico, os aspectos físicos, sociais, políticos e culturais da população, e isso dificilmente pode resultar da visão e decisão de apenas uma pessoa ou grupo, exigindo a participação da comunidade na determinação das metas a serem alcançadas. (RÖHRIG; ZASSO; WAKULICZ, 2007, p. 130).

Percebe-se que abordar a temática do desenvolvimento implica operar inúmeras variáveis que se interconectam, constituindo conjunto complexo que se articula dinamicamente (FEGER; ETGES; ROSSETTO, 2010). No entanto, nem sempre houve consenso quanto a este entendimento entre os pesquisadores e, principalmente, entre os responsáveis pela elaboração de políticas públicas. Durante muito tempo, a globalização firmou-se como fenômeno principal na elaboração de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento, sendo que os defensores deste discurso se voltavam ao argumento de que o mundo passou a ser uma aldeia global; as fronteiras já não tinham mais o mesmo significado e desenho que tinham anteriormente, sendo que disso derivaria a necessidade de reexame das estruturas e práticas sociais estabelecidas. Porém, realizando análise mais acurada, o que definitivamente a globalização não significa é uma resposta para se alcançar o desenvolvimento, em seu sentido mais amplo (saúde, educação, habitação e renda), uma vez que as condicionantes do desenvolvimento residem mais nas políticas (em termos de conteúdos) de organização interna, modelos relacionais, aspectos políticos e administrativos, capacidade endógena, do que nas modalidades comerciais (FRANÇA; MANTOVANELI JÚNIOR; SAMPAIO, 2012).

Ante o exposto, entende-se que “[...] o desenvolvimento é um processo endógeno, isto é, depende da articulação de forças do próprio território, o que resulta em capacidade de dinamização socioeconômica e ambiental.” (FEGER; ETGES; ROSSETTO, 2010, p. 176). Segundo Xavier et al. (2014, p. 190), “[...] uma das características desse processo é a interação entre empresas e os demais atores locais de forma organizada, com o intuito de desenvolver a economia e a sociedade.” Desta concepção de desenvolvimento, surgem alguns

pressupostos importantes, quais sejam: o entendimento sobre a necessidade de participação das comunidades envolvidas em todas as fases de planejamento e de gestão desse desenvolvimento e a crença de que a tarefa de promovê-lo não é exclusiva dos governos nacionais, mas que pode ser mais eficazmente conduzida por outros níveis de governo (FEGGER et al., 2010). Se aceita, portanto, neste estudo, que “[...] o desenvolvimento é mais facilmente alcançado por meio de redes sociais que se configuram por uma articulação de esforços e ações com vistas a garantir a qualidade de vida das atuais e futuras gerações.” (FEGGER; ETGES; ROSSETTO, 2010, p. 176). Observa-se que estes conceitos vêm ao encontro dos estudos de Amin (1999), Amaral Filho (2001) e Barquero (2001).

Essa maneira de pensar o desenvolvimento, pela perspectiva endógena, coloca a região como importante espaço de negociação e *locus* das ações consideradas preponderantes ao processo (FEGGER et al., 2010). Neste sentido, Feger, Etges e Rossetto (2010, p. 174) destacam que “[...] um dos aspectos que merecem atenção na elaboração de estratégias de desenvolvimento é a delimitação das regiões.” Santos (2006) já enfatizava que a região adquiriu uma significativa importância em termos de desenvolvimento, o que a tornou um instrumento privilegiado de análise e de ação. Filippim et al. (2014, p. 5), nesta mesma linha, corroboram com os autores, quando afirmam que “[...] o território local é importante arena para o debate e consolidação de soluções criativas e descentralizadas para problemas comuns, tanto para a gestão de políticas públicas quanto para o desenvolvimento [...]” De fato a regionalidade vem ganhando destaque, principalmente à medida que a complexidade administrativa e política aumentam por conta da modificação das demandas sociais, como educação e saúde (FRANÇA; MANTOVANELI JÚNIOR; SAMPAIO, 2012).

[...] o desenvolvimento expresso a partir do senso de regionalidade, por meio de determinações político-processuais, passa a ser observado com muita constância, uma vez que os atores governamentais parecem crescentemente tomar a regionalidade como espinha dorsal de um desenvolvimento mais equitativo. (FRANÇA; MANTOVANELI JÚNIOR; SAMPAIO, 2012, p. 113).

Desta arte emerge o conceito de desenvolvimento regional, adotado como tema central neste estudo. Para Boisier (1996, p. 33), “trata-se de um processo de mudança social sustentada que tem como finalidade última o progresso permanente da região, da comunidade regional e de cada indivíduo residente nela.” Já Sotarauta (2005) descreve que o processo de desenvolvimento regional passa por agenda de mobilização de recursos e atores que proporcionam a aprendizagem e troca de conhecimento. Importante destacar, ainda, que o processo de desenvolvimento regional compreende crescente esforço das sociedades locais na

formulação de suas próprias estratégias, com o intuito de discutir as questões centrais da complexidade contemporânea e que tornem a região o sujeito de seu próprio processo de desenvolvimento (DALLABRIDA, 2000). Nesta perspectiva, Filippim et al. (2014, p. 13) destacam que “[...] o território local/regional, por meio da cooperação entre seus atores, deve decidir o estilo de desenvolvimento que quer para si.”

Tendo, portanto, a região como ancoragem e o desenvolvimento como motor, o processo de desenvolvimento regional sofre influências da sociedade, do Estado e das organizações. Isso proporciona dinâmica peculiar resultante da adaptação das localidades às políticas econômicas do Estado, interesses organizacionais e anseios da sociedade. Neste sentido de dinamismo do desenvolvimento regional, percebe-se que a sociedade, por meio de seu desenvolvimento, tem papel fundamental, o de modificar a percepção do processo destacado. Tal fato pôde ser comprovado com a presença do pensamento em torno da sustentabilidade, da valorização das potencialidades locais e da gestão compartilhada dos territórios/regiões (INÁCIO et al., 2013; FISCHER, 2013).

Neste ponto, torna-se importante destacar que esta gestão compartilhada do território/região envolve questões fundamentais, como o controle social e a legitimação, conceitos e práticas que estão intimamente ligados. O controle social se refere à participação da sociedade no processo decisório sobre políticas públicas e ao controle sobre a ação do Estado (ARANTES et al., 2007). Já a legitimação diz respeito ao reconhecimento, por parte dos indivíduos, de que as instituições dentro das quais vivem são justas, benevolentes e existem no melhor interesse deles, merecendo o seu apoio, sua lealdade e adesão (HABERMAS, 1975).

Neste contexto, Berger e Luckmann (2008) destacam a importância do indivíduo na legitimação das instituições, que devem ocorrer no contexto das sociedades e de seus respectivos interesses. Para os autores, a legitimação de uma ordem institucional se insere em uma conjuntura de conflitos e competições, cujos atores pleiteiam a prevalência de suas proposições, ou seja, “a legitimação justifica a ordem institucional, dando dignidade normativa a seus imperativos práticos.” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 128). Em uma democracia, como no Brasil, a legitimação tem início no próprio processo eleitoral, onde a sociedade escolhe seus representantes por meio do voto, os quais, uma vez eleitos, passam a ser atores públicos legitimados na representação dos interesses da sociedade. Isso não afasta, contudo, a necessidade do controle social, retornando aos preceitos da gestão compartilhada do território/região, que deve sempre ocorrer sob perspectiva endógena.

[...] as políticas de desenvolvimento regional, em diversos casos, passaram a ser pensadas sob uma perspectiva endógena, na qual se busca valorizar as potencialidades internas e aproximar atores locais de uma determinada região. Nesses preceitos, considera-se que são os agentes da própria localidade que, ao adotarem estratégias a partir do potencial de desenvolvimento existente, controlam processos objetivando aumentar a qualidade de vida. (XAVIER et al., 2014, p. 190).

Por meio da perspectiva endógena, o desenvolvimento regional passou a ser discutido sob a ótica de políticas descentralizadas. Tal cenário promoveu a emergência de modelos baseados em pequenas empresas situadas em regiões consideradas periféricas, que passaram a ser analisadas a partir de visão integradora composta por três esferas: a econômica (relação entre as empresas), a social (as características da estrutura social e as condições para a coesão social) e a territorial (organização do território e a estrutura de governança no plano local) (TAPIA, 2005).

A descentralização, a regionalização do desenvolvimento [...] e a municipalização das ações, indicam que o centro do poder é repassado às regiões, assegurando-lhes autonomia e criatividade na execução das políticas públicas. Pode-se afirmar que, para existir uma descentralização verdadeira, é preciso implantar governança e ações com eficácia, ética, dar transparência ao planejamento participativo, articulação de desenvolvimento local, interagindo projetos e ações em parcerias para proporcionar uma melhoria nas condições econômicas da região e enriquecer a vida do cidadão, contribuindo para a transformação da realidade social. (RÖHRIG; ZASSO; WAKULICZ, 2007, p. 129).

A adoção de ações endógenas proporcionou que, localmente, as instituições de apoio competitivo e as empresas privadas ganhassem novas missões e definições de seus propósitos, ligadas ao desenvolvimento regional (PIRES, 2001). Nesta perspectiva, Martins (2002) ressalta que o desenvolvimento regional não se trata apenas de buscar o atendimento às carências materiais, mas a identificação e a promoção das qualidades, capacidades e competências locais, em contexto no qual as pessoas devem participar ativamente e não apenas serem beneficiárias do desenvolvimento. O que se pode extrair desses modelos endógenos de desenvolvimento regional é que a articulação dos diversos atores representativos de um território é fundamental para o desenvolvimento local (LORENZO; FONSECA, 2008). Esses atores são representados pela sociedade civil, as organizações não governamentais, as instituições privadas e o próprio governo. Cada um dos atores tem seu papel para contribuir com o desenvolvimento regional (BUARQUE, 2004). Todavia, a articulação dos atores locais somente se tornará viável com a existência de plano de governança regional integrado, o que somente será possível se houver semelhanças geográficas e culturais na região (XAVIER et al., 2014).

A sociedade atual precisa adotar um modelo de gestão que não despreze seus atores, que são os principais agentes do desenvolvimento social, base do desenvolvimento econômico; um modelo de gestão que viabilize a participação dos cidadãos nas decisões públicas; um modelo em que os gestores locais, por contato direto com as demandas populares, possam tomar decisões para sanar as necessidades da comunidade. (RÖHRIG; ZASSO; WAKULICZ, 2007, p. 138).

No entanto, não se pode esquecer que as regiões fazem parte de um todo, e, portanto, não se constituem em estruturas isoladas. Sendo assim, mesmo que a região tenha grande potencial endógeno, forças exógenas são necessárias para promoção do seu desenvolvimento, a exemplo dos repasses financeiros realizados pelo Governo Federal aos estados e aos municípios. Nesta perspectiva, Scott e Storper (2003) ponderam que o processo de desenvolvimento regional envolve discussão a respeito de fatores endógenos e exógenos, embora na atualidade seja dada maior ênfase aos fatores endógenos, o que se explica pela dificuldade de promover o desenvolvimento por meio da atração de investimentos externos (LEYDESDORFF; COOKE; OLAZARAN, 2002). Realidade esta que levou, a partir da década de 1990, à consolidação de uma concepção que visa envolver os atores regionais na busca pela superação dos problemas por meio de perspectiva endógena, uma vez que o desenvolvimento endógeno deve contemplar preceitos, como a inovação e processos de colaboração entre os setores sociais de determinada localidade (XAVIER et al., 2013; NORMANN, 2012).

Nesse contexto, ganharam relevância fatores como os valores e racionalidades específicos dos atores envolvidos, as características culturais e comportamentais, a influência das instituições formais e informais e a composição das redes sociais e econômicas, ou seja, as economias regionais passam a ser vistas como conjunto de atividades afetadas pela cultura e pelo contexto local, sujeitas às mudanças condicionadas não apenas por fatores econômicos, mas também pela história da região e por outros aspectos sociais e institucionais específicos (BANDEIRA, 2004).

No entanto, embora a abordagem do desenvolvimento regional venha adquirindo importância no meio acadêmico e fora dele, trata-se de um debate que envolve questões complexas, portanto, existem poucos consensos entre pesquisadores e gestores (FEGGER, 2010). Entretanto, não se pode negar que da década de 1990 para cá, intensificaram-se as discussões sobre regionalização tanto no contexto da academia quanto da sociedade, mais especificamente na esfera pública, o que denota que o desenvolvimento regional vem se tornando um desafio para administração pública, já que as esferas regionais passam a ser mais

demandadas. Nesse sentido, a organização territorial/regional deixou de ter um papel passivo (FEGGER et al., 2010).

Ademais, os municípios têm sido demandados a assumir protagonismo na promoção do desenvolvimento de seus territórios. Segundo Filippim (2005), isso se explica pelo fato de, a partir de 1988, a Constituição Federal ter atribuído aos municípios novas competências, o que abriu caminho para o reconhecimento da importância e da pertinência de que as propostas de desenvolvimento sejam traçadas a partir do espaço local. A abordagem da administração pública atual está intimamente ligada com as bases da sustentabilidade do desenvolvimento regional, como a inclusão social, a otimização econômica, a integração territorial, a revitalização cultural, a prudência ambiental e a vitalidade política.

No entanto, apesar de a Constituição Federal de 1988 já preconizar o espaço local como esfera privilegiada para promoção do desenvolvimento, apenas a partir de 2003 as políticas voltadas ao desenvolvimento regional tiveram mudanças significativas, quando se iniciaram as discussões referentes à Política Nacional de Desenvolvimento Regional. Até final de 2003, as políticas de desenvolvimento regional eram traçadas prioritariamente considerando macrorregiões do país, isto é, áreas vastas que não necessariamente guardavam homogeneidade e similaridades. Para atenuar esta problemática, o Ministério da Integração Nacional (MI), órgão do governo federal brasileiro, divulgou documento, intitulado *Política Nacional de Desenvolvimento Regional*. Nela foi delineada uma nova abordagem para as ações da administração federal relacionadas com o desenvolvimento regional e com o enfrentamento das desigualdades regionais. Neste documento foi afirmado que as mesorregiões deveriam ser privilegiadas como a escala preferencial de intervenção para as ações relacionadas às políticas de desenvolvimento (BANDEIRA, 2004).

A ideia era consolidar os Programas Mesorregionais dentro de agenda preestabelecida de ações, que incluía, prioritariamente: infraestrutura clássica de média e pequena escala, apoio à inovação e suas práticas em arranjos produtivos locais, educação profissional, apoio à ampliação dos ativos relacionais e oferta de crédito para as unidades produtivas. A incorporação ao processo de planejamento de pesquisa aprofundada de esquemas de regionalização, em razão da qual as macrorregiões do país seriam divididas em sub-regiões, áreas-programa e áreas de desenvolvimento local, para as quais pudessem ser definidos programas governamentais mais adequados às especificidades de cada segmento do espaço regional (BRASIL, 2003). Surge, neste ponto, uma primeira aproximação entre as temáticas centrais deste estudo, onde o MI apresenta a educação profissional como política pública necessária para consolidação do processo de desenvolvimento regional, mencionando

inclusive a necessidade de adequações desta modalidade de educação às especificidades de cada região, ou seja, planejar e gerir esta política pública a partir do território, o que mais tarde se tornaria um dos principais objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A gestão de políticas públicas, a partir de territórios, reconhece o território como projeção e expressão de uma identidade e como detentor de uma população com características socioculturais, ambientais, político-institucionais e econômicas peculiares, de forma que todo o processo de desenvolvimento deve interagir com esses elementos. (CARDOSO et al., 2014, p. 40).

Ao tomarem como referência essa nova escala territorial menos abrangente, e ao privilegiarem ações voltadas para a articulação e para o *empowerment*<sup>3</sup> das populações e dos atores locais, que criam condições para a mobilização do potencial endógeno dessas regiões, distanciaram-se do paradigma tradicionalmente seguido pelas políticas regionais brasileiras, apoiado exclusivamente na escala macrorregional e centrado na oferta de incentivos e na transferência de recursos públicos para as áreas menos desenvolvidas (BANDEIRA, 2004). De forma que o documento elaborado em 2003 constituiu um dos marcos iniciais do processo que acabou por resultar na implantação, pelo MI, de vários Programas de Desenvolvimento Integrado e Sustentável de Mesorregiões Diferenciadas, culminando com a instituição da Política Nacional de Desenvolvimento Regional, por meio do Decreto 6.047, de 22 de fevereiro de 2007. Este decreto confirmou a opção prioritária pela escala intitulada mesorregional, consolidando tendência observada, desde meados da década de noventa, tanto na literatura sobre o desenvolvimento regional no Brasil quanto na própria prática das políticas públicas relacionadas com o tema. Destacava-se a crescente heterogeneidade estrutural das macrorregiões, o que as tornava cada vez menos adequadas para servirem como referência exclusiva das ações de desenvolvimento regional (BRASIL, 2007).

Com o objetivo de revisar e fortalecer a política de desenvolvimento regional, o MI realizou, no ano de 2012, por meio da Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR), a I Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional, que resultou em Documento de Referência, que passou a ser considerado o novo Plano Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR). Neste documento fortaleceu-se ainda mais a necessidade de que o Brasil combata as desigualdades sociais e as disparidades regionais, mencionando, inclusive, a

---

<sup>3</sup> *Empowerment* pode ser definido como processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos pelos indivíduos, grupos e comunidades, em si mesmos e no meio envolvente, que se traduz num acréscimo de poder – psicológico, sociocultural, político e econômico – que permite a estes sujeitos aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania (PINTO, 1998).

necessidade de tornar os territórios ainda mais homogêneos e similares, por meio da revisão dos recortes mesorregionais, ou seja, prima-se por escalas territoriais ainda menos abrangentes, com vistas a otimizar a gestão do desenvolvimento (SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 2012). Desse documento resultou a Nota Técnica n. 023/2013, da Confederação Nacional de Municípios (CNM), que confirmou a necessidade de revisão da Política Nacional de Desenvolvimento criada em 2007, e deu destaque ao município como unidade territorial privilegiada para o planejamento e promoção do desenvolvimento (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS, 2013). Contudo, ainda se aguarda a efetivação prática da nova Política Nacional de Desenvolvimento Regional.

De fato, o debate sobre o desenvolvimento no Brasil, que se caracteriza por ser um país extenso e possuir elevadas desigualdades sociais e regionais, exige atenção especial para as questões espaciais. As ações desencadeadas em favor da população devem ter endereço e estar mais atreladas aos lugares onde os problemas se manifestam. Do contrário, ocorre dispersão de esforços, ineficiência no emprego dos meios e ineficácia na obtenção dos resultados almejados. O espaço representa elemento de referência para se ampliar a efetividade das políticas de promoção do desenvolvimento no seu papel de reduzir desigualdades e equiparar as condições básicas da cidadania (THEIS; GALVÃO, 2012).

As disparidades sociais são encontradas em todas as regiões brasileiras e em todas as escalas de seu território (não tem corte espacial específico). Por esse motivo, elas não serão minimizadas por políticas locais/regionais, ou seja, a política de desenvolvimento regional deve ser delineada em várias escalas, envolver diversos agentes – públicos em especial – e utilizar diversos instrumentos. No Brasil, definir e adotar uma política de desenvolvimento local é importante, mas insuficiente. É necessário elaborar uma política nacional de desenvolvimento regional, que englobe não apenas a esfera federal (a única capaz de articular e intervir em escalas mais amplas), mas uma política que defina desafios e propostas em várias escalas. (LIMA; SIMÕES; MONTE-MÓR, 2014, p. 240).

Neste contexto, percebe-se que a adoção de uma Política Nacional de Desenvolvimento Regional, atrelada às políticas de desenvolvimento locais/regionais, torna-se fundamental para consolidação do processo de desenvolvimento. Percebe-se, inclusive, que esta é uma prática comum em diversos países do mundo, como: Inglaterra, França, e principalmente a Itália, que ao constatarem as questões dos desequilíbrios regionais expressos na forma de grandes concentrações econômicas nas metrópoles e empobrecimento de outras áreas, decidiram por adotar políticas de desenvolvimento regional em escala nacional (TAVARES, 2011).

No caso do Brasil torna-se importante destacar que, a partir de 2003, a Política Nacional de Desenvolvimento Regional passou a considerar os desequilíbrios regionais/territoriais como elemento a ser valorizado e potencializado. Houve o reconhecimento de que a diversidade e as potencialidades regionais poderiam ser elementos estratégicos para a competitividade local dentro das políticas de apoio ao desenvolvimento. As particularidades territoriais passaram a ser consideradas na elaboração dessas políticas, que deixaram de adotar tipologias simplificadas e abriram espaços para a participação da população local na elaboração e implantação das mesmas. Dessa forma, abandona-se a ideia de políticas exclusivamente setoriais em favor de políticas territoriais (locais/regionais) que consideram a complexidade estrutural dos espaços regionais (MORAES, 2003).

Destaca-se, neste ponto, o papel do governo na criação e implementação de políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento regional. No entanto, a promoção do desenvolvimento regional tem demandado ações integradas e coordenadas de organizações governamentais e não governamentais. Os limites impostos às políticas públicas de promoção econômica têm dificultado a geração de ambiente que de fato contribua para o desenvolvimento das regiões. A integração entre vários agentes – públicos e privados – se faz necessária aliada à necessidade da interação entre as diversas fronteiras do saber, de modo a propiciar espaços à união de esforços que possam conduzir à emancipação social, econômica e política de cidadãos em situação vulnerável (PAIVA et al., 2010).

Ademais, as tendências indicam que a vida no século XXI será pautada pelo aprendizado contínuo, pela criatividade, pela inovação e pelo empreendedorismo em todas as dimensões da vida humana. Assim, são cada vez mais comuns estratégias e ações organizacionais pautadas em propósitos que valorizam a pessoa como elemento essencial no ambiente organizacional e fora dele e que buscam o desenvolvimento da região onde a organização está inserida (CASADO; SILUK; ZAMPIERI, 2012). Portanto, as pessoas passam a ser reconhecidas como os principais atores na promoção do desenvolvimento regional, uma vez que são elas as responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento de todas as ações voltadas para este fim, assim, investimentos consistentes na formação destas passam a ser considerados primordiais, ou seja, o desenvolvimento dos recursos humanos firma-se como componente chave das estratégias de desenvolvimento regional (ROBOCK, 2011). Isso se explica principalmente porque a “nova realidade econômica se caracteriza pelo desenvolvimento de novas tecnologias e mudanças contínuas, que alteram a realidade empresarial para uma maior dependência da educação das sociedades.” (JÚNIOR; SOUZA;

PARISOTTO, 2013, p. 2). Nota-se que a inovação tecnológica emerge como preceito basilar do processo de desenvolvimento.

O desenvolvimento regional está [...] estritamente ligado à inovação tecnológica. A tecnologia favorece a economia, provocando o desenvolvimento numa região, ao oferecer mais oportunidades à população local, gerar empregos, aperfeiçoamento e mão de obra especializada, além de identificar uma região por sua capacidade produtiva. (SANTOS; PAULA, 2012, p. 66).

Nesta mesma linha de pensamento, Alderete (2013) destaca que a inovação tecnológica é imprescindível para a promoção do desenvolvimento regional, por este motivo instituições que ensinem e pesquisem pela via tecnológica são fundamentais para consolidação deste processo. Assim, os agentes educacionais locais, especialmente os envolvidos com ensino técnico e tecnológico, desempenham importante papel na geração do desenvolvimento regional, que reside, sobretudo, na transferência do conhecimento (SANTOS; PAULA, 2012), uma vez que “[...] o conhecimento se constituiu no elemento nuclear da economia, substituindo a terra e a indústria como principal componente do sistema capitalista.” (JÚNIOR; SOUZA; PARISOTTO, 2013, p. 2).

Neste ponto emerge mais um elemento de sustentação da relevância deste estudo, já que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições que trabalham fortemente pela via técnica e tecnológica, buscando contribuir com a inovação tecnológica, com a transferência do conhecimento e, conseqüentemente, com o desenvolvimento regional.

Embora se faça opção pela utilização do conceito de desenvolvimento regional para este estudo, não se pode negar a existência do conceito de desenvolvimento sustentável, que se encontra bastante difundido tanto na academia quanto na sociedade. Dessa forma, apresenta-se na próxima seção breve contextualização a respeito desta temática, invocando autores, como Ignacy Sachs, Amartya Sen, John Elkington, dentre outros. O principal objetivo é apresentar reflexão à adjetivação sustentável que é atribuída ao desenvolvimento, bem como à proposição do *Triple Bottom Line*, criada por John Elkington.

### 2.1.1 Reflexão à Adjetivação Sustentável e ao *Triple Bottom Line*

A concepção de que o mundo poderia crescer sem limites e de que os recursos naturais eram inesgotáveis se perpetuou por muitos anos. No entanto, o desequilíbrio dos sistemas ambientais com reflexo na capacidade de suporte dos ecossistemas demonstrou a necessidade premente de rever este modelo (VEIGA; VEIGA; MATTA, 2011). O capitalismo trouxe

consigo um sistema de produção que vem agravando a degradação do planeta, desencadeando comportamento social caracterizado por desperdício e consumismo exagerado de recursos. No entanto, é sabido que não basta a dimensão ambiental para promoção do desenvolvimento, mas os problemas decorrentes desse sistema vão além da dimensão ambiental e evidenciam que esse modo de produção é socialmente injusto, ambientalmente desequilibrado e economicamente inviável para aqueles que não têm os recursos mínimos para atenderem às suas necessidades, indicando que o sistema, como um todo, passa por crises inevitáveis (ELKINGTON, 2001).

Com o advento da Revolução Industrial e, posteriormente, com o surgimento da chamada sociedade fordista e dos padrões massificados de produção e de consumo que essa proporcionava, os problemas ambientais intensificaram-se, tornando-se cada vez mais visíveis para a sociedade. A partir de então, começam a surgir, em todo o mundo, uma série de eventos que contribuíram para a tomada de consciência do problema ambiental (BARBIERI, 2007). Desses eventos, destaca-se a elaboração, em 1972, do Relatório intitulado *Os Limites do Crescimento*, pelo Clube de Roma, sendo esta uma comissão constituída em razão da crise econômica da década de 1970. Este documento “legitimou a constituição de um campo internacional do desenvolvimento sustentável, ao desencadear uma série de fóruns mundiais pautados nos resultados do documento.” (OLIVO; MISOCZKY, 2003, p. 1). O primeiro destes fóruns aconteceu em Estocolmo (Suécia), neste mesmo ano (1972), liderado pelas Nações Unidas, e tratou exclusivamente das questões do crescimento econômico e meio ambiente. “Este fórum lançou as bases para a urgência da elaboração de uma comissão especial para tratar desse grande desafio imposto à comunidade internacional.” (OLIVO; MISOCZKY, 2003, p. 1). Esses foram os primeiros movimentos na busca por equilíbrio entre o crescimento e o meio ambiente.

Destaca-se a formação pela Organização das Nações Unidas (ONU), no início da década de 1980, da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento Sustentável (CMMAD). Ela foi a responsável pela publicação do Relatório intitulado *Nosso Futuro Comum*, em 1988, também conhecido como Relatório Brundtland, que disseminou o conceito de desenvolvimento sustentável, como aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades. Essa visão defendeu a necessidade de adoção de novo tipo de desenvolvimento. Tal relatório também estabeleceu os parâmetros a que os Estados, independentemente da forma de governo, deveriam se pautar, assumindo a responsabilidade não somente pelos danos ambientais, como também pelas políticas que causam tais danos.

O relatório foi referência e base importante para os debates que aconteceram na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a ECO-92. Realizada no Rio de Janeiro em 1992, foi quando se popularizou o conceito de desenvolvimento sustentável, tornando as questões ambientais e de desenvolvimento indissolúvelmente ligadas (DIAS, 2006). A última Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento também foi realizada no Rio de Janeiro, no ano de 2012, e ficou conhecida como Rio+20 (em comemoração aos 20 anos da ECO-92), os principais objetivos desta conferência foram a retomada dos assuntos tratados nos encontros anteriores, especialmente na ECO-92, e a renovação do compromisso dos Estados com o desenvolvimento sustentável, conforme preconizava o Relatório Brundtland.

No entanto, apesar de o Relatório Brundtland ser referência para a maioria dos estudos sobre desenvolvimento sustentável e para o direcionamento de políticas públicas, ele sofre duras críticas. Uma das críticas importantes a este Relatório é a de que ele tenta ser *Universalizante*: ideias que se referem aos interesses particulares de uma classe ou grupo são apresentadas como propostas que visam a atender a todos e satisfazer às necessidades da maioria.

[...] o discurso do Relatório, repleto de recursos retóricos que obscurecem ou desviam o foco de atenção do leitor dos problemas e responsabilizações reais que envolvem o modelo desenvolvimentista, é na sua essência, insustentável. Um discurso que visa englobar a todos, mas que culpabiliza excessivamente os países em desenvolvimento pela insustentabilidade do modelo é, no mínimo, excludente, apesar de sua linguagem ser inclusiva. Pode-se afirmar que este foi, intencionalmente, um documento de disputa política com predomínio da lógica econômica na determinação do que devam ser o conceito e as ações estratégicas da sustentabilidade. Mais do que isto, é o poder econômico, em sua vertente neoclássica, que pauta o domínio desta disputa e do que seja o espaço do meio ambiente na vida política, social e econômica. (OLIVO; MISOCZKY, 2003, p. 13).

O desenvolvimento sustentável é processo contínuo que requer planejamento sistemático a ser elaborado e executado por diversos atores presentes num dado território, tanto na escala local quanto na escala regional, uma vez que é possível optar por diferentes estilos de desenvolvimento, para se alcançar desenvolvimento do tipo sustentável requer tomada de decisão e ações objetivas para a sua consolidação. Esta forma de planejamento nas diversas escalas de pequena dimensão territorial e populacional representa realidades socioambientais menos complexas e com maior grau de homogeneidade (BUARQUE, 1999).

Percebe-se na discussão acerca de desenvolvimento sustentável, a necessidade de que este seja planejado na escala regional, tendo em vista a maior homogeneidade. Ademais, cabe destacar que para além da dimensão ambiental, a dimensão econômica e social, dentre outras,

também compõem o conceito de desenvolvimento sustentável. Contudo, não se observa ainda uma clara aplicação do conceito, tendo em vista as grandes desigualdades sociais e regionais existentes no planeta, no Brasil e no próprio estado de Santa Catarina. Conforme Sen (2010), é inadmissível um mundo dito globalizado ainda deparar-se com tamanha desigualdade social, onde a pobreza e a fome ainda são problemas corriqueiros e que afetam os países. Para o autor, estas distorções apontam para novo modelo de desenvolvimento, que considera, principalmente, a melhoria das condições de vida das pessoas.

De fato, observa-se que a concentração de renda no planeta atingiu limites preocupantes e precisa ser tratada como problema de cunho ético, tendo em vista a exclusão de inúmeras pessoas que poderiam viver em melhores condições e contribuir de forma mais efetiva com sua capacidade produtiva. Ao analisar-se com maior acurácia a estruturação do atual sistema econômico depara-se com a problemática de que se está destruindo o planeta, para o proveito de pequena parcela da população. Diante deste cenário emerge um desafio para a sociedade atual: inverter a marcha da destruição do planeta e reduzir a desigualdade acumulada. Observa-se que a desigualdade e a sustentabilidade estão diretamente ligadas aos desequilíbrios na inclusão nos processos produtivos. A mão de obra e a capacidade ociosa de produção mais parecem um problema do que uma oportunidade. Destarte, a desigualdade não se constitui apenas num problema de distribuição mais justa da renda, envolve a inclusão produtiva digna da parcela da população desempregada, subempregada, ou no exercício de atividades informais. Esta realidade tornou-se problemática recorrente, pois se observa uma inversão de valores, onde os recursos são alocados de maneira a beneficiar pequena parcela da população e os investimentos em serviços básicos, como educação, saúde, segurança e geração de empregos formais, são deixados em segundo plano (SACHS; LOPES; DOWBOR, 2010).

Retoma-se agora a questão do conceito de desenvolvimento sustentável, com vistas à apresentação de reflexão. Como visto, a partir da observação da insustentabilidade do consumo e da produção desmedidas, confirmadas nos debates trazidos pela Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, passou-se a difundir esse conceito de desenvolvimento sustentável (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1988). No entanto, cabe aqui reflexão à adjetivação sustentável atribuída ao desenvolvimento, uma vez que analisando os escritos de Ignacy Sachs, depara-se com confrontação entre os termos crescimento e desenvolvimento, como se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Crescimento x Desenvolvimento

Padrões de Crescimento			
Categorias	Impactos		
	Econômicos	Sociais	Ecológicos
Crescimento Desordenado	+	-	-
Crescimento Social Benigno	+	+	-
Crescimento Ambientalmente Sustentável	+	-	+
Desenvolvimento	+	+	+

Fonte: adaptado de Sachs (2002).

Diante desta categorização dos padrões de crescimento, percebe-se que para ser categorizado como desenvolvimento, já deve englobar as dimensões econômica, social e ecológica, do contrário trata-se apenas de crescimento (desordenado, social benigno e ambientalmente sustentável), não de desenvolvimento. Assim, parece que adjetivação sustentável se faz desnecessária ao termo desenvolvimento, pois, para ser considerado desenvolvimento, um processo já deve englobar todas as dimensões. Portanto, o conceito de sustentabilidade já parece estar contido no próprio termo desenvolvimento. Partindo deste entendimento a adjetivação sustentável até faria sentido se acrescida ao termo crescimento, dessa forma, discutir-se-ia crescimento sustentável, uma vez que este sim não se preocupa com todas as dimensões e a adjetivação sustentável atribuiria esta ideia ao conceito. Ademais, pode-se abordar a sustentabilidade sem o desenvolvimento, mas não se pode abordar o desenvolvimento sem a sustentabilidade, eis mais uma evidência de sustentação à reflexão ora apresentada (SACHS, 2002).

Outra reflexão que se pode trazer à tona diz respeito à proposição do *Triple Bottom Line*, criada por Elkington (2001). Esta proposição defende que a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável estão pautados em três dimensões: econômica, social e ambiental, que se constituem no tripé do conceito, daí a denominação *Triple Bottom Line*. Ou seja, de acordo com Elkington (2001), em sua teoria dos três pilares, todo o planejamento e ações voltados à sustentabilidade, bem como ao desenvolvimento sustentável, devem considerar apenas estas três dimensões. No entanto, a sustentabilidade e, principalmente, o desenvolvimento, não podem ser tratados de forma reducionista, pois são temas complexos e que envolvem muito mais do que três dimensões para sua compreensão. Portanto, o *Triple Bottom Line* está alicerçado num paradigma simplificador, pois desenha a sustentabilidade e o desenvolvimento de modo reducionista e disjuntivo, no qual a necessidade de mudança de paradigma não é priorizada; assim, separa o que deveria estar conectado e unifica aquilo que é diverso (MORIN, 2006).

Ante o exposto reitera-se que para fins deste estudo adotou-se o conceito de desenvolvimento regional, e não de desenvolvimento sustentável, por se entender que o desenvolvimento já contém em si o conceito de sustentabilidade, dispensando, portanto, tal adjetivação. Ademais, a escolha pela categoria regional deve-se ao fato de que a dimensão regional é escolha adequada para a gestão do desenvolvimento, uma vez que a região apresenta maiores similaridades e problemas comuns a serem equacionados, conforme fica evidenciado na próxima seção, onde se trata especificamente desta temática, qual seja, a região.

### 2.1.2 Região

Os estudiosos interessados em compreender o fenômeno regional utilizavam critérios distintos para a definição de regiões. Alguns deles se apoiavam em informações provenientes da natureza, como clima, vegetação e relevo, formando as denominadas regiões naturais. Outros consideravam a região como o resultado de processo de transformação da paisagem natural em paisagem cultural, evidenciada pelas regiões-paisagem (SANTOS, 2000). Mais recentemente, a questão regional passou a ser compreendida muito mais como uma problemática específica do modo de produção capitalista. Uma região, produto das desigualdades produzidas pelo capitalismo, é espaço concreto ao nível do qual se regulam as contradições secundárias entre as classes dominantes, baseado no estágio alcançado pela articulação dos modos de produção e pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas. Uma região é, assim, a base infraestrutural que delimita o espaço econômico regional e sua correspondente superestrutura. E esta repousa na atuação dos diferentes atores que integram o bloco hegemônico regional no espaço (THEIS; GALVÃO, 2012).

O que parece ter emergido com força no debate recente sobre a questão regional é a visibilidade dos atores/agentes/sujeitos. Assim, para Limonad (2004, p. 58), “a região é antes de qualquer coisa uma construção social que atende aos interesses precisos.” A autora destaca, ainda, que “a região constrói-se a partir da ação de distintos agentes em múltiplas escalas articuladas que de certa forma encontram rebatimento em práticas e processos sócio-espaciais histórica e geograficamente localizados.” A regionalização, para a autora, fundamenta reflexão teórica ou atende às necessidades impostas por políticas setoriais, práticas de planejamento ou processos de desenvolvimento regional. Assim, as regionalizações possíveis para determinado território podem apresentar variações em virtude das finalidades às quais se propõem a atender.

Segundo Tenório (2011, p. 75), território é “[...] aquele espaço, não necessariamente geográfico ou delimitado de forma político-administrativa, identificado pelo potencial de sua sustentabilidade por meio da ação integrada dos diferentes atores segundo uma identidade legitimada pelos mesmos.” Já para Zapata, Amorim e Arns (2008), território é um espaço socialmente organizado, seu conceito significa espaço e fluxos, ou seja, lugares e pessoas interagindo, ele tem uma identidade histórica e cultural. São fluxos econômicos, sociais, culturais, institucionais, políticos e humanos. São atores inteligentes organizados que podem fazer pactos, planos e projetos coletivos. Reis (2005), por sua vez, defende que o território precisa ser interpretado, e vai muito além da noção de espaço, local, lugar e dos conceitos de homogeneidade e similaridade, envolvendo questões mais complexas, como o polimorfismo. De acordo com Santos (2006), os conceitos de região, território, espaço, local e lugar se confundem na literatura, sendo usados em vários momentos como sinônimos. Para o autor isso se explica em razão do “hibridismo conceitual”, ou seja, ele próprio afirmou que a distinção entre os conceitos era insignificante, sendo que usava um ou outro, alternativamente, sempre definindo previamente o que queria dizer com cada um deles. Neste contexto, é oportuno destacar que neste estudo o conceito predominantemente adotado é o de região, embora, em algumas passagens, possa-se ter utilizado território, mas sempre como sinônimo de região.

Para Benko (1999), a região é produto social construído em determinados espaços, cujos condicionantes importantes são a distância, a localização, o transporte e a força de trabalho. A região constitui uma área geográfica que possibilita, ao mesmo tempo, descrever fenômenos naturais e humanos, analisar dados socioeconômicos e aplicar uma política. A homogeneidade e a integração são as duas características que a fundamentam, resultando simultaneamente em sentimentos de solidariedade e relações de interdependência com os demais conjuntos regionais. Ressalta-se que para compreendê-la torna-se indispensável o entendimento de como a vida nela funciona, suas especializações, suas relações internas e seu arranjo particular em constante processo de mudança. Mas isso seria insuficiente sem a compreensão da totalidade do movimento que a condiciona. A região é o resultado do fluxo de ações internas e externas. Em outras palavras, para compreendê-la é preciso entender como ocorre a internalização dos processos externos, tendo em conta o que nela preexiste à chegada do externo, ou seja, sua história. Volta-se, então, para o jogo de relações entre o externo e o interno, ou seja, o conjunto de relações que fará com que um mesmo processo mundial de produção tenha diferentes resultados, conforme cada região (SANTOS, 1988).

A região torna-se uma importante categoria de análise, importante para que se possa captar a maneira como uma mesma forma de produzir se realiza em partes específicas do Planeta ou dentro de um país, associando a nova dinâmica às condições preexistentes. (SANTOS, 1988, p. 47).

Evidencia-se que a região emerge como uma categoria de análise, todavia trata-se de conceito em construção, que ainda gera divergência de entendimento entre os estudiosos, conforme ponderam Theis e Galvão (2012, p. 65): “o mais problemático dos conceitos utilizados na economia que, entre outras disciplinas do conhecimento, têm sua origem na Geografia é o da região.” Portanto, o papel desempenhado pela região no processo de desenvolvimento constitui objeto de estudo bastante complexo (LIMA; SIMÕES; MONTE-MÓR, 2014). No entanto, pode-se perceber como característica marcante em praticamente todas as definições de região, a sociedade, tanto que ela chega a ser conceituada como uma construção social. A identidade regional é, antes de qualquer coisa, uma construção social apreendida pela percepção e pela apropriação simbólica e material do espaço e da região. Identificar-se é sempre um processo de identificação com outra pessoa e um lugar, uma busca por relacionamentos e alteridades que ocorrem no encontro ou no desencontro. Por isso, a identidade é sempre um processo relacional entre pessoas e lugares, isto é, um processo socioespacial (SANTOS, 2006). Neste cenário, o conceito de região que se adotou neste estudo é o da região enquanto uma construção social, enquanto uma dimensão que permita uma maior eficiência no processo de planejamento e gestão do desenvolvimento.

Para uma maior fundamentação do conceito, torna-se necessário, ainda, discorrer sobre a região *locus* de estudo, qual seja, o Oeste de Santa Catarina. A região Oeste é uma das seis mesorregiões do estado de Santa Catarina, que conta ainda com as mesorregiões Serrana, Norte, Sul, Vale do Itajaí e Grande Florianópolis (IBGE, 2015). As mesorregiões são subdivisões dos estados, e constituem-se do agrupamento de vários municípios de uma área geográfica que apresenta certa homogeneidade e similaridades econômicas e sociais. Foram criadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e são utilizadas para fins estatísticos e de planejamento público, não constituindo, portanto, entidades políticas ou administrativas (BERNARDY et al., 2016).

A mesorregião Oeste de Santa Catarina tem sua economia baseada em atividades agrícolas e agroindustriais, de forma que o agronegócio é o principal propulsor do desenvolvimento da região (MIOR, 2003). Segundo Mior (2003, p. 81), “a região abriga o maior complexo de produção, abate e transformação de carne suína e de aves do Brasil e América Latina, sendo o espaço privilegiado de atuação das grandes empresas

agroalimentares.” A região se destaca pelo sistema de integração agroindustrial entre grandes agroindústrias e a agricultura familiar, o que, muitas vezes, se viabiliza por meio do cooperativismo. Em razão das grandes agroindústrias, e suas exigências cada vez maiores em termos de produtividade (quantidade e qualidade), o setor tem passado por intenso processo de automação, que vai desde o início até o final de cada uma das cadeias produtivas, em especial, as de aves e suínos, nas quais a região se destaca fortemente. Esse intenso processo de automação tem exigido profissionais cada vez mais especializados, não somente no processo de automação em si, mas em todo o processo, que vai desde o produtor até o consumidor final, o qual, muitas vezes, encontra-se no mercado externo, o que aumenta ainda mais o nível de exigência (MIOR, 2003).

Diante deste cenário a educação profissional ganha ênfase, haja vista a necessidade premente de especialização dos trabalhadores para atuarem em um meio cada vez mais exigente e especializado. Emerge, neste ponto, mais um fator de sustentação da relevância desta pesquisa, tanto em razão da abordagem da educação profissional como elemento propulsor do desenvolvimento regional, quanto em razão da escolha da região objeto de estudo. Torna-se necessário, dessa forma, discorrer sobre o segundo conceito central desta pesquisa, qual seja, a educação profissional.

## 2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação sempre foi fator indispensável para qualquer nação se desenvolver, pois o desenvolvimento de um país, em todas as suas dimensões, mostra-se dependente do nível educacional proporcionado à população (ALLEN; SEAMAN, 2010). Neste contexto, Peters (2010) destaca que o potencial educacional dos indivíduos tem reflexos positivos no nível de desenvolvimento de um país, ou seja, o aumento do nível educacional pode reduzir as desigualdades sociais, promover mobilidade social e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida da população (NASCIMENTO; ANDRADE, 2011). Neste sentido, Souza et al. (2014, p. 76) enfatizam que “quanto maior o nível educacional da população, maiores são as chances dos indivíduos se inserirem no mercado de trabalho e gerarem maiores níveis de renda e desenvolvimento regional.”

Nesta esteira, a educação foi apontada, durante a ECO-92, como uma das principais estratégias a serem adotadas para os processos de desenvolvimento durante o século XXI. De fato, em pleno século XXI, é possível perceber que se engajar seriamente com a meta da sustentabilidade e a necessidade de educação, em todas as suas formas, é imprescindível.

Pode-se afirmar que sem educação não há desenvolvimento (BLEWITT; CULLINGFORD, 2004). Desta arte, emergiu a necessidade de reformulação dos processos de educação, a fim de torná-la, de fato, um importante instrumento propulsor do desenvolvimento.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB), promulgada e publicada em 1996, representa o marco legal básico de uma política educacional que buscou atender à realidade desencadeada por este processo de reformulação profunda na educação. A LDB se colocou como uma tentativa de superar os enfoques de uma educação apenas voltada à qualificação para desenvolver competências para o trabalho, dispondo como diretriz básica que a educação profissional deve ser integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, com vistas ao permanente desenvolvimento do país (BRASIL, 1996). Nota-se que a referida lei dá destaque à educação profissional, como a forma de educação mais propícia para a promoção do desenvolvimento. Isso porque se entende que a educação profissional constitui uma das dimensões que melhor evidencia as inter-relações do sistema educativo e de outros sistemas sociais (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2004).

A LDB/96 prevê, basicamente, dois tipos de formação profissional: um que é incorporado na organização do ensino formal, particularmente no Ensino Médio, outro, também passível de certificação e reconhecimento, que é desenvolvido nos ambientes do trabalho, mas não exclusivamente nele. (SABIA; MILITÃO, 2011, p. 69).

Na prática “[...] a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, passou a exigir que todos os alunos do Ensino Médio passassem a ter um mesmo conjunto de disciplinas obrigatórias que poderiam ser complementadas, mas não substituídas, pela formação profissional” (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013, p. 592), ou seja, embora tenha reconhecido a importância da educação profissional e dado destaque a ela, a LDB tornou mais longo o caminho de quem optasse por esta formação, isso porque, embora a educação profissional seja considerada uma modalidade de educação, ela faz parte de um sistema paralelo ao regular (OLIVEIRA; VIANA, 2012). Portanto, esta modalidade de educação ainda tem um longo caminho a ser percorrido para, de fato, consolidar-se no país como pertencente ao sistema regular de educação; por este motivo “há de se estimular o desenvolvimento de estudos e pesquisas que venham a oferecer subsídios ao fortalecimento e renovação da educação profissional e tecnológica e das instituições que formam as diversas redes públicas e privadas.” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2004, p. 55). Neste sentido, esta pesquisa vem ao encontro desta necessidade, uma vez que tem como

temática central a discussão da educação profissional como elemento propulsor do desenvolvimento regional e, como objeto de estudo, o Instituto Federal de Santa Catarina, instituição pública, que integra a rede federal de educação profissional.

Por educação profissional entende-se uma vasta gama de processos educativos, de formação e de treinamento em instituições e modalidades variadas, que contemplam a formação técnica do estudante, não somente em nível médio, como também em nível superior, por meio de cursos ofertados tanto por instituições formais de ensino quanto por organizações patronais, organizações sindicais, comunitárias, governamentais ou não governamentais (MORETTO; FAVRETTO, 2013). Educação profissional, ensino técnico, ensino profissionalizante, formação profissional, capacitação profissional e qualificação profissional são termos que costumam ser utilizados indistintamente, na literatura e na prática, referindo-se tanto ao ensino ministrado nas instituições públicas e escolas regulares, quanto a quaisquer processos de capacitação da força de trabalho, de jovens e adultos. Eles são ministrados por uma ampla variedade de cursos técnicos, de formação ou de treinamento, com natureza, duração e objetivos diferenciados (MORETTO; FAVRETTO, 2013).

Esse nível de ensino desempenha um papel de destaque por sua história e pelo poder de capilaridade de inovar e difundir a tecnologia apropriada às características regionais [...]. Na verdade, a educação profissional e tecnológica representa uma compreensão crítica e social da tecnologia pelo trabalho que tenta impregnar o mundo da escola, preparando o cidadão para ser agente e ator das transformações numa sociedade cada vez mais dependente dos avanços tecnológicos. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2004, p. 44).

Nota-se que a concepção de educação profissional não trata apenas de relacionar a teoria com a prática. Trata-se de orientar a formação pela unidade dialética entre teoria e prática, o que implica apreender os fenômenos em suas mediações e contradições, elaborando-os no plano do pensamento como conhecimento, uma teoria. A utilidade desta no retorno à prática está no fato de corresponder aos fundamentos do fenômeno estudado e não a sua aparência manifestável e sensível à experiência. Somente de posse desses fundamentos os sujeitos podem agir conscientemente de forma transformadora sobre o objeto de seu trabalho e de suas relações sociais. Por isso, à educação compete apresentar ao estudante os conceitos já elaborados sobre os fenômenos e levá-lo, pelo método, a novas construções conceituais que tanto estruturam suas práticas quanto permitem criticá-las e superá-las, não somente no plano da subjetividade, mas também das relações sociais (CIAVATTA; RAMOS, 2012). A educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho,

mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e, também, habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (BRASIL, 2010). Essa visão ampliada do conceito de educação profissional vem se difundindo mundialmente.

Atualmente a educação profissional é considerada um elemento fundamental para o desenvolvimento econômico e social de qualquer sociedade. Prova disto é que se considera esta Formação como uma estratégia política prioritária para o desenvolvimento econômico na União Europeia, principalmente durante períodos de crise financeira, contribuindo para diminuir os índices de desemprego, o que evidencia a influência que os âmbitos econômico e formativo exercem um sobre outro. De fato, o mundo empresarial e produtivo reclama uma formação melhor e mais adequada para os cidadãos, uma educação profissional que dê resposta às exigências do mercado de trabalho. Portanto, dispor de um capital humano bem formado, competitivo e competente, com os conhecimentos e habilidades necessárias para exercer eficientemente os seus empregos, está intimamente ligado à modernização da educação profissional. (GARCÍA; GEIDEL, 2013, p. 69).

Nota-se que a educação profissional é considerada uma política estratégica para o desenvolvimento da União Europeia. De acordo com Falcón (2015), um país pertencente a este bloco no qual o modelo de educação profissional é considerado o mais bem gerido do mundo é a Alemanha. Este modelo é caracterizado pelo sistema dual de formação profissional, que assim se denomina em razão de dois elementos que o sustentam, quais sejam: escola de formação profissional em regime parcial e a empresa. O aprendiz, que aprende a prática profissional diretamente na empresa, deve comparecer concomitantemente às aulas ministradas na escola profissional, esta é a maior vantagem do sistema dual, isto é, os jovens podem combinar o treinamento prático nas empresas com as aulas teóricas em uma escola profissionalizante (*Berufsschule*). Os jovens têm a possibilidade de acumular conhecimento num período de treinamento de apenas dois a três anos e meio. Este modelo permite que o mundo empresarial sempre disponha de mão de obra qualificada, sendo este um dos principais motivos que levaram a Alemanha a se tornar uma potência econômica mundial. Por este motivo, o sistema de educação profissional alemão tem servido de referência para diversos países do mundo, como: China, Espanha, França, dentre outros (FALCÓN, 2015).

Neste contexto, Schwartzman e Castro (2013) corroboram enfatizando que quando a educação profissional é bem gerida, como no caso da Alemanha, o resultado é a formação de recursos humanos bem qualificados nas diferentes modalidades, permitindo um aumento importante de produtividade da economia e do padrão de vida das pessoas. A escola de formação profissional em tempo parcial é o primeiro componente do sistema dual alemão e tem como objetivo proporcionar formação básica e especializada aos alunos. Mais

especificamente, ela é responsável por fornecer formação profissional, onde se unem competências profissionais e individuais. Os objetivos principais dessas escolas profissionalizantes são: transmissão dos ensinamentos de educação geral, formação pessoal e social, complementação à formação profissional fornecida na empresa e treinamento de habilidades. A empresa tem papel fundamental no sistema dual de formação profissional, uma vez que a oferta de vagas de aprendizes (estágios) não é obrigatória, mas este problema não é enfrentado pelo modelo alemão, pois as empresas geralmente oferecem mais vagas para aprendizes do que realmente precisam contratar, isso porque querem escolher entre os melhores aprendizes, além disso, eliminam o custo com treinamento de pessoal (FALCÓN, 2015).

O sistema de ensino alemão é determinado pelo governo federal, no entanto, os estados (regiões administrativas) têm autonomia para gestão de todo o sistema, podendo inclusive legislar em matéria de educação em todos os assuntos que afetam a escola, as universidades, a educação de adultos e a melhoria educacional. Esta descentralização administrativa permite uma melhor adequação da formação profissional à realidade regional. O sistema de formação profissional dual alemão é um modelo que está sendo exportado para outros países, porque responde adequadamente às demandas do ambiente econômico, permitindo assim a incorporação dos estudantes no mercado de trabalho. Além disso, este modelo supera aquele de ordem puramente acadêmica, por promover uma melhor adaptação das qualificações profissionais para as necessidades da produção como uma adaptação rápida e fácil às mudanças tecnológicas que ocorrem no local de trabalho. Isso faz com que a educação profissional alemã obtenha resultados muito bons, como empresas empregando 80% dos aprendizes e permitindo-lhes a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho, que é o objetivo principal de qualquer sistema de formação profissional (FALCÓN, 2015).

A educação profissional, a exemplo da Alemanha, é adotada por diversos países desenvolvidos, como: Coreia do Sul, Canadá, Inglaterra, dentre outros. Embora os modelos de educação profissional apresentem pequenas variações, de país para país, em geral a estrutura é semelhante, sendo que uma característica marcante destes modelos é a forte participação das empresas no processo formativo, em parceria com as instituições de educação profissional. Essa proximidade com o ambiente empresarial é fundamental para a consolidação do processo formativo, já que a educação profissional, para ser mais efetiva, deve estar associada a uma experiência prática no setor produtivo que proporcione à pessoa uma vivência com o mundo real do trabalho, e permita adquirir a experiência que é tão valorizada pelos empregadores (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013).

No Brasil, apesar de a LDB datar de 1996 e já dar destaque à educação profissional, inclusive prevendo a participação das empresas no processo formativo, apenas recentemente o governo federal passou a dar a real importância a esta modalidade educacional, sendo que ela se tornou uma preocupação governamental, de setores empresariais e de trabalhadores nos últimos anos, em virtude da retomada do desenvolvimento do mercado interno. Setores empresariais, órgãos e institutos vinculados à qualificação do trabalhador e à mídia apontam um “apagão” da mão de obra e sua baixa qualificação. Este cenário levou a um processo de aperfeiçoamento da educação no Brasil, sendo que em 2001, o governo brasileiro instituiu o Plano Nacional da Educação (PNE), estabelecendo a educação como direito de todos e como instrumento de combate à pobreza e à desigualdade social, passando a considerá-la como fator chave de desenvolvimento. Pouco tempo depois, em 2007, o governo brasileiro aprova o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que se propõe a criar uma nova arquitetura educacional, com foco na qualidade da aprendizagem (COSTA; BARBOSA; GOTO, 2011; POMPERMEYER et al., 2011; WINCKLER; SANTAGADA, 2012).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) está relacionado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que visa promover o crescimento econômico com distribuição de renda e redução de desigualdades regionais. Nesse sentido, uma educação de qualidade é essencial ao desenvolvimento de mão de obra qualificada, face aos desafios tecnológicos e organizacionais recentes. (WINCKLER; SANTAGADA, 2012, p. 102).

O novo modelo de educação profissional, nesse sentido, traduz uma tentativa de adequar a educação às novas demandas sociais. A ideia é estruturar um tipo de formação que capacite o aluno e/ou trabalhador a empregar-se e manter-se em atividade. Assim, a educação entra em cena como condição para a concorrência no mercado de trabalho e como garantia para a melhoria das condições econômicas. A concepção implementada, nessa direção, é de que a educação do cidadão, de forma continuada, é fundamental para o desenvolvimento (BRASIL, 2002).

Faz-se necessário que a educação profissional vincule-se ao projeto de desenvolvimento assumido pelo governo, com vistas a atender à diversidade de situações da população brasileira (em especial campo e cidade) e a contribuir para a redução das desigualdades sociais. Defende-se que a educação profissional e tecnológica precisa incorporar a discussão da subjetividade e do trabalho, a fim de que se valorizem os saberes construídos pelos trabalhadores e eles sejam considerados como sujeitos criativos do trabalho. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2004, p. 43).

Neste contexto, insere-se a expansão de uma educação pública profissional de qualidade, entendida na perspectiva do trabalho como princípio educativo, com financiamento

público permanente que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com a sustentabilidade socioambiental e com a inclusão social. É preciso que a educação profissional no país atenda de modo qualificado às demandas crescentes por formação de recursos humanos e difusão de conhecimentos científicos e dê suporte aos arranjos produtivos locais e regionais, contribuindo com o desenvolvimento econômico-social (BRASIL, 2010).

Nesta esteira se reconheceu o papel da educação profissional e sua articulação com todas as diferentes formas de educação, com o trabalho, com a ciência e a tecnologia, buscando conduzir ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva, garantindo aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os habilitem em setores que utilizam novas tecnologias. As diretrizes especificam que a educação profissional requer muito mais que a formação técnica específica para determinado fazer. Requer, além do domínio operacional de determinada técnica de trabalho, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico e do conhecimento que dá forma ao saber técnico e ao ato de fazer, com a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais (MORETTO; FAVRETTO, 2013).

O governo do presidente Lula apresentou nova proposta de política pública de educação profissional, expressa no Plano Nacional de Qualificação (PNQ), para o período 2003/2007, com três grandes objetivos: inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia (KUENZER, 2006). Portanto, o tratamento a ser dado à educação profissional, anunciado pelo Ministério da Educação ao início do governo Lula, seria de reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Verifica-se que a nova proposta se fundamenta em seis dimensões principais: política, ética, conceitual, institucional, pedagógica e operacional, cujas concepções são, em síntese: o reconhecimento da educação profissional como direito, como política pública e como espaço de negociação política; exigência de integração entre educação básica e profissional; reconhecimento dos saberes socialmente produzidos pelos trabalhadores; exigência de

formulação e implementação de projetos pedagógicos pelas agências contratadas; garantia de investimentos na formação de gestores e formadores; a implantação de um sistema integrado de planejamento, monitoramento, avaliação e acompanhamento dos egressos; a integração das Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda entre si e destas em relação às Políticas Públicas de Educação e Desenvolvimento (KUENZER, 2006).

O trabalho é princípio educativo nessa formação, o que equivale a afirmar que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica que na sociedade moderna vem se tornando fundamento da profissionalização. Mas, integrada à ciência e à cultura a formação para o trabalho se opõe à redução da formação para o mercado de trabalho (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

[...] o trabalho como princípio educativo [...] permite a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes, o que implica considerar o trabalho em seus sentidos ontológico e histórico. Em sua dimensão ontológica, considerar o trabalho como princípio educativo é compreendê-lo como relação fundamental entre o homem e a natureza e, desse modo, central na produção da existência humana. (MOURA, 2011, p. 886).

No entanto, apesar de se verificar que a preocupação com a educação profissional no Brasil é recente, mesmo se considerada a promulgação da LDB em 1996, mas principalmente considerando a aprovação do PDE em 2007, a jornada da rede federal de educação profissional é centenária. Teve início em 1909, quando Nilo Peçanha, então presidente da República, criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices que, posteriormente, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) e, mais tarde, aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Foi na década de 1980 que um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços. Para atender a essa demanda, as instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos para elevar os níveis da qualidade da oferta. Vista no seu princípio como instrumento de política voltado às classes menos favorecidas, a rede federal se mostra, na atualidade, como importante estrutura para que todas as pessoas tenham acesso às conquistas científicas e tecnológicas (BRASIL, 2016).

[...] não há mais como afirmar que a educação profissional se destinaria prioritariamente, como antes, ao preparo da classe trabalhadora para a ocupação de postos de trabalho que demandariam, no máximo, a formação técnica de nível médio. Na perspectiva hoje concretizada, a educação profissional e tecnológica constitui-se no itinerário formativo verticalizado que tem seu horizonte ampliado para o pós-doutorado. Um itinerário que já era possível, mas que, hoje, torna-se

sistêmico, podendo ser trilhado a partir de uma única instituição pública. (FERRETTI, 2011).

De fato, presente hoje, em todo o território nacional, a rede federal presta um serviço à nação ao dar continuidade a sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo (BRASIL, 2016). Para Sen (1993), os investimentos em serviços básicos, principalmente em educação, têm papel fundamental no processo do desenvolvimento, pois uma melhor educação pode aumentar a produtividade, além disso, uma distribuição ampla do benefício educacional pode contribuir para uma melhor distribuição de renda. Lemos, Dubeux e Pinto (2009) corroboram com essa visão quando afirmam que o aumento e o uso eficiente de investimentos direcionados à educação são meios estratégicos para potencializar o desenvolvimento local. Moraes (2010), por sua vez, alerta sobre a relação entre acesso à educação e desenvolvimento, já que os países desenvolvidos são aqueles com investimentos intensivos na educação e onde essa atividade é desenvolvida de maneira mais qualificada.

Sachs (2005) esclarece que bens que devem estar disponíveis a todos são chamados bens de mérito. O direito a esses bens não é apenas um compromisso informal dos governos, mas uma obrigação, como está descrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde se lê: Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de sua subsistência fora de seu controle. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar é obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Neste sentido, Sachs (2004, p. 37) defende que “os países pobres deveriam carregar a sua função-objetivo com os serviços desta natureza enquanto o nível geral de salários permanece baixo, em vez de postergar o desenvolvimento social para uma fase ulterior do seu crescimento.” Por contribuírem para o bem-estar da população, a universalização do acesso aos serviços sociais mostra-se como componente essencial do tripé de desenvolvimento incluyente, sustentável e sustentado. Apesar das investidas dos economistas neoliberais contra a hipertrofia do aparelho do Estado, a demanda por serviços sociais está longe de ser saturada, inclusive nos países mais ricos do planeta. O escopo, o volume e a qualidade destes serviços

oferecem numerosas oportunidades de emprego e um campo de atuação para organismos públicos e diferentes parcerias entre o público e o privado (SACHS, 2004).

Observa-se que, de acordo com Sachs (2004), serviços sociais básicos, como acesso a uma educação de qualidade e a um trabalho digno são o caminho para o atingimento pleno do desenvolvimento. Nesta perspectiva, Sachs (2005) enfatiza a prioridade do atendimento às necessidades básicas da população, especialmente daqueles indivíduos em condições de vulnerabilidade. Reitera-se, assim, a necessidade de investimentos consistentes em educação, principalmente profissional, e geração de empregos para que de fato se possa atingir o desenvolvimento regional. Portanto, julga-se importante que a política pública de formação profissional se vincule às políticas de emprego e renda (FRIGOTTO, 2007), e é justamente esta articulação que se busca no cenário nacional.

[...] as mudanças mais significativas no sistema educacional brasileiro, nas últimas décadas, colocam o emprego no centro das políticas. Esta centralidade se traduz não somente em mudanças institucionais, mas também em modelos cognitivos e culturais difundidos pela escola. (SOUZA, 2012, p. 92).

Ante o exposto percebe-se que “A educação profissional e tecnológica tem sido reclamada por segmentos importantes da sociedade brasileira como uma política pública nacional, de Estado, estratégica e de sustentabilidade ao desenvolvimento do país.” (MACHADO; VELTEN, 2013, p. 1118). Como resposta a esta demanda da sociedade destaca-se a recente expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

As ações do governo federal no campo das políticas de educação profissional e tecnológica apresentam, nos últimos anos, saldos positivos em muitos sentidos, pois estão levando à ampliação, reestruturação e interiorização da rede federal e ao alargamento e melhoria de infraestrutura e qualificação de recursos pedagógicos de algumas redes estaduais. Com isso, essas redes tiveram suas capacidades de oferta aumentadas, permitindo elevar o atendimento à população de um número maior de municípios. (MACHADO; VELTEN, 2013, p. 1131).

Neste contexto inserem-se os Institutos Federais (IFs), que são as principais instituições que compõem a rede federal de educação profissional, e configuram-se como instrumento de aplicação da educação profissional como uma política pública, voltada ao desenvolvimento regional. Na Figura 1, é possível observar a expansão destas instituições até o ano de 2014 (SILVA; TERRA, 2013).

Figura 1 – Expansão dos Institutos Federais até o ano de 2014

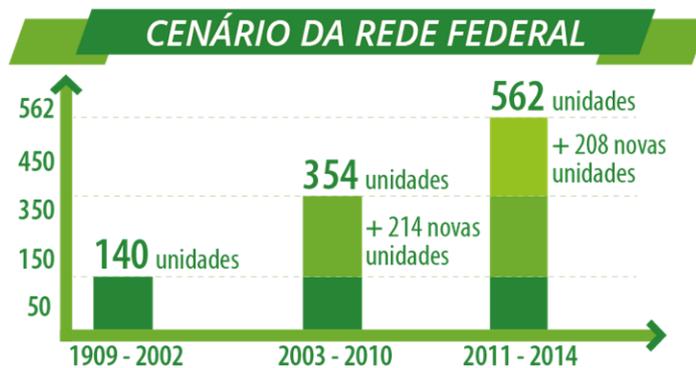


Fonte: adaptado de Silva e Terra (2013, p. 5).

Os pontos amarelos representam os *campi* já existentes até 2002 (140 campi e 120 municípios atendidos), isto é, antes do início da fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Os pontos verdes representam os *campi* criados entre 2003 e 2010 (354 campi e 321 municípios atendidos). E, por fim, os pontos vermelhos, os *campi* previstos até 2014 (previsão de 562 campi e 512 municípios atendidos) (SILVA; TERRA, 2013).

Conforme se pode constatar na Figura 2, todos os *campi* previstos para implantação até o ano de 2014 foram devidamente implantados (BRASIL, 2016).

Figura 2 – Cenário da Rede Federal



Fonte: adaptado do site MEC (BRASIL, 2016).

O MEC investiu mais de R\$ 3,3 bilhões entre os anos de 2011 e 2014, na expansão da educação profissional. Das 208 novas unidades previstas para o período, todas entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade. São 38 Institutos Federais presentes em

todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas às Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica, dessa forma, a Rede é composta por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (principalmente), Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal (BRASIL, 2016).

Segundo Gubiani et al. (2010), as instituições de ensino desempenham papel importante no desenvolvimento regional, tanto na perspectiva econômica pela melhoria da renda quanto na social pela melhoria da qualidade de vida da população. Isso mostra a importância da expansão da rede federal de educação profissional para o desenvolvimento regional. A expansão da rede, consoante a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), deve orientar-se, preferencialmente, para as periferias de grandes centros urbanos e em municípios interioranos, distantes de centros urbanos, com a intenção de implantar uma escola técnica em cada cidade-polo do país, estratégia definida no Plano Plurianual (PPA) 2008-2011, para a qual o objetivo posto é vincular a oferta pública de formação profissional às estratégias de desenvolvimento, a ser viabilizado pelo fortalecimento da atividade produtiva e da educação, ciência e tecnologia nas principais mesorregiões atualmente definidas (NETO; PASSOS, 2015).

Nota-se, neste ponto, a articulação da educação profissional com o desenvolvimento regional. Além disso, evidencia-se que a região Oeste de Santa Catarina se mostra como interessante *locus* de pesquisa, haja vista se tratar de uma região do interior do estado que necessita de investimentos consistentes em políticas públicas de educação profissional, a fim de fortalecer suas principais atividades produtivas, o que se mostra como uma importante estratégia para consolidação do processo de desenvolvimento. Corroborando com esta ideia, Souza et al. (2014) destacam que políticas públicas ligadas à ampliação do acesso à educação, e de sua qualidade, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento regional. No entanto, apesar da expansão da Rede Federal de Educação Profissional ter representado grande avanço no cenário nacional, ela ocorreu de forma muito acelerada, causando uma aparente desestruturação nas instituições que a compõem, sobretudo nos Institutos Federais (IFs). Em uma primeira avaliação da expansão é possível perceber uma série de pontos fracos, dentre os quais se destacam, principalmente, a deficiência de estrutura física e do quadro de servidores (ANDRADE, 2014).

Ao criar os IFs, um modelo educacional arrojado, inovador, sem precedentes, o governo federal tem o mérito, mas criou-os em meio a uma expansão, também nunca vista no cenário da educação brasileira, porém de forma desordenada, comprometendo a qualidade do ensino, conquistada ao longo de um século e causando insatisfação na comunidade escolar. Não foi possível nem o planejamento e nem a organização pelos gestores dos IFs, e ainda hoje não há tempo para isso, em meio a tantas atribuições devido às finalidades, características e objetivos dos IFs, acentuados pela falta de servidores docentes e técnico-administrativos. Os investimentos são altos, mas a evasão também tem sido, principalmente nos cursos em que o MEC prioriza oferta de vagas: os cursos de nível médio [...] (ANDRADE, 2014, p. 136).

De fato, a expansão aconteceu de forma muito rápida, e também devido à interiorização não houve tempo para realização de pesquisas efetivas, que permitissem a abertura de cursos voltados às demandas locais/regionais. Portanto, os Institutos Federais foram concebidos em meio a uma expansão, necessária, mas muito acelerada e desordenada, com consequências marcantes e perspectivas de recuperação em longo prazo, porém, não se pode negar que o papel destas instituições frente à economia e a sociedade brasileira é fundamental (ANDRADE, 2014). Segundo o Decreto n. 5.154, de 2004, a educação profissional nos Institutos Federais (IFs) é desenvolvida por meio de cursos e programas de: formação inicial e continuada de trabalhadores – preferencialmente articulados com os cursos de educação de jovens e adultos (EJA); educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Salienta-se que, segundo o decreto, a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio ocorrerá das seguintes formas: integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental; concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental e esteja cursando o Ensino Médio; e subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2004).

Percebe-se que o principal *locus* de atuação da educação profissional é o ensino médio. Importante retomar neste ponto a discussão já iniciada na introdução, quanto à crise de identidade do ensino médio brasileiro, adicionando a esta discussão a questão da dualidade estrutural que está atrelada ao conceito de escola como fator de estratificação social, ou seja, a existência de dois caminhos a ser seguidos, o ensino médio (propedêutico) que serviria aos “ricos”, para prepará-los para continuidade dos estudos no ensino superior, e o ensino médio profissionalizante que serviria aos “pobres”, para prepará-los para o mercado de trabalho, uma formação mais enxuta e rápida, onde os estudantes teriam acesso somente aos conhecimentos mínimos necessários para o bom desempenho de sua atividade profissional (DEITOS; LARA, 2016).

[...] a dualidade estrutural, portanto, configura-se como grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada. (KUENZER, 2001, p. 28).

No entanto, essa questão da dualidade estrutural na educação não é uma problemática enfrentada apenas no Brasil, uma vez que em quase todo o mundo, a começar pela Europa, que avançou mais cedo na universalização do acesso à educação, a maneira de lidar com as grandes diferenças econômicas, sociais e culturais da população foi segmentar os sistemas escolares em, pelo menos, duas vertentes: uma, de menor matrícula, voltada para a formação mais acadêmica, preparando para as profissões cultas de nível universitário (também chamada de educação propedêutica), e outra maior, voltada para a qualificação profissional e a entrada dos jovens no mercado de trabalho, sobretudo para atividades de tipo industrial e de serviços (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013). Contudo, não se pode negar que “No Brasil, historicamente, a educação profissional e o sistema escolar seguiram caminhos distintos, com alguma superposição, mas em grande parte, ocupando territórios diferentes e se ignorando.” (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013, p. 591). Ou seja, apesar de presente em praticamente todo o mundo, a dualidade estrutural ganha contornos mais profundos no Brasil.

Historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral [...]. Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada. Esse processo histórico de produção de desigualdades sociais gestou um sistema educacional marcado pela inculcação ideológica e evasão escolar. Nesse sentido, a educação geral e profissional destinada aos trabalhadores caracteriza-se, desde as origens, pela insuficiência de recursos, terminalidade em níveis elementares da escolarização, configuração de currículos e modelos educacionais de adestramento para o trabalho, limitados ao mínimo necessário à funcionalidade requerida pelo movimento de acumulação do capital, delineando os contornos da dualidade estrutural [...] (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 727).

A solução para esta dualidade estrutural seria a instituição do ensino médio integrado, isto é, que integre a formação geral (propedêutica/academicista) à formação profissional (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2004), uma vez que com a necessidade premente de desenvolvimento do país, torna-se urgente ampliar as políticas públicas que atendam aos anseios de jovens que desejam se qualificar para o mercado de trabalho (OLIVEIRA; ESCOTT, 2015, p. 734). No entanto, não é esta realidade

que se observa no Brasil, pois de acordo com Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 251), “[...] até o ensino médio, o estudante brasileiro é, via de regra, treinado para memorizar e repetir fórmulas que, se devidamente apreendidas, serão sua chance de aprovação no exame vestibular [...]” Diante desta realidade “[...] a educação profissional, que na maioria de outros países envolve a maior parte dos estudantes de nível médio, permanece atrofiada no Brasil.” (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013, p. 586).

A educação média no Brasil está estagnada, tanto em quantidade quanto em qualidade de educação que os alunos recebem, e existe uma percepção generalizada de que o Brasil não está formando pessoas com as qualificações mínimas necessárias para o exercício da cidadania e para a inserção produtiva no mercado de trabalho. (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013, p. 564).

O ensino médio integrado mostra-se, de fato, como a melhor opção em uma realidade conjunturalmente desfavorável como a brasileira, em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino. Esta modalidade de ensino deve garantir, porém, que superada a condição desfavorável, o indivíduo tenha totais condições de prosseguir seus estudos no nível superior (RAMOS; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005).

[...] o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia, e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorrem o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento. (RAMOS, 2008, p. 551).

Mais recentemente no Brasil surgiu nova problemática no ensino médio, que se constitui inversão da dualidade estrutural, onde resta aos trabalhadores a modalidade de educação geral, uma vez que tendo em vista a baixa qualidade do ensino, ela não mais interessa aos jovens da classe média, e em virtude da flexibilização de sua oferta para o turno noturno, ela se torna uma opção para os jovens de classe baixa, que precisam trabalhar durante o dia e somente têm à noite para se dedicar aos estudos. Enquanto os jovens de classe média agora preferem cursos de ensino médio integrado ao ensino técnico, ofertados pela rede federal de educação profissional, tendo em vista a alta qualidade dos referidos cursos, o que é visto por estes jovens como uma oportunidade de acesso facilitado ao ensino superior, por possibilitarem melhores resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou mesmo nos vestibulares das universidades particulares (KUENZER, 2010).

No entanto, a preferência destes jovens é pelas universidades federais, daí a importância de cursar o ensino médio em uma escola pública, haja vista que recentemente as universidades federais começaram a dar preferência de acesso aos alunos provenientes da rede pública de educação, visando inverter a perversa lógica histórica de que as universidades federais destinam-se aos alunos provenientes de escolas particulares, haja vista terem melhores condições de acesso, em razão da alta qualidade do ensino que receberam, enquanto aos alunos provenientes de escola pública, restam as universidades particulares, por não terem condições de concorrerem às disputadas vagas nas universidades públicas, haja vista a baixa qualidade do ensino que receberam. Segundo Kuenzer (2010, p. 870), é necessário “[...] tanto ampliar a oferta da modalidade integrada, quanto investir maciçamente na qualidade da modalidade de educação geral, com a finalidade de reverter os efeitos perversos da dualidade invertida.” O que se observa é que a oferta da modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio ainda é restrita, embora tenha sido ampliada significativamente com a expansão dos Institutos Federais de Educação (KUENZER, 2010).

Este é justamente o principal objetivo dos Institutos Federais, que têm como modalidade foco de atuação a educação profissional técnica de nível médio, que deve ser ofertada preferencialmente de forma integrada. No entanto, o ensino médio integrado enfrenta duras críticas na academia, principalmente das correntes mais conservadoras, que defendem a educação de cunho academicista, mas também dos progressistas, que o consideram como uma concessão aos interesses do capital (MOURA, 2013). Mas, pode-se observar que desde a promulgação da LDB/96, esta modalidade já era prevista.

Os § 2º e §4º do artigo 36 estabelecem que o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas e que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos do Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em Educação Profissional. (SABIA; MILITÃO, 2011, p. 69).

Nesse sentido, torna-se fundamental explorar os espaços possíveis oferecidos pela LDB, tentando progressivamente incorporar a educação profissional ao ensino médio para atender às demandas não apenas do trabalho, mas da própria sociedade (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2004). É oportuno recuperar o papel fundamental do ensino médio, qual seja, estabelecer a relação entre o conhecimento e a prática de trabalho. Trata-se de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático

sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização da educação profissional, vinculada ao ensino médio, é propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos científicos das técnicas diversificadas e utilizadas na produção, e não o simples adestramento em técnicas produtivas. Dessa forma, não se pode perder de vista que a educação profissional deve se concentrar em modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas existentes de produção (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2004).

Findada a caracterização do segundo conceito central deste estudo, parte-se para relação teórica entre os dois conceitos, quais sejam: educação profissional e desenvolvimento regional, sendo que tal relação ocorre inicialmente por meio de uma contextualização da educação profissional no campo das políticas públicas, e, posteriormente, por meio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, principal instrumento de aplicação da educação profissional enquanto uma política pública para o desenvolvimento regional.

### 2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Inicialmente torna-se oportuno destacar que a educação profissional, abordada neste estudo, insere-se no campo das políticas públicas, mais especificamente das políticas públicas educacionais. O conceito de políticas públicas abrange ações, atividades e instrumentos que utilizam recursos financeiros públicos para atender a alguma demanda social (MATIAS PEREIRA, 2008). Dessa forma, com a finalidade de atenuar o atraso educacional do Brasil em relação aos países desenvolvidos, diversas políticas públicas educacionais têm sido formuladas e implantadas no país, visando à maior democratização do acesso (CORRÊA, 2007). Sem dúvida, a educação é uma das principais lutas para poder superar o atraso social dos países da América Latina, poucos esforços em matéria de política pública têm uma recompensa tão grande como a de capacitar as gerações mais jovens e dar-lhes as ferramentas para se desempenhar no mundo do trabalho e aproveitar as oportunidades que oferece uma economia mais moderna e diversa, num cenário de crescente globalização (MORENO, 2011). Importante destacar que a educação profissional não se configura como uma política pública somente pela sua fonte de financiamento, mas, principalmente, por seu compromisso com o todo social (PACHECO, 2011).

O Estado não é o único responsável pela execução da educação profissional e tecnológica, todavia, sua concepção, acompanhamento e controle devem ser objeto de uma política pública, sujeita à deliberação do legislativo e ao controle social, dotada de recursos orçamentários e garantia de continuidade, integrando-a à

educação básica e aos conhecimentos específicos para o adequado exercício profissional. Ademais, a educação profissional e tecnológica é parte do processo integral de formação dos trabalhadores, portanto, deve ser compreendida como uma política pública e estratégica. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2004, p. 39).

Nem sempre a educação profissional, enquanto política pública, foi vista como parte do processo integral de formação, pois nas primeiras vezes que esta modalidade educacional surge como política pública, ela o faz pelo viés reducionista da formação para o mercado trabalho (PACHECO et al., 2009). Ou seja, nos seus primórdios a educação profissional, enquanto política pública, visava unicamente formar mão de obra para o mercado de trabalho. Tal visão vem mudando nos últimos tempos, uma vez que “a educação profissional tem de ter, necessariamente, a intencionalidade estratégica do desenvolvimento, recusando, pois, reduzir o seu alcance à mera adaptação da formação escolar às necessidades dos empregadores, do mercado de trabalho [...]” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2004, p. 5). Ou seja, a educação profissional passa a ser vista como uma importante estratégia para o desenvolvimento.

A educação profissional não pode estar desvinculada do projeto social mais amplo. Deve, pois, estar articulada às políticas de desenvolvimento locais, regionais e nacional; às políticas de geração de emprego, trabalho e renda, juntamente com aquelas que tratam da formação e da inserção econômica e social. É a partir dessa perspectiva que as políticas públicas de educação profissional podem, efetivamente, superar o viés assistencialista e compensatório para promover a inclusão social. Desta forma, tem-se como um dos principais pressupostos o atendimento aos requisitos do modelo de desenvolvimento sustentável, que eleve a manutenção do emprego e do bem-estar social, torne efetiva a regulação da proteção ambiental e altere os padrões atuais de produção e consumo a favor de poucos. É preciso também atentar para os princípios da educação que se materializem como política pública, com orçamento, estatuto legal e continuidade e não apenas como programa temporário de governo. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2004, p. 23).

À educação profissional cabe, portanto, uma posição estratégica importante como elemento criativo de alavancagem, junto com outras políticas públicas, para o desenvolvimento regional (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2004). Ela constitui-se num elemento essencial de planejamento estratégico que permite a construção da cidadania, uma vez que viabiliza maiores possibilidades de inserção socioeconômica e político-cultural dos cidadãos num cenário marcadamente tecnológico. Neste contexto, a implementação de uma política pública para a educação profissional torna-se necessidade premente para consolidação de processo de desenvolvimento local/regional (MANFREDI, 2002), principalmente considerando-se que “A educação profissional no Brasil, mesmo em tempos de complexificação da base técnico-

científica da produção, ocupa-se da formação para o trabalho simples [...]” (KUENZER, 2010, p. 868), sendo necessário evoluir neste nível de formação para que ela possa contribuir de maneira mais efetiva com o desenvolvimento local.

Desenvolvimento local significa alteração das condições de concentração do conhecimento, do poder e da riqueza; promoção de mudanças educacionais, culturais, sociais, políticas e econômicas; ampliação da esfera pública e transformação das relações entre Estado, mercado e sociedade, pois pressupõe mobilização, participação e gestão social com base no reconhecimento e valorização dos ativos locais. (MACHADO, 2011, p. 373).

Neste contexto, emergem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), como instrumento de promoção de mudanças educacionais e que representam um importante desafio para a educação profissional, visto que, ao procurar romper com a tradicional missão de vincular essa modalidade da educação às demandas exclusivas do mercado, entra em cena a necessidade de construção de um novo paradigma para ela. Não se trata de preparar o cidadão para servir aos exclusivos interesses do mercado, como foi a tônica ao longo da história da educação profissional, mas de qualificá-lo e elevar o seu grau de escolarização, capitais imprescindíveis à efetiva participação na consolidação democrática do país (PACHECO et al., 2009). Ou seja, “Os Institutos Federais [...] representam as mais novas autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária.” (OLIVEIRA; ESCOTT, 2015, p. 728). Nota-se uma estreita relação dos Institutos Federais com a territorialidade, uma vez que “a essas instituições educacionais foi conferido o papel de apoiar a estruturação do desenvolvimento de territórios.” (MACHADO; VELTEN, 2013, p. 1121).

Trata-se de um projeto progressista, que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. A intenção é superar a visão althusseriana de instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados por cada indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade. (BRASIL, 2008, p. 21).

Portanto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se constituem num importante instrumento de aplicação da educação profissional enquanto política pública para o desenvolvimento regional. Estas instituições têm por finalidade e características: ofertar educação profissional, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; desenvolver a educação profissional como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; 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).

Dessa forma, os Institutos Federais se definem como instituições de educação profissional constituídas por um conjunto de *campi* localizados em mesorregiões, determinadas a promover a sustentabilidade ambiental, fortalecer os arranjos produtivos, sociais, culturais e educacionais, e apoiar o desenvolvimento local e a socialização de tecnologias, dentre outras finalidades. Essas instituições são orientadas por valores humanos universais, pela construção e resgate da cidadania, pela busca de transformações sociais a favor da inclusão social e da melhoria do padrão de vida da população dos territórios em que se encontram (MACHADO, 2011). A estrutura multicampi dos Institutos Federais busca atender à vocação regional, consolidando a missão destas instituições voltadas ao compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento regional. Para tanto, as políticas públicas indicam que a criação de cursos novos deve ser definida por meio de audiências públicas com a participação e a manifestação da sociedade (PACHECO, 2011). Ou seja, “[...] passa a ser fundamental a realização de rigoroso diagnóstico que permita identificar as necessidades educativas, contemplando as especificidades locais e regionais [...]” (KUENZER, 2010, p. 857).

Com esta premissa de promover o desenvolvimento local/regional, os Institutos Federais tendem a contribuir com a redução das desigualdades sociais e das disparidades regionais. Conforme apregoa Bacelar (2000), a redução das desigualdades/disparidades deve ser um dos objetivos do desenvolvimento regional:

A política de desenvolvimento regional não pode deixar de ter, entre seus objetivos fundamentais a questão da redução sistemática das desigualdades regionais que, no

fundo, diz respeito ao enfrentamento das diferenças espaciais no que se refere aos níveis de vida das populações que residem em distintas partes do território nacional, e no que se refere às diferentes oportunidades de emprego produtivo, a partir do qual a força de trabalho regional tenha garantida a sua subsistência. (BACELAR, 2000, p. 133).

Assim, o verdadeiro desenvolvimento deve perpassar pela promoção do bem-estar social, em que os postos de trabalho e a renda sejam acessíveis à população, principalmente à local, “gerando qualidade de vida, bem-estar e sustentabilidade ambiental, econômica, social e cultural.” (CRUZ, 2007, p. 47). Portanto, para que os Institutos Federais possam contribuir com o combate às desigualdades sociais e às disparidades regionais é fundamental que estreitem a relação com os territórios nos quais se situam.

Percebe-se, neste ponto, que a Lei n. 11.892/2008 (Lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) vem ao encontro dessas premissas quando apregoa que estas Instituições visam, por meio da oferta de educação profissional de qualidade, qualificar cidadãos, prioritariamente de condição socioeconômica menos favorecida, para atuarem nos setores econômicos que estejam ligados principalmente aos arranjos produtivos, regionais e/ou locais, de maior relevância. Ou seja, trata-se de uma política pública nacional que busca fomentar o desenvolvimento regional para além da dimensão econômica, mas prioritariamente para a dimensão social, primando dessa forma pela diminuição das desigualdades sociais.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) [...] têm como objetivo suprir a demanda de mão de obra técnica qualificada, que tem aumentado no país, e agregar qualidade aos currículos, buscando integrar conhecimentos básicos e técnicos e preparar os estudantes para a vida e para o exercício da cidadania. Sendo assim, demonstram em seus documentos ter preocupação com questões ligadas ao desenvolvimento [...] (PALMA; ALVES; SILVA, 2013, p. 84).

Nesta perspectiva, pode-se observar nas diretrizes do IFSC preocupação com o desenvolvimento, como: contribuir para as transformações sociais, econômicas e políticas, aumentando as possibilidades de acesso à educação; estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas, gerando emprego e renda; incentivar uma prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social, cultural, ambiental e política, formando profissionais cidadãos; elaborar, implementar e avaliar projetos que objetivem o desenvolvimento regional em todas as suas dimensões; articular políticas públicas que possibilitem o acesso à educação profissional, estabelecendo mecanismos de inclusão (IFSC, 2014). Essas ações evidenciam o papel indutor do governo, em termos de legislação e promoção de políticas educativas, na construção da educação para o desenvolvimento,

aderente ao Plano Internacional de Implementação da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável – 2005-2014 (UNESCO, 2005).

Além disso, observa-se que a estruturação dos IFs, com reitorias, *campi* nas cidades-polo e *campi* avançados cobrindo regiões afastadas dos grandes centros, busca alavancar o desenvolvimento regional. Articulado nos eixos ensino, pesquisa e extensão, os IFs têm como objetivo preparar os egressos para o mundo do trabalho, mas também para a inserção social (PALMA; ALVES; SILVA, 2013).

Os institutos federais foram, no seu nascedouro, convocados a realizar a interiorização da oferta educacional a partir de cidades-polo; a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com arranjos produtivos, sociais e culturais locais. (MACHADO, 2011, p. 355).

Esta interiorização dos Institutos Federais poderá contribuir de forma significativa com a redução das desigualdades sociais e disparidades regionais por meio da relação entre ensino, pesquisa e extensão, além de possibilitar o diálogo entre as esferas municipal, estadual e federal (SILVA; TERRA, 2013). Desse modo, na construção de suas identidades institucionais, os institutos federais estão, agora, desafiados a identificar as parcerias estratégicas, mobilizar ativos locais, explorar potencialidades e oportunidades, a incorporar todos os aspectos das mesorregiões em que se situam: os físico-territoriais, os étnico-culturais, os socioeconômicos e os político-institucionais (MACHADO, 2011).

No entanto, para Schwartzman e Castro (2013), constitui-se em grande problema ancorar toda a nova política de educação profissional nos recém-criados Institutos Federais, principalmente considerando que estas instituições vêm abandonando sua missão principal, a formação técnica de nível médio, para adotar atividades de mais prestígio, a saber, a educação superior, a pesquisa e a pós-graduação. A ideia de que estas instituições poderiam conciliar com facilidade as diferenças de missão entre a educação profissional e técnica e a educação acadêmica e universitária era improvável desde o início, e as primeiras análises independentes que estão surgindo destas instituições apenas comprovam este resultado. Ciavatta (2006) já alertava que a concessão do *status* de universidade aos institutos federais poderia levar à tendência de aumento na oferta de cursos superiores, em detrimento aos cursos técnicos de nível médio, por uma questão de demanda e de prestígio, além disso, “[...] precisa-se admitir que sua origem e desenvolvimento diferem das universidades, em razão de determinações históricas que comprometeram esse projeto mais com o capital do que com o trabalho, mais com o mercado do que com os trabalhadores.” (RAMOS, 2008, p. 551), sendo este também um dos motivos que levam a este desvio de função dos Institutos Federais, pois estes não

querem ser encarados somente como simples centros de treinamento de mão de obra para atendimento às necessidades do mercado de trabalho.

Outra problemática enfrentada pelos Institutos Federais diz respeito à formação didática de seus docentes, que são, em sua maioria, oriundos do modelo acadêmico de educação, encontrando dificuldades em adaptarem-se ao modelo da educação profissional. Para Kuenzer (2010), essa problemática é decorrente, principalmente, do fato de que a formação em nível de mestrado e doutorado não contempla, para além do estágio de docência, efetiva formação para o ensino em qualquer nível, etapa ou modalidade, mas principalmente em educação profissional e tecnológica, centrando-se em conhecimentos específicos das áreas de estudo. As dificuldades enfrentadas pela educação profissional, sobretudo no nível médio, são em grande parte oriundas desta problemática, que antes mesmo dos níveis de mestrado e doutorado, perpassa pelo nível de graduação, mais especificamente nas licenciaturas.

[...] a formação de professores para a modalidade integrada mediante licenciatura não está devidamente equacionada, prevalecendo ainda a organização tradicional por disciplina na perspectiva acadêmica. Portanto, outra meta importante, capaz de impactar positivamente a qualidade do ensino médio integrado, é a construção de uma proposta de licenciatura para a educação profissional e tecnológica que tome como eixo a pedagogia do trabalho. (KUENZER, 2010, p. 868).

Para além das licenciaturas, faz-se necessário que a educação profissional perpassasse todos os níveis formativos, estendendo-se para a pós-graduação, principalmente, em nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado), o que de certa forma já começa a ocorrer com a expansão dos cursos de mestrado profissional, embora estes ainda sofram com o sombreamento da modalidade acadêmica. Essa verticalização da educação profissional é necessária em razão da própria estrutura verticalizada dos cursos oferecidos pelos Institutos Federais, onde os docentes atuam em diferentes níveis de ensino e os estudantes devem compartilhar os espaços de ensino, pesquisa e extensão, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado (OLIVEIRA; ESCOTT, 2015).

Neste ponto, torna-se importante destacar aparente conflito de interesses, já que os Institutos Federais primam pela verticalização dos seus cursos, visando principalmente permitir aos alunos a continuidade dos estudos até o mais alto nível formativo, bem como aproveitar ao máximo o seu corpo docente. No entanto, as demandas sociais por educação profissional requerem, além da expansão das vagas, a diversificação de cursos, ou seja, enquanto os Institutos Federais direcionam seus esforços para verticalização dos cursos em um mesmo eixo-formativo, a sociedade prima pela ampliação do número de cursos e eixos-

formativos, visando não a formação continuada de alto nível, mas sim a possibilidade de formação rápida de seus jovens, nas mais diversas áreas possíveis, para atendimento imediato das necessidades do mercado de trabalho (MACHADO; VELTEN, 2013). Cabe à gestão pública realizar a mediação deste conflito de interesses, colocando sempre em primeiro lugar a necessidade premente de desenvolvimento da região onde a instituição estiver inserida.

Observa-se, nesta seção, ao realizar o relacionamento teórico entre os conceitos centrais da pesquisa (educação profissional e desenvolvimento regional), uma estreita relação dos conceitos abordados com a teoria da Administração do Desenvolvimento, criada e defendida por Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982), sociólogo, filósofo e político brasileiro, que ganhou notoriedade depois de ter conquistado uma carreira acadêmica internacional, em universidades, como a do Sul da Califórnia, de Yale e Toronto; e ter recebido diversos prêmios internacionais por suas relevantes contribuições à área das ciências sociais, em especial da administração (SANTOS; SANTOS; BRAGA, 2015).

Com efeito, se faz sentido falar em administração do desenvolvimento como disciplina e profissão, sua missão será estudar questões e problemas de desenvolvimento mundial, quais as condições e limites de tal desenvolvimento, qual o enfoque a adotar, como promover esse desenvolvimento. Essa missão exige um esforço de criatividade conceitual, engenhosidade na formulação de estratégias adequadas para a alocação de recursos, e, finalmente não menos importante, a especificação dos objetivos a serem atingidos. (GUERREIRO RAMOS, 1970, p. 13).

De acordo com Santos, Santos e Braga (2015), Guerreiro Ramos defendia a criação de campo específico para o estudo da Administração do Desenvolvimento, a sua instituição como disciplina e profissão. O autor conceituava a Administração do Desenvolvimento como campo que se propõe a estudar a gestão das relações sociais de produção, distribuição e consumo dos países, regiões, lugares e/ou organizações. Nota-se, de fato, uma estreita relação com os conceitos abordados no decorrer desta revisão bibliográfica, na qual emergem categorias importantes, como as relações sociais, regiões, lugares e organizações, categorias estas fundamentais para consolidação do processo de desenvolvimento. Nesta mesma linha, Santos e Santana (2011) corroboram quando apresentam uma definição para Administração do Desenvolvimento que vem ao encontro das ideias defendidas por Guerreiro Ramos.

[...] definimos a Administração do Desenvolvimento como um campo da ciência administrativa que tem por finalidade estudar “como” a gestão das relações sociais pode promover transformações em países, regiões, lugares e/ou organizações com vista a garantir o bem-estar geral da sociedade. Neste contexto, o desenvolvimento requer a existência do processo administrativo, bem como da implementação de reformas pautadas em valores humanísticos, solidários e democráticos. [...] podemos descrevê-la como forma em que o poder é exercido na administração dos recursos

econômicos e sociais de um país, uma região, um lugar ou uma organização. Nesse modelo de gestão o poder não é exercido apenas por um gestor, mas por um coletivo que pode atuar em grau maior ou menor de assimetria e tem uma carga potencial de conflitos de interesses entre atores envolvidos e entre escala de poder. Portanto, a prática da Administração do Desenvolvimento, que pensamos como o futuro da gestão, deve ocorrer em um sistema de relações sociais que priorize uma negociação entre O QUE, POR QUE, PARA QUEM e COMO deve ser feito o projeto de desenvolvimento, cuja participação social deve ser valorizada em todas as etapas do processo de gestão (concepção, elaboração, implementação e avaliação). (SANTOS; SANTANA, 2011, p. 12).

Ainda sobre a temática supracitada, Guerreiro Ramos (1970, p. 22) destacava que “A Administração do Desenvolvimento tende a ser processo que opera, pelo menos, em três níveis: indivíduo, organização e sociedade, bem como em várias dimensões: econômicas, sociais, políticas, ambientais e/ou humanas.” Destacam-se, nesta passagem, as dimensões do desenvolvimento, já discutidas na seção que tratou do desenvolvimento regional, com especial atenção para dimensão humana, que aparece pela primeira vez na literatura. Para o autor “[...] o objetivo do desenvolvimento, tanto nas nações do centro quanto nas periféricas, é o bem-estar de todos os cidadãos.” (GUERREIRO RAMOS, 1970, p. 22).

Ramos busca evidenciar o desequilíbrio existente entre países do centro e da periferia e critica a visão dos economistas clássicos, que desconsideram a ética nos negócios econômicos, e dos neoclássicos, por verem o problema da desigualdade na escassez de recursos e não nas decisões institucionais. Assim, a riqueza e a pobreza ganham novo sentido, tornam-se essencialmente obras do homem. (SANTOS; SANTOS; BRAGA, 2015, p. 466).

Neste contexto, Guerreiro Ramos (1970) defende que a problemática do desenvolvimento não reside na escassez dos recursos, embora reconheça que alguns recursos naturais provêm de fontes não renováveis, mas, principalmente, nas decisões institucionais tomadas no contexto local/regional/nacional, que levam a uma má distribuição da riqueza gerada nestas localidades. Segundo ele “[...] se ainda há grandes disparidades no padrão de vida de diferentes povos, não de ser antes um produto institucional do que o resultado de uma real escassez de meios.” (GUERREIRO RAMOS, 1970, p. 12). Ele ainda complementa afirmando que “[...] é possível criar a riqueza por meio de uma administração adequada, isto é, mediante conhecimento aplicado [...]” (GUERREIRO RAMOS, 1970, p. 12). Enfim, para ele o principal entrave no desenvolvimento era a má gestão que se fazia do processo, o que muitas vezes ocorria por falta de uma visão sistêmica, uma vez que o autor defendia que a gestão do desenvolvimento não se restringe ao saber tecnicista. Ou seja, a gestão do desenvolvimento envolve questões complexas, a relação de diversos atores e a interconexão de várias dimensões, o que exige por parte dos gestores um conhecimento amplo de todo o

processo, já que o desenvolvimento precisa ser adaptado a cada localidade, de acordo com suas particularidades.

Na visão de Ramos, não podemos fazer da Administração do Desenvolvimento um objeto de exportação dos países detentores de conhecimento para países sem conhecimento apropriado. Isso é uma forma de controle que não legitima a sua ação. Antes de tudo, é preciso analisar o contexto, não só do espaço-local, mas, sobretudo, do espaço-mundo. Não se pode falar do desenvolvimento das nações sem a contextualização das discrepâncias do espaço-mundo. (SANTOS; SANTOS; BRAGA, 2015, p. 467).

Observa-se que Guerreiro Ramos é um crítico dos modelos predeterminados de desenvolvimento, rebatendo veementemente a transferência destes modelos de países desenvolvidos para países em desenvolvimento. Na visão do autor, não é porque determinado modelo de desenvolvimento deu certo em um país, que também dará em outro, pois há de se considerar as particularidades de cada localidade, então, o modelo de desenvolvimento deve ser construído a partir da realidade local, somente assim se pode identificar o melhor caminho a ser trilhado, uma vez que a Administração do Desenvolvimento decorre das relações sociais estabelecidas entre indivíduos, organizações e sociedade em espaços geográficos diversos (global, regional e/ou local), e por este motivo cada localidade tem sua identidade própria (SANTOS; SANTOS; BRAGA, 2015).

Para melhor entender a proposta da Administração do Desenvolvimento de Ramos, torna-se necessário considerar que estamos nos referindo a um interpretativista crítico, para quem o sentido das coisas não está necessariamente no fenômeno, mas na atribuição de sentido que o sujeito lhe dá por meio do significado conferido pela razão. (SANTOS; SANTOS; BRAGA, 2015, p. 466).

Guerreiro Ramos trata-se, de fato, de um crítico em potencial, especialmente da organização política e econômica da sociedade. Ele concebe uma sociedade multidimensional, na qual o mercado é considerado um dos enclaves sociais, legítimo e necessário, mas limitado e regulado (GUERREIRO RAMOS, 1989). Nesta perspectiva, para Santos, Santos e Braga (2015) o autor defende que a gestão do desenvolvimento, quer seja de uma nação, região, lugar e/ou organização, não se limita ao planejamento e ao regulamento do mercado ou do Estado. Elas evidenciaram a necessidade de outros modelos de planejamento e alocação de recursos.

A Administração do Desenvolvimento, nessa perspectiva, apresenta-se como um modelo de alocação de recursos econômicos e não econômicos em sistemas sociais de natureza multicêntrica. Ela incorpora as várias possibilidades de organização da produção, da distribuição e do consumo, dado que não se restringe apenas ao sistema de troca mercantil, mas, também, a outros sistemas, como o da reciprocidade, da isonomia e o da fenomenia. Com isso, busca-se satisfazer as

necessidades individuais e coletivas da sociedade. (SANTOS; SANTOS; BRAGA, 2015, p. 468).

A crítica que Guerreiro Ramos faz ao modelo de desenvolvimento economicista vem ao encontro das teorias emergentes desta revisão bibliográfica, especialmente, na subseção em que se apresenta reflexão à adjetivação sustentável e ao *Triple Bottom Line*. Essa crítica fica ainda mais evidente na seguinte passagem do autor “os critérios para a avaliação do desenvolvimento de uma nação são essencialmente os mesmos que dizem respeito às atividades que constituem a dinâmica do mercado [...] simplesmente indicadores quantitativos.” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 181-182). Ou seja, o desenvolvimento precisa ser medido também por indicadores qualitativos, que considerem critérios para além dos econômico-financeiros.

Fundando-se na concepção da sociedade multidimensional ou multicêntrica, Ramos chega à conclusão de que os modelos alocativos que predominam são baseados numa concepção estreita de recursos e produção, visto que, quando computam a riqueza da nação, registram apenas aquilo que é vendido e comprado mediante transações monetárias e desconsideram o não monetário como um ativo de riqueza. Segundo o autor, um fiel conceito de recursos inclui mais do que aquilo que o mercado se inclina a definir como recurso; por exemplo, as dimensões ecológicas e psíquicas – recursos que não são levados em consideração na epistemologia da economia política clássica e neoclássica. (SANTOS; SANTOS; BRAGA, 2015, p. 474).

Neste ponto pode-se destacar que, conforme Sen (2010), o desenvolvimento de um país é, na teoria econômica tradicional, medido por seu Produto Interno Bruto (PIB), que ao ser dividido *per capita*, mostra o grau de riqueza alcançado por seus habitantes, porém, este indicador não se mostra adequado para medir o desenvolvimento de um país, pois considera apenas o critério econômico de geração de renda (riqueza), sem se preocupar com a forma que esta renda é distribuída, o que contribui para o aumento das desigualdades sociais.

Ao apresentar o seu modelo de alocação de recursos, Guerreiro Ramos avança na medida em que incorpora em suas análises outras categorias sociais não consideradas pelo modelo de alocação de recursos do mercado e do estado burguês. Com isso, revela para a Administração do Desenvolvimento o fato de que a gestão do desenvolvimento não pode ficar restrita a duas visões segmentadas, ou até mesmo opostas, de desenvolvimento: o desenvolvimentismo e o neoliberalismo [...]. Pela visão contemporânea, a gestão do desenvolvimento é resultado da ação administrativa de três agentes principais: Estado, mercado e sociedade [...]. Nesse horizonte, se vislumbra um modelo de gestão para além do econômico-mercantil. (SANTOS; SANTOS; BRAGA, 2015, p. 474).

No entanto, Guerreiro Ramos (1989, p. 181) pondera que “para tornarem reais essas possibilidades, os indivíduos, instituições e governos precisam livrar-se dos atalhos

conceituais inerentes aos modelos alocativos centrados no mercado.” Percebe-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido para se chegar ao modelo de desenvolvimento proposto por Guerreiro Ramos, mas, é sabido que as mudanças, principalmente deste porte, somente ocorrem com muito tempo e trabalho. Dessa forma, todos os esforços que se fazem a fim de caminhar nesta direção são válidos e oportunos, uma vez que vêm a somar aos esforços já envidados por este e por tantos outros estudiosos do desenvolvimento.

[...] entende-se que a Administração do Desenvolvimento, presente nos estudos de Guerreiro Ramos, coloca-se como um contraponto ao modelo dominante da racionalidade instrumental de alocação de recursos, pois visualiza a administração como fenômeno oriundo das relações sociais, importante para promover as mudanças necessárias à sociedade e, não, simplesmente, como um conjunto de técnicas, normas e procedimentos, tal como imaginam os ortodoxos. Ela concebe o agente administrativo como um ser capaz de tomar decisões por o prisma de uma ética de responsabilidade absoluta. Também compreende o desenvolvimento como um fenômeno social de transformação decorrente de uma possibilidade objetiva, presente entre o determinismo e a liberdade. Visualiza a gestão do desenvolvimento como algo de interesse coletivo e não apenas de especialistas e/ou organismos internacionais. Entende, também, que a gestão deve ser conduzida por um posicionamento crítico, participativo e emancipatório do indivíduo. (SANTOS; SANTOS; BRAGA, 2015, p. 475).

Nesta mesma linha, Santos e Santana (2011) defendem que a gestão do desenvolvimento não pode ser vista como objeto secundário na discussão. Sua finalidade é desmistificar a visão hegemônica da racionalidade econômica sem justiça social, colocando em xeque as noções de crescimento, pobreza, necessidade, assistencialismo, distribuição, democracia, autonomia, etc., sob o prisma de uma gestão do desenvolvimento em busca da emancipação.

A Administração do Desenvolvimento deve ser cada vez mais uma questão de interesse público e não um assunto reservado aos “peritos” ou a um determinado mandato político. Deve ser uma política de Estado e não simplesmente uma ação de governo. (SANTOS; SANTANA, 2011, p. 16).

São diversas as problemáticas sociais que necessitam de uma maior atenção por parte da Administração do Desenvolvimento, como: a educação, a saúde, a segurança, dentre muitas outras. E pode-se considerar ainda que se trata de uma temática completamente inexplorada que requer vasta revisão de literatura dentro e fora do campo da administração, com a finalidade de construir o sistema conceitual que permita explicar e compreender a sociedade atual e a sociedade do futuro (SANTOS; SANTANA, 2011).

Importante destacar a afinidade entre a teoria da Administração do Desenvolvimento e este estudo, uma vez que esta teoria aborda o desenvolvimento pela via da gestão, justamente

o enfoque que foi dado neste estudo. Aliás, é oportuno ressaltar este enfoque, pois como foi abordada temática inerente ao campo da educação, qual seja, a educação profissional, torna-se importante enfatizar que os aspectos foram abordados sob a ótica da gestão, não adentrando, portanto, nas nuances específicas da área educacional. Finda-se dessa forma a seção de Revisão Bibliográfica, na qual se discutiram os principais conceitos adotados neste estudo, sendo que para fins de elucidação elaborou-se o Quadro 2, no qual se apresenta síntese desta seção.

Quadro 2 – Principais Conceitos da Revisão Bibliográfica

Conceito	Descrição	Principais Autores
Desenvolvimento Regional	Processo de mudança social sustentada que tem como finalidade última o progresso permanente da região, da comunidade regional e de cada indivíduo residente nela. Compreende um crescente esforço das sociedades locais na formulação de suas próprias estratégias, sofrendo, desta forma, influências da sociedade, do Estado e das organizações. Tal processo valoriza as potencialidades locais e a gestão compartilhada dos territórios, onde cada um dos atores tem seu papel, numa perspectiva endógena.	Bandeira (2004) Boisier (1996, 2003) Buarque (1999, 2004) Feger (2010) Filippim e Feger (2008) Filippim (2005) Filippim et al. (2014) França, Mantovaneli Júnior e Sampaio (2012) Santos, Santos e Braga (2015) Santos e Santana (2011) Guerreiro Ramos (1970, 1989) Röhrig, Zasso e Wakulicz (2007) Xavier et al. (2013, 2014)
Região	A região é uma construção social que atende aos interesses precisos, trata-se de um produto social construído em determinados espaços, cujos condicionantes importantes são a distância, a localização, o transporte e a força de trabalho. Constitui uma área geográfica que possibilita, ao mesmo tempo, descrever fenômenos naturais e humanos, analisar dados socioeconômicos e aplicar uma política. A homogeneidade e a integração são as duas características que a fundamentam.	Benko (1999) Lima, Simões e Monte-Mór (2014) Limonad (2004) Mior (2003) Reis (2005) Santos (1988, 2000, 2006) Tenório (2011) Theis e Galvão (2012) Zapata; Amorim; Arns (2008)
Educação Profissional	Constitui-se numa vasta gama de processos educativos, de formação e de treinamento em instituições e modalidades variadas, não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades. Trata-se de uma política pública que coloca o emprego em seu centro, concebendo o trabalho como princípio educativo, sendo, por esta razão, um elemento fundamental para o desenvolvimento de qualquer sociedade.	Ciavatta (2006) Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) Falcón (2015) Frigotto (2007) Kuenzer (2001, 2006, 2010) Moretto e Favretto (2013) Moura (2011, 2013) Ramos (2008) Ciavatta e Ramos (2012) Sabia e Militão (2011) Schwartzman e Castro (2013)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Instituições de educação profissional, constituídas por um conjunto de <i>campi</i> localizados em mesorregiões, determinadas a promover o desenvolvimento regional.	Andrade (2014) Machado (2011, 2013) Oliveira e Escott (2015) Pacheco (2011) Pacheco et al. (2009). Palma, Alves e Silva (2013) Silva e Terra (2013)

Fonte: elaborado pelo autor a partir da Revisão Bibliográfica (2016).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresentam-se os procedimentos metodológicos empregados, sendo que inicialmente faz-se a caracterização geral da pesquisa, sua delimitação, abordagem, tipo e método. Posteriormente, apresentam-se as técnicas e instrumentos de coletas de dados e, por fim, as técnicas de análise de dados.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Primeiramente, cabe destacar que esta pesquisa se inseriu no campo dos estudos organizacionais, estando enquadrada, portanto, na grande área das ciências sociais aplicadas, na área da administração, mais especificamente, da administração pública. De acordo com Munck e Souza (2010, p. 95), “Os estudos organizacionais possuem uma identidade múltipla, ou seja, são constituídos por teorias e vertentes que contemplam diferentes fundamentações científicas para explicarem os fenômenos que pesquisam.” Nesta perspectiva, percebe-se que os estudos organizacionais buscam sustentação, muitas vezes, em outras áreas do conhecimento para compreenderem os fenômenos que analisam, além, é claro, da adoção de um método rigoroso de pesquisa.

Para Richardson (2010), o método é caracterizado pela maneira ou o caminho para se chegar a determinado fim. Somente o método é capaz de dar rigor à pesquisa científica, especialmente quando se trata das ciências sociais. Por isto, os procedimentos metodológicos devem ser densamente descritos de forma a torná-los de conhecimento público e permitir a sua validação e replicação (KING; KEOHANE; VERBA, 1994).

Dessa forma, a pesquisa adotou abordagem predominantemente qualitativa. Segundo Godoy (1995, p. 21), “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.” Nesta mesma linha, Falsarella (2015, p. 703) enfatiza que “[...] a pesquisa qualitativa, no decorrer do tempo, ganha espaço no universo da pesquisa social ao reconhecer a influência das relações intersubjetivas e dos valores das pessoas envolvidas.” A abordagem qualitativa se explica porque se trabalhou, nesta pesquisa, sobretudo com as percepções dos sujeitos, o que lhe confere alto grau de subjetividade, que se configura como característica marcante deste tipo de abordagem.

Vieira (2009) destaca que na pesquisa qualitativa o pesquisador busca levantar as opiniões, entender o significado das coisas nas palavras dos participantes da pesquisa. Os

pesquisadores que se propõem a trabalhar com essa abordagem estão preocupados em entender as percepções que os sujeitos têm acerca do objeto estudado. Portanto, buscam *insights* em vez de percepções estatísticas (BELL, 2008). A pesquisa ora proposta atendeu estes quesitos à medida que utilizou instrumentos de interação com os sujeitos, buscando justamente entender como, na percepção destes, a educação profissional contribui para o desenvolvimento regional, analisando o caso específico do Instituto Federal de Santa Catarina.

Conforme Júnior, Leão e Mello (2011, p. 190), “O uso da pesquisa qualitativa tem crescido na academia de administração. No entanto, entende-se que para sua melhor utilização seja necessário discutir seus princípios de validade e confiabilidade.” De fato, a pesquisa qualitativa requer a adoção de método que confira validade e confiabilidade aos resultados obtidos. Segundo Godoy (2005), são estabelecidos alguns pontos fundamentais a serem observados durante a execução de uma pesquisa qualitativa: explicitação cuidadosa da metodologia, congruência entre as diferentes etapas do estudo, validade interna, possibilidade de transferência dos resultados e qualidade do registro dos dados. Ressalta-se que durante a execução desta pesquisa buscou-se atentar para cada um destes pontos, além daqueles que asseguram validade e confiabilidade à pesquisa qualitativa.

De acordo com Júnior, Leão e Mello (2011), a validade (capacidade que os métodos utilizados numa pesquisa propiciam à consecução fidedigna de seus objetivos) e a confiabilidade (garantia de que outro pesquisador poderá realizar uma pesquisa semelhante e chegará a resultados aproximados) da pesquisa qualitativa são asseguradas por uma série de critérios, sendo que alguns destes têm função apenas na validade e outros apenas na confiabilidade. Tais critérios podem ser observados no Quadro 3.

Quadro 3 – Critérios de Validade e Confiabilidade na Pesquisa Qualitativa

<b>Critério</b>	<b>Validade</b>	<b>Confiabilidade</b>
Triangulação	X	X
Reflexividade		X
Construção do corpus de pesquisa	X	X
Descrição clara, rica e detalhada	X	X
Surpresa	X	
Feedback dos informantes (validação comunicativa)	X	X

Fonte: adaptado de Júnior, Leão e Mello (2011).

A triangulação diz respeito principalmente à utilização de distintas e variadas fontes de dados, tanto quanto aos instrumentos de coleta, quanto aos sujeitos de pesquisa, a fim de realizar o relacionamento destes dados e obter resultados mais fidedignos (JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2011). Nesta pesquisa este critério foi assegurado pela utilização de diversas fontes

de coletas de dados, incluindo desde pesquisa bibliográfica e documental, até pesquisa de campo (entrevistas, observação e questionários). Também foram abordados distintos sujeitos: egressos, servidores e gestores internos e externos ao IFSC.

A reflexividade diz respeito à reflexão que deve estar presente durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa e não apenas na análise dos resultados. Nos estudos organizacionais este critério toma importância ainda maior, tendo em vista possibilitar uma aproximação entre os mundos da academia e do trabalho (JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2011). Este critério foi assegurado, nesta pesquisa, por meio de reflexões que foram feitas desde a fase da pesquisa bibliográfica, refletindo quanto aos conceitos, perpassando pela pesquisa documental e pela pesquisa de campo e intensificando na fase de análise dos resultados. A reflexão mais profunda que se realizou neste estudo foi justamente para buscar maior aproximação com o mundo do trabalho, ou seja, buscando maior aplicabilidade do estudo.

A construção do *corpus* de pesquisa diz respeito à seleção do universo de pesquisa, não exatamente ao seu tamanho, mas à sua qualidade, ou seja, trata-se da escolha consciente e motivada dos sujeitos de pesquisa (JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2011). Neste estudo este critério foi observado pela escolha intencional dos sujeitos de pesquisa, por se saber onde e com quem se poderia obter respostas para as indagações propostas. Tanto para as entrevistas quanto para a aplicação dos questionários os sujeitos foram selecionados estrategicamente, a fim de possibilitar o atingimento dos objetivos do estudo e a resposta à questão central de pesquisa.

O critério de descrição detalhada foi assegurado por meio da descrição do objeto de pesquisa, educação profissional para o desenvolvimento regional, em todas as fases da pesquisa, desde a pesquisa bibliográfica até a análise e apresentação dos resultados, sendo que foram realizadas constantes revisões nas descrições, no intuito de garantir um detalhamento esclarecedor.

A surpresa talvez seja o critério mais difícil de ser atendido pela pesquisa qualitativa, uma vez que diz respeito à descoberta de novas formas de pensamento sobre determinado fenômeno, ou até mesmo, à mudança de mentalidade já firmada em torno deste (JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2011). Primou-se pelo atendimento deste critério nesta pesquisa, pois considerando que a educação profissional está rodeada de preconceitos, faz-se necessário problematizar a visão já firmada em torno desta temática. Para tal, buscou-se relacionar a educação profissional ao desenvolvimento regional questionando a sua pertinência e contribuição.

Por fim, o *feedback* dos informantes (validação comunicativa) diz respeito à confrontação com fontes e obtenção de sua concordância ou consentimento, sendo chamado de critério de validação comunicativa dos participantes e/ou confirmabilidade (JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2011). Neste estudo, a validação dos dados foi garantida pela confrontação das informações obtidas das diferentes fontes e sujeitos e do resultado desta confrontação triangulado com a teoria.

Seguindo o percurso metodológico, foi adotado na pesquisa o método do estudo de caso único, conforme preconizado por Yin (2010). Este estudo de caso utilizou múltiplas unidades de análise constituídas pelos três *campi* do IFSC implantados na região Oeste catarinense, visando obter resultado representativo sobre este instituto nesta região. A escolha deste método buscou compreender como a educação profissional contribui para o desenvolvimento regional, sendo este um fenômeno contemporâneo, tendo em vista que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional teve seu início marcado pela Lei n. 11.195, de 2005, resultando na criação dos Institutos Federais por meio da Lei n. 11.892, de 2008. Portanto, o objeto deste estudo de caso foi o Instituto Federal de Santa Catarina, que possui sua Reitoria na capital do estado, Florianópolis. Ao todo são 19 *campi* implantados no estado de Santa Catarina e mais três em fase de implantação, conforme Figura 3.

Figura 3 – Mapa *Campi* IFSC



Fonte: Site do Instituto Federal de Santa Catarina (2015).

As unidades de análise observadas neste caso foram os *campi* implantados na região Oeste de Santa Catarina que já se encontram em plena atividade e com turmas formadas. Os

*campi* estudados foram: *campus* Chapecó (7), *campus* São Miguel do Oeste (8) e *campus* Xanxerê (15)<sup>4</sup>.

Este estudo de caso relacionado ao IFSC merece atenção porque são justamente estes institutos as principais organizações que constituem a Rede Federal de Educação Profissional e a realização do estudo pode contribuir para maior entendimento da relevância da educação profissional para o contexto regional, sobretudo, para o seu desenvolvimento. A escolha pelo Instituto Federal de Santa Catarina embasou-se no recorte regional selecionado como *lócus* de pesquisa, ou seja, a região Oeste catarinense, configurada nos três *campi*. A escolha por esta região foi motivada porque este território sofre com o processo de litoralização<sup>5</sup> e demanda estudos em diferentes campos do saber que possam embasar reflexão acerca de alternativas para o seu desenvolvimento. Com o intuito de permitir melhor visualização dos procedimentos do estudo de caso desta pesquisa, alinhados com o que apregoa Yin (2010), elaborou-se o Quadro 4.

Quadro 4 – Síntese dos Procedimentos do Estudo de Caso

Procedimentos do Estudo de Caso apregoados por Yin (2010)	Caso IFSC
Definir as Questões de Estudo	<p>Questão Central:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o papel da Educação Profissional para a promoção do Desenvolvimento Regional?</li> </ul> <p>Questões Secundárias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Vem o IFSC cumprindo seu papel enquanto instituição propulsora do desenvolvimento regional?</li> <li>(2) Existe diferença/semelhança no que se refere ao cumprimento deste papel pelos diferentes <i>campi</i> pesquisados?</li> <li>(3) Como é possível contribuir para atuação do IFSC enquanto instituição propulsora do desenvolvimento regional?</li> </ul>
Estabelecer as Proposições	<p>Proposição Central: Educação Profissional e Desenvolvimento Regional;</p> <p>Proposições Secundárias: Educação Profissional e Trabalho, Educação Profissional e Políticas Públicas e Educação Profissional e IFSC.</p>
Definir as Unidades de Análise	<i>Campus/município</i> Chapecó, São Miguel do Oeste e Xanxerê.
Definir as Fontes de Dados	Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental e Pesquisa de Campo (entrevistas, observação e questionários).

<sup>4</sup> Optou-se por não incluir o *campus* Caçador (16) no universo de pesquisa, já que o município de Caçador está localizado mais para o Meio-Oeste catarinense, próximo às regiões do Planalto Serrano e Norte, do que para o Oeste propriamente dito, apresentando, portanto, menor homogeneidade e similaridades com os demais municípios que compõem a região *lócus* da pesquisa. Além disso, o próprio IFSC ao apresentar a regionalização de seus *campi* já exclui o *campus* Caçador da região Oeste catarinense, reservando a este uma região própria, a qual denomina de Região Central, que inclui, ainda, os *campi* Canoinhas (Norte), Lages e Urupema (Planalto Serrano), sendo que na Região Oeste estão inclusos os *campi* de Chapecó, São Carlos, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste e Xanxerê (IFSC, 2015). Importante destacar que os *campi* São Carlos (20) e São Lourenço do Oeste (22), apesar de estarem localizados dentro do recorte analítico deste estudo, não compuseram o universo de pesquisa porque ainda se encontram em fase de implantação, não tendo, portanto, turmas formadas, o que se fazia necessário, uma vez que se trabalhou com a percepção de egressos.

<sup>5</sup> Por litoralização entende-se o processo de progressiva concentração de atividades e de pessoas ao longo da faixa litoral, sem que o interior acompanhe esse ritmo ou mesmo com o recuo da importância deste em termos absolutos (GASPAR, 1988).

Definir os Critérios para Interpretação	Triangulação de Dados e Análise de Conteúdo (AC).
---	---

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Yin (2010).

Quanto ao tipo, esta pesquisa enquadra-se como descritiva e explicativa. No que se refere à pesquisa descritiva, segundo Gil (2010, p. 28) “[...] são incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população.” Neste contexto é que se fundamenta o enquadramento desta pesquisa como descritiva, uma vez que se buscou captar e descrever a percepção dos sujeitos investigados, bem como o contexto regional no qual se situa o IFSC. Além disso, na pesquisa descritiva considera-se que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados, sendo que o ambiente e as pessoas são analisados como um todo (GODOY, 1995).

Referente à pesquisa explicativa, preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2010). Dessa forma, fundamenta-se o enquadramento desta pesquisa como explicativa, primeiro porque buscou explicar a educação profissional como fator que contribui para a ocorrência do fenômeno do desenvolvimento regional, e segundo porque se trata de continuação de uma pesquisa descritiva, conforme apregoa Gil (2010).

Feita esta caracterização inicial da pesquisa, parte-se para apresentação da técnica e instrumentos de coletas de dados e, posteriormente, da técnica de análise de dados.

### 3.2 TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a fim de fundamentar o estudo proposto. Posteriormente, realizou-se uma pesquisa documental, em fontes institucionais e legais do Instituto Federal de Santa Catarina (Lei de Criação e Plano de Desenvolvimento Institucional). Segundo Gil (2010), a pesquisa documental é utilizada frequentemente nas ciências sociais e apresenta muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica, uma vez que nas duas modalidades se utilizam dados já existentes. A principal diferença está na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos. Já a pesquisa documental é realizada em documentos elaborados com finalidades diversas, ou seja, o material utilizado para pesquisa documental não foi elaborado especificamente para este fim, exigindo uma análise mais minuciosa por parte do pesquisador.

A pesquisa documental, neste estudo, iniciou-se com a leitura da Lei n. 11.892/2008 (Lei de instituição da Rede Federal de Educação Profissional e criação dos Institutos Federais), na qual foram identificados, principalmente, os objetivos da criação dos Institutos Federais e sua finalidade, ou seja, para qual papel foram criados. Após esta primeira etapa, iniciou-se a leitura do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC (PDI), a fim de verificar se este documento está alinhado com a Lei n. 11.892/2008, e, principalmente, visando identificar a qual papel esta instituição se propõe. O objetivo principal da pesquisa documental foi identificar o papel para qual o IFSC foi criado e ao qual ele se propõe, uma vez que esta identificação era primordial para o atingimento dos objetivos da pesquisa, pois permitiu o seu relacionamento com a percepção dos sujeitos de pesquisa. Em seguida, partiu-se para a pesquisa de campo, para a qual foram utilizadas três técnicas de coletas de dados: entrevistas, observação e questionários.

As entrevistas (roteiros nos Apêndices C e D) foram aplicadas utilizando-se de escolha intencional dos entrevistados, por se saber onde e com quem seria possível obter respostas às indagações propostas (MOREIRA; CALEFFE, 2006). Tais entrevistas foram aplicadas com agentes internos e agentes externos ao IFSC e versaram a respeito de educação profissional e desenvolvimento regional, mais especificamente sobre o papel da própria instituição (IFSC) enquanto propulsora do desenvolvimento regional. No grupo de agentes internos foram entrevistados o Reitor do IFSC e o Diretor de cada um dos *campi* envolvidos, tendo em vista estes sujeitos terem representação junto a estas unidades.

No grupo de agentes externos foram entrevistados o Prefeito de cada um dos municípios envolvidos e o Secretário de Desenvolvimento Regional de cada uma das regionais (Chapecó, São Miguel do Oeste e Xanxerê). A escolha por entrevistar estes agentes públicos teve em vista, no caso dos Prefeitos, que se trata de liderança legitimada pelas eleições, além de estar à frente do poder local (município), uma das unidades consideradas mais propícias para promoção do desenvolvimento (DOWBOR, 1999), e no caso dos Secretários serem representantes de uma estrutura pública voltada especificamente para o desenvolvimento regional e que abrange um número considerável de municípios, qual seja, a Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR)<sup>6</sup>. Ao todo foram realizadas 10 entrevistas, conforme se observa no Quadro 5.

---

<sup>6</sup> As Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDRs) são estruturas organizacionais públicas (instituições) criadas no âmbito do Governo do Estado de Santa Catarina, como parte do projeto de modernização gerencial iniciado em 2003, cujo propósito era descentralizar e desconcentrar a estrutura administrativa para os níveis regionais, especialmente no que se referia ao planejamento e à gestão do desenvolvimento. Existem 36 SDRs em atuação no Estado, cada uma delas representa territórios formados por municípios contíguos e afins (FILIPPIM;

Quadro 5 – Sujeitos de Pesquisa (Entrevista)

<b>Sujeito de Pesquisa – Entrevistado</b>	<b>Campus/Município/Regional</b>
Reitor	Florianópolis/SC
Diretor Geral	Chapecó/SC
Prefeito Municipal	Chapecó/SC
Secretário de Desenvolvimento Regional	Chapecó/SC
Diretor Geral	São Miguel do Oeste/SC
Prefeito Municipal	São Miguel do Oeste/SC
Secretário de Desenvolvimento Regional	São Miguel do Oeste/SC
Diretor Geral	Xanxerê/SC
Prefeito Municipal	Xanxerê/SC
Secretário de Desenvolvimento Regional	Xanxerê/SC
<b>Total de Entrevistas</b>	<b>10</b>

Fonte: elaborado pelo autor (2016).

De acordo com Bell (2008), a entrevista, quando realizada de maneira correta, é capaz de captar ideias, aprofundar respostas e investigar motivos e sentimentos. Nesta mesma linha, Gaskell (2002) destaca que a entrevista qualitativa pode ter um fim em si mesmo, quando fornece uma descrição detalhada de um meio social específico; pode servir para pesquisas futuras, quando é empregada como base para a construção de um referencial; e pode fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica. Destaca-se que todas as entrevistas foram gravadas mediante a autorização dos entrevistados e, posteriormente, transcritas na íntegra, para utilização das falas dos sujeitos durante a fase de apresentação e discussão dos resultados.

Outra forma de coleta de dados foi a observação (roteiro no Apêndice E) realizada concomitantemente às entrevistas. Segundo Piana (2009), a observação é um importante meio de coleta de dados que permite, de forma simples e direta, complementar as informações obtidas durante a entrevista, uma vez que alguns aspectos ficam evidenciados nas atitudes dos sujeitos neste momento. Percebe-se, portanto, que a técnica de observação é um instrumento de coleta de dados muito útil nas pesquisas qualitativas. Godoy (2005) defende a utilização desta técnica como complemento à técnica de entrevista, pois “assim, dados obtidos em entrevistas podem ser complementados e checados por técnicas de observação [...]” (GODOY, 2005, p. 84). A observação foi aplicada nos *campi* do IFSC estudados. As impressões e observações do pesquisador foram convertidas em notas de campo (NC) para utilização destas informações durante a análise e discussão dos resultados.

---

ABRUCIO, 2010; BIRKNE; RUDNICK; BOELL, 2011). Em 16 de dezembro de 2015, por meio da lei estadual n. 16.795/2015, todas as Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDRs) foram transformadas em Agências de Desenvolvimento Regional (ADRs) e o cargo de Secretário de Desenvolvimento Regional transformado no cargo de Secretário Executivo de Agência de Desenvolvimento Regional. No entanto, esta transformação ocorreu posteriormente à realização das entrevistas com os referidos Secretários, de forma que a nomenclatura no trabalho foi mantida conforme utilizada anteriormente.

Aplicaram-se, ainda, questionários (Apêndices F e G) dirigidos aos servidores (agentes internos) e aos egressos (agentes externos) de cada um dos *campi* pesquisados. Esta técnica de coleta de dados geralmente é utilizada em pesquisas quantitativas, no entanto, quando há a necessidade de se atingir um número grande de sujeitos, pode também ser utilizada em pesquisas qualitativas, principalmente, quando se almeja obter opiniões/percepções dos sujeitos (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011). Nesta perspectiva é que se optou pela utilização de questionários como instrumento de coleta de dados, pois a quantidade de egressos e servidores dos *campi* pesquisados é de 1.134, sendo 914 egressos e 220 servidores, o que inviabilizou a realização de entrevistas individuais. Além disso, como se buscou também captar a percepção dos sujeitos, o questionário também surge na literatura como uma técnica adequada para tal fim.

Os questionários foram estruturados no *Google Docs* e enviados via *e-mail* para todos os servidores e para todos os egressos dos *campi* pesquisados. Aqui se faz importante apresentar uma ressalva quanto ao quantitativo de egressos que realmente participaram da pesquisa, já que dos 914 egressos, 201 deles não possuíam endereço de *e-mail* cadastrado junto ao IFSC, não sendo possível, portanto, o encaminhamento do *link* da pesquisa para estes. Dessa forma, foi encaminhado o *e-mail* com o *link* do questionário para 713 egressos, no entanto, 132 *e-mails* retornaram com mensagem de erro, indicando que a conta não se encontrava mais ativa, assim, 581 egressos receberam de fato o *e-mail*. Ainda, faz-se necessária mais uma ressalva em relação ao quantitativo dos egressos, pois, destes 581 egressos, 167 não tinham contas de *e-mail* pessoais cadastradas no IFSC, mas uma conta de *e-mail* criada pelo próprio IFSC e que era utilizada pelo egresso enquanto este ainda era aluno da instituição, ou seja, a probabilidade de que o egresso não acesse mais este *e-mail* após a conclusão do curso é grande, portanto, restam 414 egressos com maior probabilidade de, efetivamente, terem tido acesso ao *e-mail* com o *link* do questionário, sendo que foi este quantitativo que foi considerado para fins de cálculo da taxa de resposta.

Um ponto que merece atenção quando se aplicam questionários diz respeito à sensibilização dos sujeitos de pesquisa, que deve ser feita por meio de nota/carta, uma vez que não se tem contato direto com estes (MARCONI; LAKATOS, 1999). Ressalta-se que como os questionários foram encaminhados via *e-mail*, no próprio corpo da mensagem foram realizados os esclarecimentos necessários para sensibilização do sujeito, além disso, no cabeçalho do próprio questionário já constava breve introdução referente à pesquisa. Buscando-se ainda uma maior sensibilização por parte dos sujeitos de pesquisa, foram realizados três encaminhamentos do *e-mail* com o *link* do questionário, sendo que a cada novo

encaminhamento era reforçada a importância da participação deles para efetivação da pesquisa. O segundo encaminhamento foi realizado aproximadamente 15 dias após o primeiro, e o terceiro encaminhamento foi realizado aproximadamente 30 dias após o segundo, sendo que o *link* do questionário permaneceu disponível para respostas por mais 30 dias após o último encaminhamento, que se tratou de um apelo final aos sujeitos de pesquisa.

Decorridos os 30 dias após o último encaminhamento o *link* dos questionários foi desativado para o recebimento de respostas, a fim de se iniciar o procedimento de análises, dos 220 servidores que receberam o *e-mail* com o *link* da pesquisa, 48 responderam ao questionário, o que corresponde a uma taxa de resposta de aproximadamente 22%. Em relação aos egressos, dos 414 que receberam o *e-mail* com o *link* da pesquisa, 76 responderam ao questionário, o que corresponde a uma taxa de resposta de aproximadamente 18%. Este quantitativo de retorno pode ser considerado razoável, uma vez que para questionários *on-line* que são enviados para entrevistados, com os quais não se tenha qualquer relacionamento prévio, uma taxa de resposta entre 20% e 30% é considerada satisfatória (MARCONI; LAKATOS, 2005; SILVA, 2015). Ademais, não se objetivou atender normas estatísticas nesta pesquisa, haja vista o seu caráter qualitativo, onde se buscou, sobretudo, captar a percepção dos sujeitos. Faz-se necessário, ainda, destacar que a defasagem no cadastro dos egressos junto ao IFSC já representa um importante achado de pesquisa, e que, por esta razão, será mais bem discutido e analisado na seção de apresentação, análise dos dados e discussão dos resultados.

Findada a apresentação das técnicas e instrumentos de coletas de dados empregados nesta pesquisa, parte-se agora para o detalhamento das técnicas de análise dos dados utilizadas.

### 3.3 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados iniciou por meio da técnica de triangulação de dados, apresentada por Oliveira (2010, p. 205), conforme Figura 4.

Figura 4 – Triangulação de Dados



Fonte – Oliveira (2010, p. 205).

A triangulação de dados é uma estratégia que visa conferir maior credibilidade aos resultados obtidos com a pesquisa. Consiste em utilizar-se de variadas fontes de dados, a fim de realizar a confrontação das informações obtidas em cada uma delas, analisando-as à luz da fundamentação teórica do estudo, conforme explicitado na Figura 2 (OLIVEIRA, 2010). Importante destacar que a triangulação de dados é apenas um dos tipos de triangulações possíveis na pesquisa científica, já que esta técnica pode envolver: triangulação de investigadores, triangulação da teoria, triangulação metodológica, triangulação com analistas múltiplos, dentre outras, sempre visando conferir maior confiabilidade aos resultados obtidos (ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015). Nesta pesquisa, utilizou-se a triangulação de dados (instrumentos de coleta e fontes), sendo que esta estratégia foi adotada à medida que se realizou o relacionamento das informações obtidas na análise documental, nas entrevistas, nas observações e nos questionários. Todos os dados foram também triangulados com as teorias levantadas durante a fase de revisão bibliográfica.

Para o tratamento e análise de dados, adotou-se uma abordagem qualitativa do fenômeno, por meio da Análise de Conteúdo (AC). Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoam constantemente e que se aplicam a discursos diversificados, principalmente, na área das ciências sociais, com objetivos bem definidos e que servem para desvendar o que está oculto no texto, mediante decodificação da mensagem. A AC contemplou as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A maioria dos procedimentos da análise de conteúdo se organiza por meio de categorias de análise, que consistem na classificação e agrupamento de elementos (unidades de registro), sob um título genérico, de acordo com características comuns. As categorias podem emergir tanto durante a fase inicial de estudo (revisão bibliográfica) quanto na fase final (análise dos resultados) (BARDIN, 2011). Já Merriam (1998) defende que as categorias podem vir pelo menos de três fontes: o investigador, os

participantes, ou fontes fora do estudo, tal como a literatura. Ressalta-se que para fins desta pesquisa se adotaram categorias prévias de análise, isto é, emergentes da revisão bibliográfica/literária. As categorias eleitas podem ser observadas no Quadro 6.

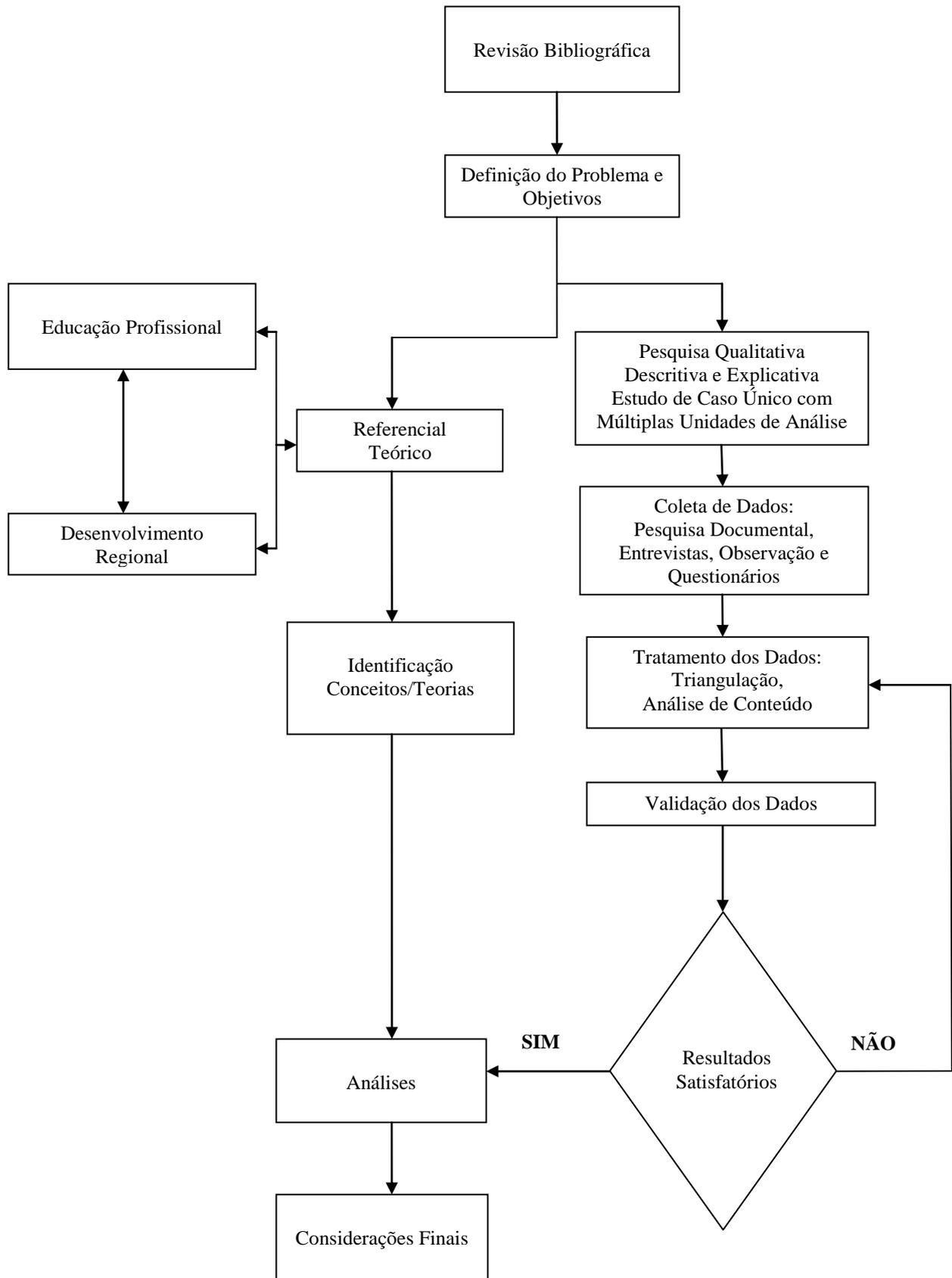
Quadro 6 – Categorias de Análise

<b>Categoria</b>	<b>Descritores</b>	<b>Principais Autores</b>
Desenvolvimento Regional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento;</li> <li>- Região;</li> <li>- Articulação dos Atores Territoriais;</li> <li>- Fatores Endógenos e Exógenos.</li> </ul>	Bandeira (2004) Boisier (1996, 2003) Buarque (1999, 2004) Feger (2010) Filippim e Feger (2008) Filippim (2005) Filippim et al. (2014) França, Mantovaneli Júnior e Sampaio (2012) Santos, Santos e Braga (2015) Santos e Santana (2011) Guerreiro Ramos (1970, 1989) Röhrig, Zasso e Wakulicz (2007) Xavier et al. (2013, 2014)
Educação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação;</li> <li>- Trabalho.</li> </ul>	Ciavatta (2006) Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) Falcón (2015) Frigotto (2007) Kuenzer (2001, 2006, 2010) Machado (2011, 2013) Moretto e Favretto (2013) Moura (2011, 2013) Ramos (2008) Ciavatta e Ramos (2012) Sabia e Militão (2011) Schwartzman e Castro (2013)
Educação Profissional para o Desenvolvimento Regional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Políticas Públicas;</li> <li>- IFSC;</li> <li>- Legitimação.</li> </ul>	Andrade (2014) Ciavatta (2006) Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) Frigotto (2005, 2007) Kuenzer (2001, 2006, 2010) Machado (2011, 2013) Oliveira e Escott (2015) Pacheco (2011) Pacheco et al. (2009) Palma, Alves e Silva (2013) Ramos (2008) Ciavatta e Ramos (2012) Silva e Terra (2013)

Fonte: elaborado pelo autor a partir da Revisão Bibliográfica (2016).

Com base nestas categorias e descritores se procedeu a análise. Importante destacar que se optou pela não utilização de *software* de análise de dados qualitativos, por se entender que o trabalho artesanal desenvolvido pelo pesquisador é a essência da análise qualitativa (CANTERO, 2014). Visando sistematizar os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, elaborou-se a Figura 5.

Figura 5 – Esquema da Pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos Procedimentos Metodológicos (2016).

## 4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção apresentam-se e analisam-se os dados da pesquisa, iniciando-se pela caracterização do IFSC (*locus* do estudo) e dos sujeitos de pesquisa (entrevistados e respondentes dos questionários). Posteriormente, parte-se para análise e discussão dos resultados por meio das categorias de análise, realizando-se a confrontação entre as informações obtidas das diferentes fontes e sujeitos e a relação com a teoria.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DO IFSC: *LÓCUS* DO ESTUDO

As informações utilizadas para caracterização do IFSC foram obtidas por meio do *site* da instituição (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2016) e do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC – PDI 2015/2019 (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014).

O IFSC foi criado em Florianópolis pelo Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, como Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina. Seu objetivo era proporcionar formação profissional aos filhos de classes socioeconômicas menos favorecidas. A primeira sede foi instalada em 1º de setembro de 1910, em prédio cedido pelo governo do estado, no centro da capital catarinense.

A instituição oferecia, além do ensino primário, formação em desenho, oficinas de tipografia, encadernação e pautação, cursos de carpintaria da ribeira, escultura e mecânica (que compreendia ferraria e serralheria), para atender à necessidade da sociedade de Florianópolis. A instituição trabalhava em consonância com as demandas do setor produtivo e da sociedade da época que necessitavam de soluções em comunicação por meio impresso e em transporte focado então na produção de pequenas embarcações e de ferraduras.

A Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, em 13 de janeiro de 1937, por meio da Lei n. 378/1937, mudou de nome e *status*, para Liceu Industrial de Florianópolis e, posteriormente, pelo Decreto-Lei n. 4.127, de 23 de fevereiro de 1942, transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis. Com isso, começou a oferecer cursos industriais básicos com duração de quatro anos aos alunos que vinham do ensino primário e cursos de mestria aos candidatos à profissão de mestre.

Em 1962, a Escola Industrial de Florianópolis transferiu-se para nova sede, na Avenida Mauro Ramos, centro de Florianópolis, local onde hoje funciona o *campus* Florianópolis e que até 2006 foi sede da instituição. O nome e o *status* da instituição mudaram

novamente em 1965, com a Lei n. 4.759, de 20 de agosto, passando para Escola Industrial Federal de Santa Catarina.

A partir de 1968, com a Portaria Ministerial n. 331, de 17 de junho, a instituição tornou-se Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC). Naquela época, começou o processo de extinção gradativa do curso Ginásial, por meio da supressão da matrícula de novos alunos na primeira série. O objetivo era especializar a escola em cursos técnicos de segundo grau (atual ensino médio). Depois da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971), a LDB, e da reforma do ensino de primeiro e segundo graus introduzida por ela, a então ETF-SC passou a funcionar somente com ensino de segundo grau.

Nas décadas de 1970 e 1980, a então ETF-SC implantou diversos cursos, como os de Estradas, Saneamento, Eletrônica, Eletrotécnica, Telecomunicações e Refrigeração e Ar Condicionado, motivados principalmente pelo “milagre brasileiro”, que fomentou o uso da tecnologia para o desenvolvimento econômico. Em 1988, a escola iniciou a oferta dos cursos de Telecomunicações e de Refrigeração e Ar Condicionado em São José, cidade da região metropolitana de Florianópolis, em um prédio cedido pela prefeitura. Três anos depois, a instituição inaugurou a Unidade São José, em instalações próprias. Foi a primeira unidade de ensino do atual IFSC fora da capital catarinense.

No início da década de 1990, com a chegada dos serviços e da informática, a ETF-SC passou a oferecer cursos, como Informática, Enfermagem e Segurança do Trabalho. Em 1994, foi implantada a terceira unidade de ensino da instituição, a primeira no interior de Santa Catarina, na cidade de Jaraguá do Sul, na região Norte do estado. Naquela época, os cursos oferecidos eram de Têxtil e Eletromecânica. Um ano depois, passou a ser oferecido, no município de Joinville, o Curso Técnico de Enfermagem, como extensão da Unidade Florianópolis.

A Lei federal n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, transformava automaticamente todas as Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), condicionando o ato à publicação de decreto presidencial específico para cada novo centro. No caso da ETF-SC, a transformação para Cefet-SC foi oficializada em 27 de março de 2002. Depois da mudança para Cefet-SC, a instituição passou a oferecer cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação *lato sensu* (especialização).

Em 2006, como parte do plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, o Cefet-SC implantou três novas unidades de ensino. Uma delas, a Unidade Continente, foi instalada na parte continental de Florianópolis, oferecendo cursos na área de

turismo e hospitalidade. As outras duas unidades foram implantadas no interior de Santa Catarina: em Chapecó, na região Oeste do estado, e em Joinville, na região Norte do estado. Também em 2006, a instituição passou a oferecer o Curso Técnico em Pesca, o primeiro em pesca marítima do país, em Itajaí, no litoral norte catarinense, vinculado à Unidade Continente. A sétima unidade de ensino do Cefet-SC começou as atividades em fevereiro de 2008, em Araranguá, na região Sul de Santa Catarina.

A Lei n. 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, implantou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre eles o IFSC, por meio da transformação do Cefet-SC. Os Institutos Federais são instituições de educação básica, técnica e tecnológica, distribuídas por vários *campi*. Especializados na oferta de educação profissional, também têm forte inserção na área de pesquisa e extensão. Em 2009, o IFSC passou por nova etapa de expansão com a implantação dos *campi* de Caçador, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Itajaí, Lages, São Miguel do Oeste e Urupema e, em 2010, foram federalizados os *campi* Geraldo Werninghaus (em Jaraguá do Sul) e Xanxerê, além da implantação dos *campi* de Garopaba e Palhoça Bilíngue (especializado na educação de surdos). Em 2011, com o Plano de Expansão III, foram criados também os *campi* de São Carlos e Tubarão, que estão em fase de implantação, além do *campus* Avançado São Lourenço do Oeste. O percurso histórico do IFSC pode ser observado na Figura 6.

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) é uma instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Tem sede e foro em Florianópolis, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. De acordo com o seu PDI 2015-2019 (2014, p. 27), tem como missão “promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural”, e como visão “ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” São valores do IFSC: ética (princípios de transparência, justiça social, solidariedade e responsabilidade com o bem público); compromisso social (reconhecimento às diferenças históricas, econômicas, culturais e sociais); equidade (princípios de justiça e igualdade nas relações sociais e nos processos de gestão); democracia (princípios de liberdade, participação, corresponsabilidade e respeito à coletividade); sustentabilidade (responsabilidade social e ambiental) e; qualidade (princípio de dignificação humana, por meio do trabalho, do conhecimento e do aprimoramento das relações individuais e sociais).

Figura 6 – Percurso Histórico do IFSC



Fonte: adaptado do PDI do IFSC 2015-2019 (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014).

## 4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Antes de iniciar a análise dos dados propriamente dita, faz-se necessário realizar uma caracterização dos sujeitos de pesquisa, tanto dos entrevistados quanto dos respondentes dos questionários, a fim de apresentar o perfil destes sujeitos.

### 4.2.1 Perfil dos Entrevistados

Para efetivação deste estudo de caso único com múltiplas unidades de análise foram realizadas entrevistas com 10 sujeitos de pesquisa, sendo 4 agentes internos ao IFSC e 6 agentes externos ao IFSC, conforme Quadro 5, apresentado na seção dos Procedimentos Metodológicos. As referidas entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro/2015 e fevereiro/2016, e tiveram uma duração aproximada de 45 minutos cada uma. Buscando apresentar a nomenclatura utilizada para identificação dos entrevistados nesta pesquisa, elaborou-se o Quadro 7. Importante destacar que no intuito de preservar a identidade dos sujeitos não se apresenta neste quadro seus dados pessoais, sendo identificados apenas como Agentes Internos (AI) ou Agentes Externos (AE). Isto posto, destaca-se que a apresentação dos sujeitos não segue a ordem apresentada no Quadro 5, na seção dos Procedimentos Metodológicos, nem a ordem em que as entrevistas foram realizadas, os sujeitos são apresentados de forma aleatória, respeitando unicamente o agrupamento entre agentes internos e externos, uma vez que a confrontação das percepções destes dois grupos é fundamental para as análises.

Ressalta-se que a supressão das informações pessoais dos entrevistados no Quadro 7 não permite que se identifique a qual sujeito se refere especificamente em cada grupo, podendo ser qualquer um dos agentes internos ou externos. Ou seja, ao apresentar-se a fala de um agente interno, não há como precisar a qual dos agentes internos se refere, podendo ser deste o Reitor a um dos Diretores dos *campi* pesquisados. Da mesma forma, ao apresentar-se a fala de um agente externo, não há como precisar a qual dos agentes externos se refere, podendo ser um dos Prefeitos ou Secretários entrevistados. Tal procedimento visou cumprir o compromisso ético de sigilo que foi assumido no momento da entrevista, além de apresentar os resultados da pesquisa sem expor nenhum participante, sendo que durante a apresentação das falas foi tomado o cuidado para suprimir informações que permitissem a identificação do sujeito, sem, no entanto, deixar de apresentar dados importantes para as análises.

Quadro 7 – Nomenclatura dos Entrevistados

<b>Entrevistado</b>	<b>Grupo</b>
E1	AI
E2	AI
E3	AI
E4	AI
E5	AE
E6	AE
E7	AE
E8	AE
E9	AE
E10	AE

Fonte: elaborado pelo autor a partir das entrevistas realizadas (2016).

Os dados do perfil dos entrevistados foram apresentados e analisados em conjunto. Analisando-se tais dados, a primeira informação que chama atenção é a prevalência de sujeitos do sexo masculino, pertencendo a este grupo 8 dos 10 entrevistados. Realizando uma análise mais acurada, percebe-se que o grupo de agentes externos é o que contribui para esta disparidade de gênero, já que não há nenhuma mulher ocupando cargos de gestão nos municípios pesquisados. Esta é uma tendência que se estende para todo o estado e país, pois a participação das mulheres em cargos públicos eletivos e mesmo de livre nomeação, ainda é bastante tímida. Esta mesma realidade não é observada no grupo de agentes internos, uma vez que dos 4 sujeitos pesquisados, 2 pertencem ao sexo masculino e 2 pertencem ao sexo feminino, observando-se participação equitativa entre homens e mulheres neste grupo, mesmo se tratando de cargos de alto escalão.

Outro ponto que merece ser destacado é em relação à formação dos entrevistados, haja vista a disparidade que se apresenta entre os dois grupos pesquisados. No grupo dos agentes internos observa-se alto nível de escolaridade, sendo que todos possuem formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* (2 com Mestrado e 2 com Doutorado). Ao passo que no grupo de agentes externos observa-se uma disparidade entre as formações, que vão desde ensino fundamental (1 sujeito), passando pelo ensino médio (1 sujeito), até a especialização (4 sujeitos). Infere-se que esta disparidade entre os dois grupos se deva principalmente ao fato de que no grupo de agentes internos apenas servidores efetivos podem assumir cargos de gestão, e como as exigências para passar no concurso são altas, aqueles com maior formação têm vantagens sobre os demais nos processos seletivos. Além disso, há dentro do IFSC forte incentivo à qualificação dos servidores, sendo que mesmo que o servidor entre sem alta formação, logo a procura. Já no grupo de agentes externos não há qualquer exigência de escolaridade para provimento dos cargos de gestão, seja ele eletivo ou de livre nomeação.

Além disso, qualquer pessoa pode assumir os referidos cargos, não sendo necessário pertencer ao quadro de servidores efetivos do município ou do estado.

Cabe ainda destacar que, quanto à idade dos entrevistados, há uma distribuição equitativa, pois conta com sujeitos das mais diversas idades, que vão dos 28 aos 61 anos. Por fim, quanto ao tempo de permanência dos sujeitos no cargo de gestão, observa-se que a maioria deles ocupa o referido cargo há pelo menos 2 anos, sendo que 7 dos 10 entrevistados enquadram-se nesta situação, apenas 3 ocupam o cargo há menos de 2 anos, e destes, 2 ocupam o cargo há menos de 1 ano. O sujeito que está há mais tempo no cargo ocupa-o há 4 anos, enquanto que o sujeito que está há menos tempo no cargo ocupa-o há apenas 3 meses. Realizando uma análise mais detalhada desta questão, observa-se que o grupo de agentes externos é o que concentra os sujeitos que estão há menos tempo no cargo, sendo pertencentes a este grupo todos os sujeitos que estão no cargo há menos de 2 anos, dos 6 agentes externos entrevistados, 3 deles enquadram-se nesta situação.

Infere-se que essa questão se explica principalmente pelo fato de que os sujeitos ocupantes destes cargos de gestão (prefeitos e secretários) não são ocupantes de cargos efetivos dentro das prefeituras ou governo do estado, ou seja, ocupam apenas o cargo eletivo (prefeito) ou de livre nomeação (secretários). Diante deste fato, não há qualquer garantia de que estes sujeitos continuem integrando os governos municipais (prefeitos) ou estaduais (secretários) findados os respectivos mandatos, aliás, é improvável que com a troca de governo estes sujeitos venham a assumir qualquer função dentro da estrutura administrativa. Isso gera certa instabilidade profissional e até mesmo financeira nestes sujeitos, que podem tender mais facilmente a renunciarem (no caso dos prefeitos) ou pedirem exoneração (no caso dos secretários) a fim de se dedicarem a atividades que lhes garantam estabilidade. Esse fato não se observa no grupo de agentes internos, já que todos são ocupantes de cargos de provimento efetivo dentro da administração federal, de forma que mesmo que venham a ser exonerados do cargo de gestão que ocupam, continuarão integrando o quadro de servidores, uma vez que estes sujeitos possuem estabilidade no cargo de provimento efetivo que ocupam, o que pode explicar o maior tempo de permanência destes sujeitos no cargo de gestão.

#### 4.2.2 Perfil dos Respondentes dos Questionários

Outra forma de coleta de dados para efetivação dos objetivos de pesquisa foi a aplicação de questionários, sendo que também foram ouvidos agentes internos e agentes externos ao IFSC. No grupo de agentes internos estão os servidores dos três *campi*

pesquisados e no grupo de agentes externos estão os egressos dos referidos *campi*. Ao todo foram aplicados 220 questionários para os servidores, dos quais retornaram 48 respondidos (22%), e 414 questionários para os egressos, dos quais retornaram 76 respondidos (18%). Observa-se que a taxa de resposta está próxima do que é trazido pela literatura, entre 20% e 30%, conforme apregoam Marconi e Lakatos (2005) e Silva (2015). Um fator que pode ter contribuído para esta taxa de resposta próxima ao mínimo considerado satisfatório pela literatura, principalmente no caso dos servidores, diz respeito ao período em que os questionários foram aplicados, uma vez que os *e-mails* com o *link* da pesquisa foram encaminhados entre os meses de dezembro/2015 e fevereiro/2016, ou seja, justamente o período que engloba recesso de final de ano e também as férias da maior parte dos servidores, onde estes dificilmente acessam seus *e-mails* institucionais, para qual o *link* foi encaminhado.

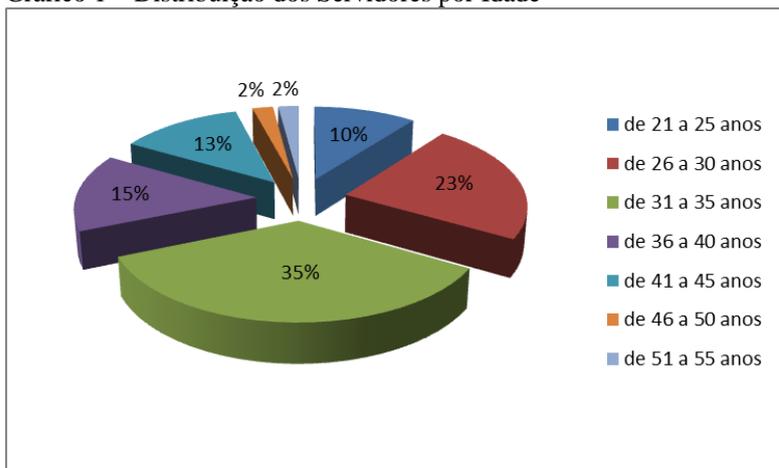
Nota-se no caso dos egressos, que houve um retorno um pouco menor do que o mínimo considerado satisfatório pela literatura, mas, conforme explanado na seção dos Procedimentos Metodológicos, há uma defasagem no cadastro dos egressos junto ao IFSC, o que prejudicou o encaminhamento do *link* dos questionários, é possível que esta taxa de resposta seja ainda maior, pois não há como precisar quantos egressos receberam o *link* da pesquisa, uma vez que pode ter ocorrido de o *e-mail* ter sido encaminhado para uma conta que o egresso não utiliza mais, no entanto, esta conta ainda não está em desuso há tempo suficiente para ser desativada pelo servidor, de forma a retornar a mensagem de erro, ou seja, na prática é possível que ainda menos egressos tenham recebido de fato o *link* da pesquisa. No entanto, como não é possível precisar este número, utilizou-se o quantitativo mais provável de 414 egressos, conforme detalhado na seção dos Procedimentos Metodológicos.

Percebe-se que o quantitativo considerado como o mais provável de egressos que tiveram acesso ao *link* da pesquisa é bem menor do que o quantitativo total de egressos dos três *campi* pesquisados, qual seja, 914 egressos. Na prática, o quantitativo considerado representa menos de 50% do quantitativo total de egressos, fato este que, como já explicado, deve-se à defasagem no cadastro dos egressos junto ao IFSC, questão esta que será mais bem discutida na análise dos dados por categorias. No caso dos servidores esta realidade é bem diferente, já que o cadastro destes junto à instituição é constantemente atualizado, até mesmo por se tratar de uma informação de interesse público. Houve certa facilidade para conseguir os contatos de *e-mails* dos servidores de todos os *campi* pesquisados, pois estes se encontravam disponíveis no próprio *site* do *campus*, e, nos casos em que a informação se encontrava desatualizada no *site*, foi solicitada no setor de gestão de pessoas do *campus* uma lista atualizada dos contatos de *e-mails* dos servidores. De qualquer forma, torna-se importante

reiterar que não se buscou atender normas estatísticas com a aplicação de questionários nesta pesquisa, mas sim captar a percepção dos sujeitos.

Os dados do perfil dos respondentes dos questionários foram agrupados em percentuais e, quando pertinente, em gráficos. Inicia-se caracterizando os servidores e posteriormente passa-se para caracterização dos egressos. Em relação ao sexo, observa-se que 56% dos servidores do IFSC ouvidos pelo questionário declararam-se do sexo feminino, enquanto 44% declararam-se do sexo masculino. Percebe-se que há uma boa distribuição entre a participação de sujeitos do sexo masculino e sujeitos do sexo feminino no que diz respeito ao retorno dos questionários por parte dos servidores. Essa distribuição de gêneros é elemento importante para uma pesquisa qualitativa que trabalha essencialmente com a percepção dos sujeitos pesquisados, já que a diversidade é um elemento essencial neste processo de análise altamente subjetivo. Outra variável importante é a idade dos respondentes.

Gráfico 1 – Distribuição dos Servidores por Idade



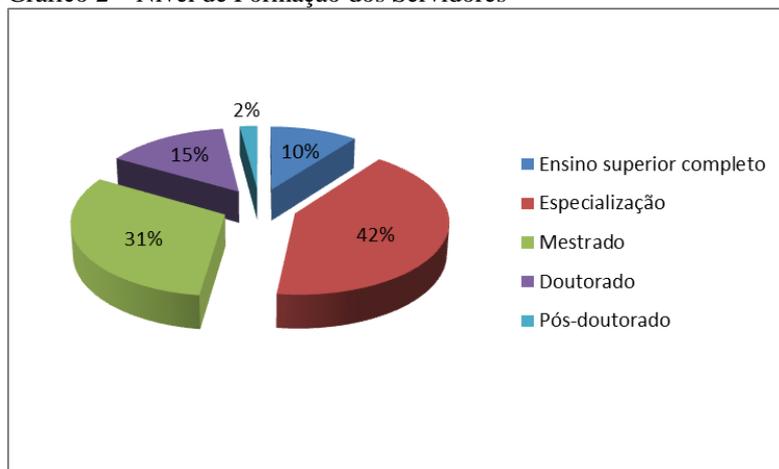
Fonte: elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados (2016).

No Gráfico 1 pode-se observar maior concentração de servidores na faixa etária dos 26 aos 35 anos, sendo que praticamente 60% dos respondentes encontram-se nessa faixa. Este aspecto se explica principalmente pelo tempo demandado para preparação para aprovação em um concurso público, sendo que dificilmente um candidato consegue ser aprovado sem possuir nível superior de formação, mesmo para os cargos que exijam somente o ensino médio. Dessa forma, o candidato passa a ter maiores condições de concorrer a uma vaga por meio de concurso público somente após a conclusão da graduação, e, mesmo assim, ainda se faz necessário um tempo extra de preparação, uma vez que os concursos exigem conhecimentos das mais diversas áreas, o que não é contemplado em um único curso de nível superior, haja vista as especificidades dos mesmos. Isso explica a baixa concentração de

jovens abaixo dos 26 anos de idade no quadro de servidores, apenas 10% se encontram na faixa etária de 21 a 25 anos, pois mesmo após a conclusão da graduação, eles ainda precisam mais tempo para se preparar para o concurso público.

Referente aos outros 30%, estes se encontram distribuídos na faixa etária entre 36 e 55 anos; essa menor concentração nessa faixa etária se explica principalmente porque se trata de uma idade em que o indivíduo já possui certa estabilidade no emprego e também já constituiu família, o que dificulta que ele tenha tempo para se preparar adequadamente para um concurso público, e, muitas vezes, acaba nem tentando, e, se tenta, acaba sendo superado pelos indivíduos de faixa etária inferior, que possuem mais tempo para se preparar. Além disso, as contratações por meio de concurso tiveram um aumento considerável nos últimos anos, no caso do IFSC, a partir de 2008, quando houve a mudança de Cefet-SC para IFSC, o que também explica o fato da concentração dos servidores em uma faixa etária intermediária, uma vez que eles entraram há pouco tempo na instituição. No entanto, apesar desta concentração em uma faixa etária específica, observa-se que houve a participação de sujeitos das mais diversas idades, que vão desde 21 anos até 55 anos, o que também garante certa diversidade no quesito faixa etária. Outro aspecto que merece atenção diz respeito ao nível de formação dos servidores.

Gráfico 2 – Nível de Formação dos Servidores



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados (2016).

O nível de formação dos servidores, conforme se observa no Gráfico 2, chama atenção em virtude de aproximadamente 30% dos respondentes ocuparem cargos cuja exigência é nível médio, no entanto, mesmo assim, possuem no mínimo o ensino superior completo, sendo que a maioria destes já possui especialização. Este resultado reforça o explicado anteriormente, no Gráfico 1, e também durante a apresentação do perfil dos entrevistados, ou

seja, está ligado à questão do alto nível de exigência dos concursos públicos, em que os mais preparados em nível de formação prevalecem, e também a questão do incentivo à qualificação oferecido para os servidores públicos federais ocupantes de carreiras no âmbito do Ministério da Educação, onde estes servidores recebem um considerável aumento salarial ao concluírem um nível de formação superior ao exigido para o seu cargo. Outra explicação plausível para o nível de formação apresentado pelos servidores é a recente melhoria dos próprios níveis de escolaridade da população em geral. O percentual de mestres e doutores explica-se pela participação de servidores ocupantes da carreira de professor, onde a obtenção de tais titulações é fundamental para o desenvolvimento na carreira. De qualquer forma, poder contar com sujeitos com um bom nível de formação é interessante para pesquisa, já que estes têm maiores condições de manifestarem suas percepções de forma mais esclarecida.

Quanto à distribuição na participação de sujeitos dos 3 *campi* pesquisados, observa-se que 44% pertencem ao *campus* Chapecó, 33% ao *campus* São Miguel do Oeste e 23% ao *campus* Xanxerê. Nota-se que os percentuais praticamente acompanham a proporção do quantitativo de servidores de cada *campus*, sendo que justamente o *campus* Chapecó é o que possui o maior quantitativo de servidores entre os 3 *campi* pesquisados, seguido do *campus* São Miguel do Oeste, sendo o *campus* de Xanxerê o que apresenta o menor quantitativo. Em números absolutos o *campus* Chapecó conta com 122 servidores, o *campus* São Miguel do Oeste com 62 servidores e o *campus* Xanxerê com 36 servidores, analisando-se em termos percentuais o quantitativo de servidores do *campus* Chapecó representa aproximadamente 55% do quantitativo total de servidores pesquisados, enquanto o quantitativo de servidores do *campus* São Miguel do Oeste representa aproximadamente 30% do quantitativo total, e o quantitativo do *campus* Xanxerê representa aproximadamente 15% do total. Percebe-se que o *campus* Chapecó ainda teve uma participação proporcionalmente menor quando comparado aos demais *campi*, o que foi compensado pela participação proporcional um pouco maior dos demais *campi*, principalmente, do *campus* Xanxerê. No entanto, no geral pode-se considerar uma distribuição bastante equitativa na participação dos 3 *campi* pesquisados.

Em relação ao tempo de trabalho no IFSC, observa-se que a maioria dos servidores (60%) trabalha na instituição de 1 a 5 anos, e não há nenhum servidor que trabalhe há mais de 10 anos, o que é esperado, haja vista que o *campus* mais antigo entre os *campi* pesquisados é o de Chapecó, que foi implantado em 2006, seguido do *campus* São Miguel do Oeste que foi implantado em 2009 e do *campus* Xanxerê que foi implantado em 2010. Nota-se que se tratam de *campi* implantados recentemente e cuja implantação é decorrente do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, cuja terceira fase encerrou no ano de

2014. Outro dado que chama atenção diz respeito ao baixo quantitativo de servidores com menos de 1 ano de trabalho no IFSC (23%), o que denota uma expressiva diminuição nas contratações no ano de 2015. Infere-se que essa redução nas contratações no último ano se deva basicamente a dois motivos: primeiro pelo término da terceira fase de expansão da rede federal de educação profissional em 2014, e; segundo, pela crise política e econômica que assola o Brasil desde o início do ano de 2015.

No que se refere à distribuição dos servidores por carreira, observa-se uma distribuição igualitária (50% a 50%) entre a participação de respondentes das duas carreiras existentes no âmbito do IFSC, quais sejam: a carreira de Técnico Administrativo em Educação (que contempla todos os servidores que se envolvem com a questão administrativa do IFSC) e a carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (que contempla todos os docentes do IFSC). Tendo em vista a natureza diversa destas duas carreiras, estando uma mais voltada às questões administrativas e outra mais voltada às questões acadêmicas, esta distribuição entre os respondentes enriquece as análises.

Observa-se ainda que 29%, ou seja, 14 dos servidores respondentes ocupam algum cargo de gestão dentro do IFSC. Importante destacar que embora os docentes se envolvam com as questões de cunho mais acadêmico, isso não impede que assumam cargo de gestão, pelo contrário, isso é bastante comum, principalmente, nos cargos de alto nível, como de Reitor e Vice-Reitor (estes dois cargos somente podem ser assumidos por docentes), de Pró-Reitor, de Diretor Geral de *Campus*, dentre outros. Não há impedimento, no entanto, que técnicos-administrativos também assumam tais cargos, com exceção dos cargos de Reitor e Vice-Reitor. Dos respondentes que ocupam cargo de gestão dentro do IFSC, 13 deles ocupam cargos de função gratificada e apenas 1 ocupa cargo de direção. Faz-se importante conceituar e diferenciar estes dois tipos de cargo de gestão, a função gratificada se destina a atender a encargos de chefia, assessoramento, secretariado, dentre outras, não constituindo, portanto, o alto escalão de gestão dentro do IFSC, mas sim funções de nível intermediário, que objetivam principalmente assessorar e/ou secretariar os ocupantes de cargos de direção, estes cargos sim, por sua vez, compõem o mais alto nível de gestão dentro do IFSC, indo desde o cargo de Reitor (maior cargo dentro do IFSC) até as funções de Chefe de Departamentos Acadêmico ou Administrativo dos *campi*.

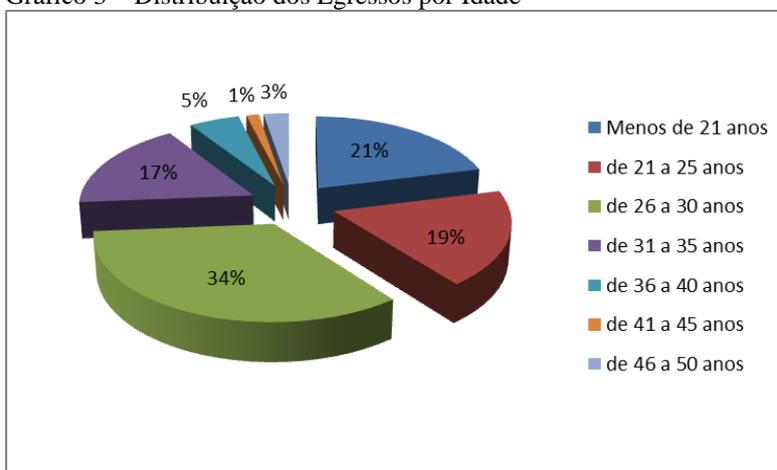
Quanto ao tempo de permanência destes 14 sujeitos no cargo de gestão, percebe-se que 10 deles ocupam o cargo de 1 a 5 anos, enquanto apenas 4 ocupam o cargo há menos de um ano. Nota-se que nenhum servidor ocupa o cargo há mais de 5 anos. Este pouco tempo de permanência no cargo explica-se basicamente por dois motivos: primeiro pelo pouco tempo

de implantação dos *campi*, e segundo, pelos cargos de direção serem eletivos, com mandatos de 4 anos, sendo que sempre que troca a gestão de alto escalão geralmente é também promovida a mudança da gestão intermediária. Findada a caracterização dos servidores, parte-se para a caracterização dos egressos.

Em relação à distribuição dos egressos por sexo, percebe-se que há uma concentração de sujeitos do sexo masculino (76%) como respondentes dos questionários, sendo que 58 dos 76 respondentes enquadram-se neste grupo, contra apenas 18 sujeitos do sexo feminino (24%). Essa concentração remete ao resultado apresentado pelos sujeitos entrevistados, onde 80% dos sujeitos são do sexo masculino, contra apenas 20% de sujeitos do sexo feminino. Resultado este que diverge do observado nos servidores respondentes dos questionários, onde houve uma boa distribuição de gênero, com participação um pouco maior do público feminino, sendo 56% dos sujeitos do sexo feminino e 44% do sexo masculino.

Ressalta-se, no entanto, que apesar de resultado muito próximo, em termos percentuais, quanto à participação de gênero dos egressos respondentes dos questionários e dos sujeitos entrevistados, essa concentração de sujeitos do sexo masculino não se explica pelo mesmo motivo, uma vez que no caso dos entrevistados a explicação remete principalmente às questões de ordem política, o que não é o caso quanto aos egressos. Infere-se que essa concentração de respondentes do sexo masculino se deva principalmente, neste caso dos egressos, à área do curso frequentado, haja vista aproximadamente 85% dos respondentes terem frequentado cursos das áreas de mecânica, eletroeletrônica e informática, áreas predominantemente procuradas por homens, enquanto apenas aproximadamente 15% dos respondentes terem frequentado cursos das áreas de agroindústria e agroecologia, áreas predominantemente procuradas por mulheres. Outro aspecto importante é a idade dos sujeitos.

Gráfico 3 – Distribuição dos Egressos por Idade



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados (2016).

No Gráfico 3 pode-se observar que a maioria dos egressos respondentes se concentra na faixa etária de até 30 anos, sendo que 56 dos 76 respondentes encontram-se nessa faixa, ou seja, aproximadamente 75% do total de egressos pesquisados. Importante destacar que não participou da pesquisa nenhum egresso menor de idade, tendo o participante mais novo 18 anos completos. A faixa etária predominante dos egressos de 18 a 30 anos, engloba justamente o contingente de jovens que buscam inserção ou ascensão profissional no mercado de trabalho, levando a crer que o IFSC vem atendendo um público que está afinado com os seus objetivos institucionais. Isto pode significar também, se considerada a faixa etária mais baixa de até 21 anos, que o IFSC vem sendo procurado pelos alunos não pela formação profissional que oferece, mas sim pela boa qualidade do seu ensino médio integrado, que pode significar, para muitos destes jovens, a chance de obter boa nota no ENEM ou no vestibular e acessar a universidade.

Essa realidade tem se tornado cada vez mais comum, uma vez que em virtude da fragilidade do sistema de ensino médio estadual, comumente ofertado no Brasil, os alunos vêm em busca de formação de nível intermediário mais sólida, que de fato lhes promova condições de acessar uma universidade, preferencialmente pública. Pode-se observar esta situação no depoimento do participante da pesquisa E4 “[...] as pesquisas mostram, dos alunos que vêm 10% querem ser técnicos em alimentos, técnico em informática, eles não vão ser técnicos, eles vêm pelo ensino médio. O que foge dessa ideia da criação [do IFSC] [...]” (informação verbal). Nota-se um desvio da função inicial do IFSC, que deixa de formar profissionais e passa a formar candidatos para as universidades, ou seja, configura-se a chamada dualidade estrutural invertida, conforme apregoa Kuenzer (2010). Essa questão é mais bem discutida junto às análises por categorias.

Quanto à distribuição dos egressos por *campi*, observou-se maior concentração de egressos respondentes pertencentes ao *campus* Chapecó (80%), sendo que 61 dos 76 egressos pertencem a este *campus*. Realidade bem diferente da observada em relação aos servidores respondentes, onde há uma distribuição mais equitativa entre os *campi* pesquisados. Apesar de o *campus* Chapecó possuir quantidade superior de egressos (299 dos 414 egressos pesquisados), mesmo assim a participação de seus egressos foi superior a sua representatividade no quantitativo total, já que estes 299 egressos representam aproximadamente 72% do total, e os retornos dos egressos deste *campus* representam 80% do total de retornos recebidos.

Os demais *campi* participaram apenas com 20% de retornos, sendo que estes retornos somaram as respostas de 10 egressos do *campus* São Miguel do Oeste (13%) e apenas 5

egressos do *campus* Xanxerê (7%), o que também se explica pela representatividade destes *campi* no quantitativo total de egressos, haja vista que o *campus* São Miguel do Oeste participou com 90 egressos, o que representa aproximadamente 22% do total, e o *campus* Xanxerê participou com 25 egressos, o que representa aproximadamente 6% do total. Essa baixa participação de egressos no caso do *campus* Xanxerê se deve, principalmente, pelo fato da maioria deles não possuir conta pessoal de *e-mail* cadastrada junto ao *campus*, mas apenas uma conta criada pelo próprio IFSC quando eles ainda eram alunos da instituição, sendo que estes foram excluídos do quantitativo total de egressos, conforme explicado na seção dos Procedimentos Metodológicos e retomado no início deste bloco. Por fim, percebe-se que o único *campus* com retornos proporcionalmente inferiores à sua representatividade é o *campus* São Miguel do Oeste.

Referente à escolaridade destaca-se que 49% dos egressos possuem curso técnico de nível médio completo, 41% possuem curso de nível superior incompleto, 9% possuem curso de nível superior completo e 1% possui curso de pós-graduação incompleto. Observa-se que mais da metade dos egressos respondentes (51%) continuaram seus estudos após a conclusão de seu curso técnico no IFSC. Aqui se torna importante ressaltar que todos são egressos de cursos técnicos, haja vista no momento da aplicação do questionário os *campi* pesquisados ainda não possuem nenhuma turma de nível superior formada. Ou seja, todos os egressos que possuem ensino superior completo, necessariamente o fizeram em outra instituição de ensino, ou em outro *campus* do IFSC que não compôs o universo desta pesquisa, ao passo que os egressos que se encontram cursando tanto graduação quanto pós-graduação podem estar frequentando o curso em alguns dos próprios *campi* pesquisados, que também oferecem essas modalidades de ensino, bem como em quaisquer outros *campi* do IFSC ou instituição de ensino superior.

Esse resultado vem ao encontro do que se apresentou anteriormente, ou seja, a procura pelo IFSC está sendo mais pela qualidade de seu ensino médio e a possibilidade que esse ensino intermediário de qualidade abre para acesso à educação superior, do que pela sua formação profissional propriamente dita. Não se está afirmando, sob nenhum prisma, que os egressos dos cursos técnicos do IFSC não deveriam seguir seu percurso formativo no ensino superior, não se trata desta discussão, mas de uma discussão de desvio de função da instituição, que passa a preparar para o acesso ao ensino superior, assim como o ensino médio tradicional, e mais, passa a ser uma alternativa para aqueles que não querem se sujeitar ao frágil sistema de educação intermediária oferecido pelos estados, o que se configura como uma sobreposição de políticas públicas de diferentes entes federados.

Notadamente, esta é uma questão que carece de maiores análises e discussões, principalmente com relação em saber se estes egressos que continuaram seus estudos o fizeram na mesma área de formação do curso técnico que concluíram no IFSC e se continuaram seu percurso formativo na via da educação profissional, ou seja, se buscaram após a conclusão de seu curso técnico um curso superior de tecnologia. Estas questões foram retomadas na seção de discussões por categorias de análise.

Outro ponto que merece ser abordado antes de iniciar as análises propriamente ditas é em relação à nomenclatura utilizada para identificação dos respondentes dos questionários. No caso dos entrevistados tal nomenclatura já foi devidamente apresentada no Quadro 7, indo de Entrevistado 1 (E1) até o Entrevistado 10 (E10), fechando dessa forma o quantitativo total de entrevistados. Quanto aos respondentes dos questionários, foram inicialmente identificados pela letra “R”, que faz alusão ao termo “Respondente”, seguido da letra de identificação do grupo ao qual pertence, ou seja, “E” para os egressos e “S” para os servidores, seguido ainda do número de ordem em que respondeu o questionário. Portanto, para os servidores vai de RS1 até RS48, e para os egressos vai de RE1 até RE76. Findada a caracterização do *lócus* de estudo e dos sujeitos de pesquisa, parte-se para análise e discussão dos resultados por meio das categorias de análise.

#### 4.3 DISCUSSÕES POR CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir deste ponto iniciam-se as discussões dos resultados da pesquisa por meio das categorias de análise e de seus respectivos descritores, conforme Quadro 6. As informações obtidas das diferentes fontes (documentos, entrevistas, observações e questionários) e sujeitos (reitor, diretores, prefeitos, secretários, servidores e egressos) foram trianguladas entre si e com os elementos centrais da revisão bibliográfica. Como técnica norteadora de todo esse processo utilizou-se a Análise de Conteúdo.

##### 4.3.1 Desenvolvimento Regional

A análise desta categoria se norteou por quatro descritores, a saber: Desenvolvimento; Região; Articulação dos Atores Territoriais e Fatores Endógenos e Exógenos do Desenvolvimento. O primeiro ponto que precisa ser abordado nesta categoria de análise diz respeito ao próprio entendimento, por parte dos sujeitos de pesquisa, quanto ao desenvolvimento regional. Pode-se observar que os sujeitos tomam como sinônimo os termos

desenvolvimento e crescimento, o que é uma problemática recorrente, conforme apregoam Filippim e Feger (2008). Tal situação fica explícita na fala do participante da pesquisa E7: “[...] penso que hoje o crescimento regional está se concentrando mais nas cidades que são polos de microrregiões [...]” (informação verbal). Ou seja, ao ser questionado quanto ao “desenvolvimento regional”, o participante já adota o termo “crescimento regional” na sua fala, o que demonstra que o entrevistado não faz distinção de significados entre os termos, embora a teoria declare que eles não são sinônimos e remetam a conceitos e práticas distintas (RÖHRIG; ZASSO; WAKULICZ, 2007; FILIPPIM; FEGER, 2008). Essa percepção pode ainda ser observada na fala de outros participantes da pesquisa ao conceituarem o desenvolvimento regional:

Crescimento da região (RS7; RS9; RS13; RS40; RS44...).  
 Crescimento econômico, social e cultural de uma região (RS25).  
 Crescimento cultural, educacional, social e econômico da região (RS38).  
 [...] é o crescimento sustentável da sociedade em uma determinada região.  
 Sustentável porque se utiliza dos três pilares: econômico, social e ambiental (RS45).  
 Desenvolver economicamente uma região [...] (RS47). (informações verbais).

Nota-se que apesar de alguns sujeitos utilizarem o termo “crescimento” já demonstram entendimento mais amplo do tema, englobando questões que vão além da dimensão econômica. Por outro lado, o participante RS47, apesar de não utilizar o termo “crescimento”, conceitua o desenvolvimento pautado apenas na dimensão econômica, o que remete ao conceito de crescimento. A fala do participante RS45 utiliza o termo “crescimento sustentável”, termo este que foi utilizado neste trabalho, na seção onde se apresenta reflexão à adjetivação sustentável atribuída ao desenvolvimento, pois para ser considerado desenvolvimento já deve necessariamente englobar todas as dimensões da sustentabilidade, conforme apregoa Sachs (2002), sendo que o termo “crescimento sustentável” foi justamente apresentado como uma opção ao termo “desenvolvimento sustentável”, uma vez que este último dispensa tal adjetivação. Contudo, nota-se que o participante RS45 justificou a adjetivação “sustentável” utilizando-se da proposição do *Triple Bottom Line* criada e defendida por Elkington (2001), que trata a questão da sustentabilidade e do desenvolvimento, embora de maneira reducionista, na visão de Morin (2006). Alguns sujeitos demonstram outra percepção, como é o caso do participante E5:

A minha concepção de desenvolvimento contempla dimensões e dinâmicas que vão além da visão de crescimento, como as dimensões econômica, social, cultural, ambiental, e também político-institucional. O processo de desenvolvimento deve gerar oportunidades sociais e a melhoria da qualidade de vida da população. Não é fácil contemplar ou promover o equilíbrio destas dimensões. (informação verbal).

Observa-se que o participante da pesquisa E5 destacou a complexidade de gestão do processo de desenvolvimento, especialmente considerando a interconexão de suas diversas dimensões, o que vem ao encontro do que apregoam Dallabrida (2000); Boisier (2003); Feger (2010); Feger, Etges e Rossetto (2010); Santos e Santana (2011) e França, Mantovaneli Júnior e Sampaio (2012). Nesta mesma linha, o participante E4 enfatizou que “[...] a região se desenvolve pelo [...] social, cultural, educacional e claro que econômico também.” (informação verbal). Nota-se que os entrevistados apresentam em suas falas diversas dimensões que vão além do conceito reducionista do *Triple Bottom Line*. Esta tendência também se evidencia na fala de alguns dos respondentes dos questionários, ao conceituarem desenvolvimento regional:

Desenvolvimento social, econômico e político ocorrido na região [...] (RS4).  
 [...] busca de recursos para que a população de determinada região seja beneficiada econômica, social, e culturalmente (RS5).  
 [...] desenvolvimento de toda uma região, tanto economicamente, socialmente ou culturalmente [...] (RS22).  
 [...] elevação das condições de trabalho e vida de uma determinada região; essa elevação está atrelada não apenas no desenvolvimento econômico [...] mas aos demais aspectos da sociedade, como maiores e melhores oportunidades culturais, democráticas, educacionais [...] (RS37). (informações verbais).

Observa-se que além das já difundidas dimensões econômica, social e ambiental, agregam-se, também, nas falas dos participantes, dimensões, como a cultural, a política, a educacional, dentre outras, sendo que a dimensão cultural foi citada pela maioria dos participantes. Esse resultado vem ao encontro do que apregoam Bandeira (2004); Filippim (2005); Cruz (2007); Röhrig, Zasso e Wakulicz (2007); Filippim e Feger (2008); Zapata; Amorim; Arns (2008); Machado (2011); Cardoso et al. (2014) e Xavier et al. (2014), sendo que todos citam a dimensão cultural como importante para consolidação do processo de desenvolvimento. Pode-se perceber, inclusive, tanto na teoria quanto nos resultados, que por vezes algumas dimensões (como aquelas que compõem o *Triple Bottom Line*) deixam de ser citadas pelos autores/sujeitos de pesquisa, no entanto, isso não ocorre com a dimensão cultural, que está presente na maioria das falas captadas. Isso pode apontar para uma tendência de valorização da dimensão cultural, tendo em vista esta ser uma dimensão transversal, que perpassa todas as demais dimensões imprescindíveis para consolidação do processo de desenvolvimento, ou então porque o tema deste estudo, conhecido pelos sujeitos de pesquisa, é a educação. Esta questão da importância da dimensão cultural ao tratar-se do desenvolvimento regional fica explícita na fala do participante E4:

Então [na região Oeste não se tem] uma cultura de estudo, o aluno [...] ele quer trabalhar [...] e ele trabalha muito né, ele é um aluno trabalhador, mas ele não tem este aspecto [do estudo] e é um embate assim quando os professores chegam de algumas outras regiões, da pouca leitura que os alunos [da região Oeste] têm, [...] não têm leitura, porque também não têm esse incentivo de museu, de teatro, de apreciar né, aprender a desenvolver isso. Então, quando eu penso em desenvolvimento regional, eu penso pela deficiência da [região Oeste], eu vejo que essa região precisa desenvolver isso, esses aspectos. (informação verbal).

Evidencia-se claramente na fala do participante E4 a importância da dimensão cultural para o desenvolvimento regional, principalmente, quanto ele trata das divergências culturais entre professores, vindos de outras regiões, e os alunos da região Oeste, que são trabalhadores, mas não têm, a seu ver, a cultura do estudo. Esta passagem pode se explicar pela própria colonização da região Oeste, realizada majoritariamente por descendentes de alemães e italianos, cujo processo deixou marcas da cultura do trabalho na região, conforme fica explicitado na fala do participante E8: “[...] a característica das etnias que estão na região. [...] nós aqui temos [...] o italiano, o alemão [...] Nós temos essas vertentes. Isso tudo faz com que nós tenhamos uma população disposta a trabalhar [...]” (informação verbal). Tal resultado vem ao encontro do que apregoa Bandeira (2004), quando explica a ligação do contexto histórico da região e a consequente consolidação de sua cultura com o processo de desenvolvimento regional. Percebe-se, portanto, a influência da dimensão cultural nas questões ligadas ao desenvolvimento regional. Esta questão também fica explícita na própria educação profissional, que, apesar de ser centenária no Brasil, ainda não conseguiu se difundir no país e ser considerada como um valor cultural.

Outra questão importante que emerge dos dados pode ser observada na conceituação de desenvolvimento regional pelo participante RS11, que assim o define “Melhoria das condições gerais de vida dos habitantes de uma região [...]”, questão essa que é reforçada pela conceituação do participante RS46, que define o desenvolvimento regional como “[...] melhoria de vida da população daquela região [...]” Estas passagens reforçam o já colocado pelo participante E5 de que “[...] o processo de desenvolvimento deve gerar [...] melhoria da qualidade de vida da população [...]” (informações verbais). De fato, a melhoria da qualidade de vida da comunidade regional configura-se como o principal objetivo do desenvolvimento regional, conforme apregoam Guerreiro Ramos (1970); Cruz (2007); Gubiani et al. (2010); Feger, Etges e Rossetto (2010); Nascimento e Andrade (2011) e Xavier et al. (2014). Essa questão é enfatizada também na fala do participante da pesquisa E9:

[...] o Desenvolvimento Regional é você potencializar as vocações regionais, no sentido que elas possam melhorar a qualidade de vida das pessoas. Além disso, [...] o grupo tem que buscar novas alternativas, novas fontes de desenvolvimento da

região, econômicas ou não. Eu sempre digo que o desenvolvimento, muita gente fala: “Ah desenvolvimento sustentável!”. Pra mim o desenvolvimento ou ele é sustentável ou não é desenvolvimento, então não tem mais essa discussão em ver se é desenvolvimento sustentável ou não. Se ele não é sustentável ele não é desenvolvimento, por que alguém ele vai prejudicar, [...] ele não está se mantendo. (informação verbal).

Além da questão da melhoria de qualidade de vida da população, principal objetivo do desenvolvimento regional, o participante E9 destaca outros pontos na discussão desta temática, um deles vem ao encontro da reflexão à adjetivação sustentável atribuída ao desenvolvimento. O fato de um agente externo apresentar esta visão é um resultado importante, pois demonstra que estas discussões mais amplas a respeito da sustentabilidade e, principalmente, do desenvolvimento estão indo para além do ambiente acadêmico e chegando à sociedade. Outro ponto trazido pelo participante E9 trata-se de “potencializar as vocações regionais” e também de que “o grupo tem que buscar novas alternativas, novas fontes de desenvolvimento da região [...]”, estas passagens remetem ao conceito de desenvolvimento endógeno, pois estão ligadas à questão central desta prática, qual seja, a articulação dos atores territoriais, conforme apregoam Lorenzo e Fonseca (2008), Feger, Etges e Rossetto (2010), Normann (2012) e Xavier et al. (2013, 2014). São justamente os fatores endógenos que recebem maior atenção no modelo de desenvolvimento regional (LEYDESDORFF; COOKE; OLAZARAN, 2002). Nota-se que no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o IFSC apresenta preocupação nesta linha:

Na necessária articulação com os diversos setores da sociedade, o IFSC intervém por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão, construindo processos que contribuem para o desenvolvimento local e regional, assumindo que a educação profissional e tecnológica atua atendendo o seu compromisso com o todo social. (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 280).

Na análise de documentos evidenciou-se que este compromisso do IFSC com o desenvolvimento regional já é trazido na própria lei de criação dos Institutos Federais, qual seja, a Lei n. 11.892/2008:

Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional [...] qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

[...]

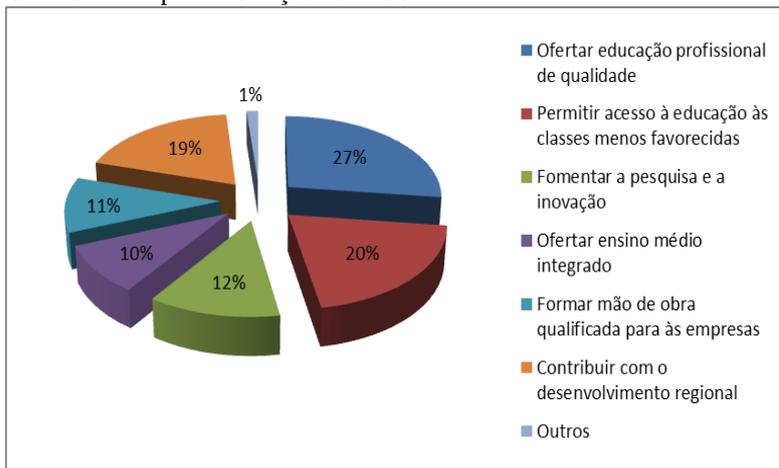
São objetivos dos Institutos Federais:

[...]

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).

Notadamente, o principal fim para o qual os Institutos Federais foram criados foi a contribuição com o desenvolvimento regional. Como meio para atingir tal objetivo estas instituições devem lançar mão da educação profissional em estreita articulação com os arranjos produtivos locais. No entanto, ao serem questionados quanto a esta questão do fim maior do IFSC, os servidores não entendem que seja o desenvolvimento regional, conforme se pode observar no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Papel de Criação do IFSC



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados (2016).

Observa-se que para a maioria dos servidores o papel para o qual o IFSC foi criado é ofertar educação profissional de qualidade, sendo que a contribuição com o desenvolvimento regional aparece apenas na terceira colocação. Importante ressaltar que esta questão permitia mais de uma resposta por participante, de forma que os percentuais do gráfico se referem à representatividade de cada opção no quantitativo total de respostas, e não ao percentual de servidores que citou cada uma das respostas. No entanto, entende-se ser importante apresentar também esse percentual, sendo que 83% dos servidores citaram a opção “Ofertar educação profissional de qualidade”, 62% citaram “Permitir acesso à educação às classes menos favorecidas”, 58% citaram “Contribuir com o desenvolvimento regional”, 37% citaram “Fomentar a pesquisa e a inovação”, 33% citaram “Formar mão de obra qualificada para as empresas”, 29% citaram “Ofertar ensino médio integrado” e 4% citaram “Outros”. Nota-se que uma quantidade expressiva de servidores, mais de 80%, citou a oferta de educação profissional como principal papel de criação do IFSC, enquanto apenas um pouco mais da metade deles citou a contribuição com o desenvolvimento regional. Esse resultado demonstra que os sujeitos de pesquisa não assimilaram totalmente o objetivo de criação dos Institutos

Federais, uma vez que a oferta de educação profissional é o meio pelo qual estas instituições buscam atingir seu fim maior, qual seja: o desenvolvimento regional.

Diante desta constatação, retorna-se à discussão da articulação do IFSC com os diversos atores do território onde está inserido, uma vez que esta articulação é fundamental para consolidação do processo de desenvolvimento, o que é reconhecido pela própria instituição em seu PDI, quando afirma que “a aproximação do IFSC com os diversos atores da sociedade qualifica o ensino e impulsiona as atividades de pesquisa e de extensão, ampliando a captação de recursos financeiros e permitindo que o IFSC atenda às demandas da sociedade.” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p 280). Um destes atores, e que no caso da educação profissional ganha especial destaque, são as empresas, já que a interação destas com os demais atores da sociedade configura-se como uma das características principais do processo de desenvolvimento regional, conforme apregoam Xavier et al. (2014). O IFSC demonstra buscar esta aproximação com o setor empresarial, conforme fica explícito na fala do participante E1:

Nós procuramos ter uma interação muito grande com as empresas, tanto que nos nossos Colegiados, no Conselho Superior [...] a gente tem representação das Federações: Federação das Indústrias, que estão presentes, e nos Colegiados dos *campi*, a gente tem também representantes da comunidade externa, e aí são: ou empresários ou associações comerciais, associações de pessoas que querem estar ali pra contribuir com isso. E também, isso também traz possibilidades de a gente fazer essa interação. (informação verbal).

Nota-se que há uma preocupação por parte do IFSC em promover esta interação com as empresas, demonstrando ciência da importância dela para consolidação do processo de desenvolvimento. A articulação entre o IFSC e as empresas é feita principalmente por meio de parcerias, conforme fala do participante E1: “Vamos fazer uma parceria, vamos apoiar onde tem realmente um projeto, um problema da empresa pra resolver.” (informação verbal). Essa questão também foi abordada pelo participante E2:

[...] nós temos [muitas parcerias] com empresas, [...] a gente tem uma relação muito boa com as empresas, [...] porque eu estou sempre trabalhando com eles, então a gente oferta muitos cursos [...] eles precisam [alguns cursos específicos de] capacitação [a gente faz], então muitos cursos que a gente criou foi pra atender demanda de empresas [...] (informação verbal).

Observa-se que foram ressaltadas duas formas de interação com as empresas, a primeira delas apresentada pelo participante E1 refere-se à pesquisa aplicada, ou seja, identificar um problema na empresa e buscar a solução por meio de pesquisa no IFSC, sendo que é justamente esta a prática de pesquisa que deve ser realizada na educação profissional,

isto é, trabalhar um problema real de uma empresa/organização, à luz da teoria, a fim de identificar possíveis soluções. Emerge, neste ponto, a responsabilidade do IFSC com a inovação tecnológica, que conforme apregoam Santos e Paula (2012); Alderete (2013) e Júnior, Souza e Parisotto (2013), trata-se de um elemento fundamental para a consolidação do processo de desenvolvimento regional. Pode-se observar pela análise documental, que o IFSC assume esse compromisso em seu PDI: “A instituição deve promover a inovação para atingir a sociedade. Esse processo se constitui como norte para a pesquisa aplicada às demandas da sociedade [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 70). Ressalta-se que a discussão referente a essa temática é retomada e aprofundada na categoria de análise “Educação Profissional para o Desenvolvimento Regional”.

A segunda forma de interação com as empresas foi apresentada pelo participante E2 e trata especificamente da atividade de ensino do IFSC, que consiste basicamente em atender demandas formativas específicas das empresas, ou seja, aproximar as ofertas educacionais das demandas empresariais, o que é uma prática bastante comum nos países desenvolvidos que possuem um forte sistema de educação profissional, conforme apregoam Schwartzman e Castro (2013), mas que no Brasil ainda ocorre de forma bastante tímida, haja vista as críticas que existem a este modelo de educação adaptado às necessidades do mercado. No entanto, esta questão, bem como a parceria do IFSC com as empresas para realização de estágios, são discutidas junto à categoria “Educação Profissional”.

Outro ponto fundamental a ser abordado no que diz respeito à articulação do IFSC com os atores se refere à articulação com os demais órgãos públicos da região, especialmente as prefeituras e as secretarias de desenvolvimento regional, cujos representantes também fizeram parte desta pesquisa. A articulação entre os diferentes níveis de governo e do estado como um todo é importante elemento para consolidação do processo de desenvolvimento regional, conforme apregoam Guerreiro Ramos (1989); Buarque (2004); Feger et al. (2010); Machado (2011); Fischer (2013); Inácio et al. (2013); Silva e Terra (2013); Lima, Simões e Monte-Mór (2014); Falcón (2015) e Santos, Santos e Braga (2015). A articulação do IFSC com as demais organizações públicas da região também ocorre por meio de parcerias, conforme se pode evidenciar na fala do participante E1:

Nós fizemos várias parcerias [com órgãos públicos] por conta dos projetos da Educação a Distância. Então nós temos com a Prefeitura, [...] convênios com essa parceria em que eles têm o polo [...] e o Instituto dá o curso, então isso é muito bom. Temos convênios também com o Estado [...]. [...] acho que a gente precisa fazer mais, fazer mais dessa integração com Prefeitura, com Secretaria Regional e com o próprio Estado [...] (informação verbal).

Nota-se que o participante E1 enfatiza primeiramente a questão da parceria com a prefeitura que é viabilizada por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), um projeto desenvolvido pelo MEC para ampliar o acesso à educação superior no Brasil, e que dentre seus principais objetivos visa, justamente, promover uma maior aproximação das instituições de ensino e dos governos municipais e estaduais. No entanto, apesar de se constituir em uma importante parceria, trata-se de um programa federal, conforme fica explicitado na fala do participante E9:

[...] outra parceria que nós temos com eles [IFSC], [a gente] mantém um colégio aqui através da UAB. E tem cursos que eles é que estão fazendo, isso é muito bom também né. São cursos que eles estão fazendo, são cursos gratuitos, cursos superiores gratuitos, nós entramos com a estrutura, com a parte de aparato, mais de estrutura local, de coordenação local, de profissional pra ficarem aqui, eles entram com os professores, os tutores né, mas é um convênio federal. (informação verbal).

Observa-se na fala do participante E9, que realmente se trata de uma parceria importante, no entanto, ao final de sua fala ele enfatiza tratar-se de um convênio federal, ou seja, não se tratam de cursos oferecidos por meio de parcerias diretas entre o IFSC e a prefeitura/secretaria de desenvolvimento regional, mas de cursos que estão contidos dentro de um programa federal, em que a prefeitura/secretaria regional mantém a estrutura do polo e a instituição de ensino superior (neste caso o IFSC) ministra os cursos e certifica o aluno. Nos resultados da pesquisa de uma forma geral observou-se que as parcerias entre o IFSC e os municípios (prefeituras) e/ou estado (secretarias de desenvolvimento regional) são tímidas, limitando-se, em vários casos, à cessão de salas por parte das prefeituras e/ou secretarias regionais ao IFSC para realização de atividades de ensino, o que para alguns agentes externos sequer é considerada uma parceria, uma vez que assim se posicionaram ao serem questionados quanto a terem ou não parceria com o IFSC:

Hoje não [temos parceria com o IFSC]. Mas, nós gostaríamos de ter (E8).  
 Não, não temos nenhuma parceria firmada [com o IFSC]. Não temos diretamente essa relação. O que eu tenho, de certeza, é que há um diálogo, que muitas vezes vêm nos visitar a Direção ou alguns professores vem aqui conversar com a gente. Nós já fomos lá por duas ou três oportunidades, então há uma troca muito de visita, mas oficialmente dizer: “vamos fechar um curso em parceria”, não há (E10).  
 (informações verbais).

Percebe-se, na fala do participante E8, que apesar de manifestar interesse em ter uma parceria com o IFSC, esta ainda não existe, o que pode significar falta de interesse por parte do próprio instituto em fechar estas parcerias com os órgãos públicos, ideia esta que é reforçada pela fala do participante E9, ao também comentar esta questão de parcerias com o

IFSC: “[...] também têm que ser do lado deles [IFSC] uma busca [...], tem que agir, não é só nós correr atrás, eles também têm que correr atrás [...]” (informação verbal). Essa fala parece confirmar a falta de interesse do IFSC em fechar parcerias com os demais órgãos públicos regionais, pois o participante E9, ao proferir esta fala mostrou-se visivelmente incomodado, como se já tivesse tentado fechar parcerias e se deparado com a falta de interesse do IFSC. No entanto, esta fala é contradita pela fala do participante E10 que, conforme acima, manifestou não ter parcerias firmadas com o IFSC, mas, ao justificar esta questão, assim se posicionou: “[...] também relaxei, nunca busquei mais detalhes [a respeito do IFSC]” (informação verbal). Ou seja, o agente externo também assume a responsabilidade pela ausência de parcerias com o IFSC, e, de fato, pode-se observar nos resultados desta pesquisa que os agentes externos, em geral, apresentam desconhecimento sobre o IFSC, embora possuam boa relação com a instituição, conforme fica evidenciado no depoimento anteriormente proferido pelo participante E10. No entanto, conforme se pode observar na fala do participante E3, existe uma dificuldade em se manter uma integração maior e duradoura com o poder municipal:

[...] a gente tem um pouco de dificuldade [...] é essa relação com o poder público municipal. Por que, antes do Instituto [se instalar], é claro, existe uma movimentação muito grande dos municípios pra conseguir ter um *campus* do Instituto, mas depois que o Instituto [se instala] nem sempre essa relação continua. (informação verbal).

Evidencia-se, na fala do participante E3, que a relação entre o IFSC e o poder municipal é bastante intensa até a instalação da instituição no município, o que dificilmente perdura após a implantação do *campus*. De fato, pode-se observar que os municípios fazem bastante questão de sediarem os *campi* do IFSC, sendo comum, inclusive, a doação de terrenos por parte das prefeituras para que o IFSC construa suas instalações, conforme fica evidenciado na fala do participante E8: “A Prefeitura [...] doou o terreno pro Instituto Federal. O Instituto Federal fez a sua obra, investiu e [...] é hoje então esta unidade que capacita, capacita muito, já capacitou muitos e que é uma vitória [...] pra região [...]” O que também é reforçado pela fala do participante E1: “[...] eu vejo assim, que o impacto do IFSC na região Oeste ele é muito grande, e a gente já tem esse retorno [...], a gente recebe às vezes [da prefeitura]: ‘Ah nós queremos doar um terreno pro IFSC, pro IFSC fazer outra escola.’” No entanto, esse interesse em sediar os *campi* do IFSC por parte dos municípios parece ser mais de ordem política, do que social propriamente dita, pois, do contrário, o relacionamento entre a instituição e o poder público municipal perduraria e até se intensificaria após a instalação do *campus*. Porém, essa parece ser também uma questão que varia consideravelmente de

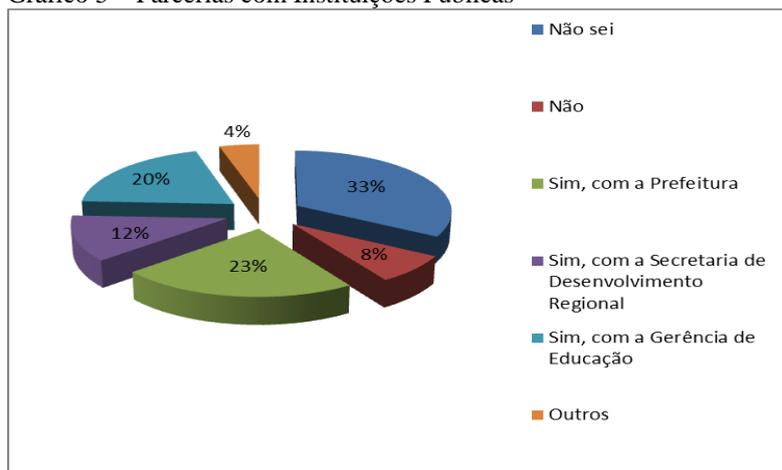
município para município e de *campus* para *campus*, pois, ao contrário do participante E3, o participante E1 assim se posiciona ao comentar a relação do poder público municipal com o IFSC: “[...] eles [prefeitura] são muito parceiros, eles têm acho, que eles entendem que o Instituto faz a diferença para o desenvolvimento da cidade. Então essas parceiras são muito boas e são até naturais de acontecer.” (informações verbais). Buscando justificar seu posicionamento crítico em relação a não possuir parceria firmada com o IFSC, o participante E9 assim se posicionou:

Às vezes, acho que até eles [gestores do IFSC] são novos aqui, [...] eu acho que o diretor (a) daqui, essas pessoas que vem de fora, vem aí, eles [IFSC] têm que colocar uma pessoa identificada com a região, qualificar uma pessoa identificada com a região, ou então, mandar a pessoa, integrar ela mais com a comunidade [regional]. (informação verbal).

Evidencia-se ponto relevante na fala do participante E9, pois se observa tanto na lei de criação dos Institutos Federais quanto no PDI do IFSC, que a identificação da instituição com a comunidade regional é fundamental para o pleno cumprimento da missão institucional e o atingimento de seu fim maior, qual seja, o desenvolvimento regional. No entanto, de fato pode-se observar nos resultados da pesquisa que é uma prática comum da instituição a indicação de gestores para os *campi* em implantação (primeiros cinco anos) que sejam de regiões distintas de onde estes estão inseridos, e que, certamente, não possuem um conhecimento aprofundado da região, o que seria necessário para o pleno atendimento das demandas regionais. Esta problemática é observada também referente aos servidores, pois o concurso público é aberto a todos, de forma que ocorre frequentemente de pessoas de outras regiões serem aprovadas nos processos seletivos para atuarem nos *campi* da região Oeste. Esse fato, além de contribuir com a rotatividade dos servidores, que conforme o participante E4 “é um grande problema enfrentado pelo IFSC”, uma vez que eles assumem e logo querem voltar para sua região de origem, prejudica de forma significativa a identificação do *campus* com a região. Buscando atenuar esta problemática quanto aos servidores, o IFSC lançou o edital de seu último concurso disponibilizando as vagas por regiões, no entanto, ainda não se tem como mensurar a efetividade desta medida, já que o concurso foi realizado recentemente. No que diz respeito à indicação dos diretores para os *campi* em implantação, aparentemente nenhuma medida foi tomada, de forma que esta problemática provavelmente somente seja superada depois de decorrido o período de implantação, após o qual se abre processo eleitoral para os cargos de gestão do *campus*.

Retomando a discussão quanto à articulação do IFSC com as demais organizações públicas da região onde seus *campi* estão inseridos, apresentam-se os resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos servidores, quando foi questionado a eles se o IFSC tinha parceria com outras instituições públicas, e, em caso afirmativo, com quais instituições públicas, sendo que tais resultados podem ser observados no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Parcerias com Instituições Públicas



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados (2016).

Chama atenção a opção “Não sei” ter sido a mais citada pelos servidores, o que demonstra desconhecimento institucional por parte dos respondentes ou então pode significar pouco interesse se o IFSC está ou não cumprindo sua missão institucional. Esta realidade se estende para outras instituições públicas do país, pois é muito difícil conseguir que alguns servidores de fato se engajem com os objetivos institucionais. Outra explicação possível para esse fato é que muitas vezes os servidores se preocupam exclusivamente com suas funções específicas e departamentalizadas na instituição, sem buscar o conhecimento do todo, o que geralmente acontece pela pouca interconexão entre as áreas institucionais. Neste caso específico, principalmente entre as áreas acadêmicas e administrativas, que parecem, ao observador externo, constituírem-se duas instituições distintas dentro de uma mesma instituição. Essa questão torna bastante complexa a gestão destas instituições, haja vista a dificuldade de mobilizar as áreas acadêmica e administrativa de forma a trabalharem em prol de um objetivo em comum. A disfunção do modelo burocrático aos moldes weberianos que conduz à departamentalização e especialização excessiva alia-se à complexidade da gestão das instituições de ensino na linha do que apregoam Perkins (1973) e Etzioni (1980).

Referente às demais respostas observadas no Gráfico 5, percebe-se que, de uma forma geral, o IFSC possui parcerias com as Prefeituras, Gerências de Educação e Secretarias de

Desenvolvimento Regional, esta última com uma expressividade pouco menor do que as duas primeiras. A expressividade de parcerias com a Gerência de Educação, que é um órgão estadual, já era esperada por se tratar de instância voltada especificamente às questões educacionais. No entanto, este órgão não fez parte da pesquisa porque as temáticas foram abordadas sob a ótica da gestão, e, portanto, as Secretarias Regionais se mostraram como os órgãos estaduais mais alinhados com este estudo.

Importante ressaltar que esta questão permitia mais de uma resposta por participante, de forma que os percentuais do Gráfico 5 se referem à representatividade de cada opção no quantitativo total de respostas e não ao percentual de servidores que citou cada uma das respostas. No entanto, entende-se importante apresentar também esse percentual, sendo que 46% dos servidores responderam a opção “Não sei”, 31% responderam “Sim, com a Prefeitura”, 27% responderam “Sim, com a Gerência de Educação”, 17% responderam “Sim, com a Secretaria de Desenvolvimento Regional”, 10% responderam “Não” e 6% responderam “Outros”. Observando-se estes percentuais a questão do “Não sei” toma proporções ainda maiores, uma vez que praticamente metade dos servidores respondentes assinalou esta opção. Uma ressalva a ser feita se refere à percepção dos agentes internos e agentes externos quanto às parcerias, pois se pôde observar durante o procedimento de coleta de dados que os agentes internos tendem a considerar como parceria a cessão de salas que os órgãos públicos fazem ao IFSC, enquanto os agentes externos não consideram isso como parceria, mas apenas como sinal de bom relacionamento. No entanto, como se trata da percepção de servidores as respostas podem ter considerado a simples cessão de salas como parceria.

Considerando que se está abordando a articulação entre os diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) a simples formação de parceria é pouco. Para que haja a consolidação do processo de desenvolvimento regional, é necessária articulação de fato entre estas esferas, que permita, inclusive, a participação das esferas estaduais e municipais na construção de políticas e regulamentações dos Institutos Federais, pois, conforme apregoa Falcón (2015), esta descentralização administrativa permite melhor adequação da formação profissional à realidade regional, o que é fundamental para a consolidação dos modelos dos Institutos Federais. No entanto, não se observou esta descentralização nos resultados da pesquisa. Ao contrário, o que se observou foi uma estrutura rígida e regulamentada unicamente pela esfera federal, conforme fica evidenciado nas declarações dos entrevistados:

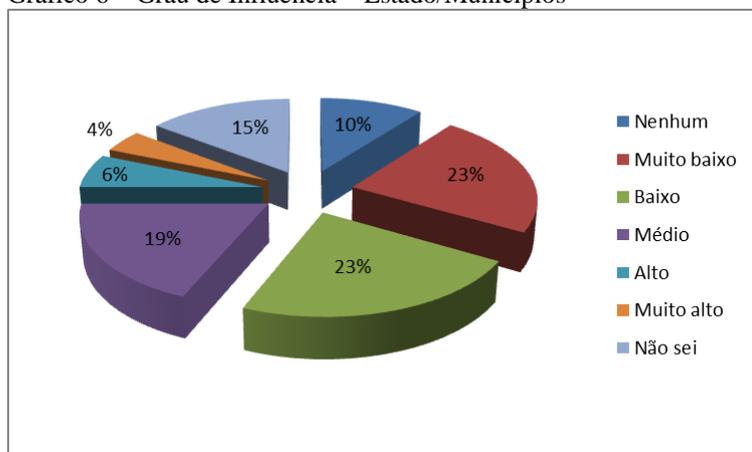
[...] não existe [influência dos governos estaduais ou municipais nas diretrizes de funcionamento do IFSC], mais é parceria que a gente tem, [...] mas não tem uma influência assim, a gente não tem, a gente está vinculado diretamente à SETEC, ao

MEC e ao MPOG então não existe, mais é na forma de parceria das outras instâncias, das outras esferas (E2).

[...] eu vejo que existe [participação do estado e dos municípios] na condição de se discutir a plataforma que eles [IFSC] vão aplicar, eles seguidamente consultam isso, fazem pesquisa, conversam, mas na política de atuação deles não, [...] o que eu acho um erro [...] (E9). (informações verbais).

Observa-se que de fato não há participação do estado ou dos municípios na regulamentação ou na política de atuação do IFSC. A rigidez da estrutura hierárquica fica evidenciada na fala do participante E2, quando cita todas as instâncias às quais o IFSC está vinculado, sendo uma Secretaria e dois Ministérios, o que certamente dificulta e até impossibilita a participação das esferas estadual ou municipal na política do IFSC. O participante E9 mencionou que há participação do estado e do município apenas na discussão da plataforma de ensino que será aplicada pelo IFSC na região, mas não na política de atuação da instituição. Fez questão de enfatizar ao final de sua entrevista que considera isso um erro, talvez por perceber que esta maior participação do estado e dos municípios poderia trazer o IFSC para mais próximo da região, possibilitando a ele maior identificação com a comunidade regional. Além disso, Feger et al. (2010) já destacavam que a consolidação do processo de desenvolvimento regional perpassa pelo entendimento de que a responsabilidade de promovê-lo não é exclusiva dos governos nacionais, mas que pode ser mais eficazmente conduzida por outros níveis de governo, tendo em vista a maior proximidade deles com o contexto regional, o que reforça a tese de que a participação destas esferas na regulamentação e política de atuação do IFSC poderia melhorar a contribuição para com o desenvolvimento regional. Esta questão pode ser observada também no Gráfico 6, que traz a percepção dos servidores respondentes dos questionários quanto ao grau de influência das esferas estadual e municipal na regulamentação e política de atuação do IFSC.

Gráfico 6 – Grau de Influência – Estado/Municípios



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados (2016).

Observa-se que 56% dos respondentes consideram que o grau de influência das esferas estadual e municipal na regulamentação e política do IFSC ou é “Nenhum”, ou é “Baixo” ou “Muito Baixo”, enquanto apenas 10% consideram que este grau é “Alto” ou “Muito Alto”. Chama atenção novamente o percentual de servidores que responderam “Não sei”, pois se trata de questão relevante para instituição, e, neste caso, que pode atingir diretamente os servidores. Se estados e municípios pudessem interferir na regulamentação e política do IFSC, isso poderia mudar a forma de atuação da instituição, e, conseqüentemente, a forma de trabalho dos seus servidores. Portanto, causa certo estranhamento o desconhecimento desta questão por parte dos servidores. Torna-se importante destacar que pode ter ocorrido dos servidores terem confundido a questão da influência do estado e dos municípios na regulamentação e política do IFSC, com a participação destes atores nas discussões referentes aos cursos a serem implementados na região. Certamente, são coisas distintas, haja vista que a própria regulamentação federal do IFSC já prevê este tipo de participação na determinação dos cursos a serem ofertados por cada *campus*. No entanto, isso pode explicar o percentual de servidores que responderam “Alto”, “Muito Alto” e “Médio”, já que na prática não se observou essa influência.

Outro exemplo de articulação do IFSC com os atores territoriais é a articulação que é feita com as demais instituições públicas de ensino, principalmente superior, inseridas na região de atuação do IFSC. Esta articulação consiste na realização de estudo dos cursos que são ofertados nas outras instituições para evitar que o IFSC venha a ofertar o mesmo curso, o que poderia gerar competição entre duas instituições públicas, resultando em disputa por alunos e possível desperdício de recursos públicos. Esta questão ficou evidenciada na fala do participante E1:

[...] nós fizemos [na] região um estudo para fazer as ofertas que possam atendê-la. Então se pegar a região Oeste a gente não vai duplicar as ofertas [...] porque a gente entende que pra desenvolver a região esses cursos têm que estar articulados e não ter sobreamentos. [...] por que não adiantaria a gente ofertar uma Agronomia e outra instituição pública também ofertar. Então a gente faz uma articulação com a região, com as ofertas da região, pra poder ter formações que sejam importantes pra todos. (informação verbal).

O IFSC demonstra preocupação em articular-se com os diversos atores territoriais da região onde está inserido, embora os resultados apontem que esta articulação ainda é tímida, apenas por meio de parcerias em alguns casos, e em outros somente por meio de um relacionamento mais próximo, com troca de visitas. No entanto, os próprios agentes internos reconhecem que essa questão precisa melhorar, conforme já colocado pelo participante da

pesquisa E1: “[...] acho que a gente precisa fazer mais, fazer mais dessa integração com Prefeitura, com Secretaria Regional e com o próprio Estado [...]” (informação verbal). O IFSC reconhece essa necessidade de melhoria em seu PDI ao instituir como objetivo estratégico “Ampliar e qualificar a intervenção na sociedade civil organizada: IFSC deve participar ativamente das esferas pública, privada e do terceiro setor [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 88). Conforme este documento, um dos indicadores de acompanhamento do alcance desse objetivo estratégico é justamente o número de parcerias estabelecidas. Essa opção do IFSC pelas parcerias como forma de articulação com os atores territoriais fica evidenciada ainda em outras passagens de seu PDI:

[...] o IFSC empreende esforços para fortalecer e ampliar suas relações com a comunidade através da articulação e formalização de parcerias com instituições governamentais, não governamentais e empresas. A formalização de parcerias com as diversas instituições garante segurança nas ações planejadas, contribui para aumentar o leque de atividades, podendo ser de forma periódica ou pontual, e para incluir novos atores sociais no processo de ensino. (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 280).

Observa-se a preocupação da instituição em articular-se com os mais diversos atores territoriais, buscando inseri-los no processo de ensino. Ainda, em seu PDI, o IFSC afirma que programas especiais, como, por exemplo, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)<sup>7</sup>, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)<sup>8</sup> e Mulheres Mil<sup>9</sup> também necessitam da articulação entre o IFSC e os demais atores territoriais para garantir as ações entre os diversos setores da sociedade que atuam de forma transversal com as demais políticas públicas e sociais. Neste ponto, destaca-se que estes programas especiais não foram objeto de estudo nesta pesquisa, uma vez que o foco do estudo foi os cursos de educação formal ofertados pelo IFSC (cursos técnicos de nível médio e cursos de nível superior). No entanto, no momento da aplicação da pesquisa não havia nenhuma turma de nível superior formada nos *campi* pesquisados, de forma que o estudo contou apenas com a

<sup>7</sup> O Proeja pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD divulgados em 2003, que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA (BRASIL, 2016).

<sup>8</sup> O Pronatec foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei N. 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. O Pronatec busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda (BRASIL, 2016).

<sup>9</sup> O Ministério da Educação (MEC) instituiu nacionalmente em 2011 o Programa Nacional Mulheres Mil, por meio da Portaria n. 1.015, de 21 de julho de 2011. O Programa passou a ofertar cursos profissionalizantes às mulheres em situação de vulnerabilidade social. São cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Em 2013 o Mulheres Mil passou a integrar o PRONATEC (BRASIL, 2016).

participação de egressos de cursos técnicos, embora uma destas turmas seja na modalidade Proeja Técnico, ou seja, um curso apenas para maiores de 18 anos. De qualquer forma, trata-se de um curso técnico de nível médio, sendo os dados analisados conjuntamente com os demais. Ressalta-se, no entanto, que embora estes programas especiais não sejam objeto desta pesquisa, os resultados que os mencionem e que sejam importantes para a pesquisa foram considerados nas análises.

Para finalizar esta parte que trata da articulação do IFSC com os atores territoriais, cabe retomar discussão quanto às formas como esta articulação pode ocorrer. Como apresentado anteriormente, a principal forma é por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Conforme restou evidenciado, o ensino ainda é a principal forma de contribuição do IFSC. No entanto, a instituição não deixa de contemplar em seu PDI a importância da extensão e da pesquisa para o pleno atingimento da missão institucional:

A extensão é um processo educativo e um instrumento de articulação da instituição com os diversos atores da sociedade.

[...] A pesquisa beneficia a própria sociedade, pois a aproximação do IFSC com organizações de diversas naturezas traz benefícios e fortalece essas organizações para que ampliem sua atuação.

[...] A pós-graduação, por sua vez, merece destaque especial, pois é um dos elementos de incentivo da pesquisa. Entendemos ser importante a inserção da pesquisa na sociedade, especialmente por meio de mestrados e doutorados profissionais [...] (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 31, 47, 50).

Aqui chama a atenção o aparecimento, pela primeira vez, dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados profissionais) como forma de incentivo à pesquisa aplicada, isto é, que promova uma maior aproximação entre a sociedade e o IFSC. Neste ponto emergem duas questões: a primeira delas diz respeito ao fato de que embora o IFSC dê destaque especial à pós-graduação *stricto sensu* em seu PDI, a instituição tem apenas um programa de mestrado profissional em funcionamento, sendo que este ocorre em Florianópolis, com previsão de implantação de mais dois mestrados profissionais até 2019, mas, nenhum deles na região Oeste de Santa Catarina, embora um deles esteja previsto para ocorrer em Lages, município interiorano, pertencente à região Serrana do estado, o que contribui para interiorização do ensino de alto nível, função central dos Institutos Federais. A ausência de doutorados no IFSC trata-se de problemática do próprio governo federal, uma vez que até o momento não aprovaram os programas de doutorados profissionais no país, o que remete a um preconceito do próprio governo com a educação profissional, não permitindo que ela atinja o mais alto nível de formação no país, o que ajudaria significativamente na aproximação dos mundos da academia e profissional, que hoje ainda guardam certo

distanciamento. Estas questões mais específicas da educação profissional serão discutidas na categoria de análise “Educação Profissional”.

O IFSC, ao assumir estrutura multicampi, em que todos os seus *campi* possuem elevado e isonômico grau de autonomia, afirma ser o território dimensão essencial de sua função (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014). Ou seja, essa estrutura adotada pelo IFSC reforça ainda mais o seu compromisso para com o desenvolvimento regional, já que esta estrutura multicampi permite uma maior aproximação e identificação com a região de inserção da instituição:

Configurando-se como uma estrutura multicampi, o IFSC precisa aprimorar mecanismos de gestão que permitam a autonomia dos *campi* e ao mesmo tempo fortaleçam o caráter sistêmico do Instituto. Como os *campi* atuam em comunidades diferenciadas, precisam praticar a autonomia, que será verdadeira quando cada *campus* puder tomar decisões e encaminhar seus trabalhos, respeitando suas peculiaridades, atendendo, portanto, às características e necessidades do contexto em que está inserido. (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 54).

Neste contexto, emerge a questão da sustentação do modelo de desenvolvimento regional, qual seja, a participação social, uma vez que este modelo traz consigo a necessidade de participação da comunidade regional em todas as fases de planejamento e de gestão desse desenvolvimento (MORAES, 2003; RÖHRIG; ZASSO; WAKULICZ, 2007; FEGER et al., 2010; MACHADO, 2011; SANTOS; SANTANA, 2011). Essa questão foi reforçada pela fala do participante E5, que assim se posicionou ao falar do desenvolvimento regional: “Outro aspecto que deve ser destacado nesta visão de desenvolvimento é o da participação da sociedade.” (informação verbal). Nota-se que o IFSC, em seu PDI, apresenta preocupação também com esta questão:

Considerando que o IFSC prima por sua função social, é importante que sua gestão [...] seja democrática e transparente, para que, na pluralidade de visões, constitua-se o caráter público das práticas da instituição. Para tal, os processos de decisão devem ser coletivos, participativos, de modo que as escolhas efetuadas sejam legítimas e os integrantes da comunidade acadêmica vejam-se corresponsáveis pela concepção, execução e acompanhamento das ações. (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 57).

Essa preocupação com a participação social por parte do IFSC fica ainda mais evidente quando observados os valores da instituição, sendo um deles justamente a democracia, valor este que dá ênfase à participação social nas decisões do IFSC. Uma das formas como esta participação social ocorre no IFSC, é apresentada na fala do participante E1: “Quando a gente começa a implantação [dos *campi*] a gente faz [...] muitas reuniões com as lideranças locais, faz uma audiência pública com a população, chamando a população,

fazendo audiência pública mesmo, onde eles fazem as sugestões de cursos [...]” Esta questão da audiência pública aparece também na fala do participante E4: “Na implantação [dos *campi*] acontece [participação da sociedade nas decisões do IFSC], por meio de audiência pública.” (informações verbais). De acordo com Pacheco (2011), a realização destas audiências públicas visa alinhar a oferta de cursos de cada um dos *campi* do Instituto às demandas locais/regionais, além de buscar a identificação de problemas comuns à região e o desenvolvimento de soluções técnicas e/ou tecnológicas para os mesmos, visando sempre o desenvolvimento regional. No entanto, o participante E3 fez uma ressalva quanto à validade das audiências públicas: “[...] nem sempre a audiência pública é um retrato real da sociedade. [...] só a audiência não dá pra contar com ela.” (informação verbal).

Nota-se que apesar da audiência pública ser apresentada como importante ferramenta de participação social no IFSC, que possibilita o alinhamento das ofertas do IFSC com as demandas da região, ela possui limitações, pois nem sempre seu resultado representa de fato a realidade regional, nem legitima as decisões tomadas como sendo da comunidade regional como um todo. Percebe-se que se faz necessária a realização de diagnóstico mais rigoroso, que permita a participação da sociedade de forma mais efetiva nas decisões quanto às ofertas educativas do IFSC, de forma que estas possam atender de fato especificidades locais e regionais (KUENZER, 2010). Esta questão quanto ao alinhamento das ofertas do IFSC com as demandas regionais, será discutida na categoria de análise “Educação Profissional”. No entanto, apesar de o participante E3 destacar a limitação das audiências públicas, estas parecem ser reconhecidas como importantes por alguns agentes externos, conforme ficou explicitado na fala do participante E7:

[...] o Instituto costuma fazer bastantes reuniões, reunir, por exemplo, entidades como a Associação Comercial, a Câmara de Dirigentes Lojistas, Lions Club, Associação dos Municípios... Acho que isso é muito interessante, isso é importante pros seguimentos da sociedade, pra sociedade como um todo e principalmente pro Instituto que vai atender aos anseios daquilo que realmente a sociedade precisa. (informação verbal).

Observa-se que a fala do participante E7 se estende para além da audiência pública, demonstrando que estes momentos de consulta à comunidade regional, por parte do IFSC, são realizados frequentemente. Este resultado está ligado também com a articulação do IFSC com os demais atores territoriais da região na qual está inserido, uma vez que estas reuniões permitem maior aproximação do IFSC com a região, permitindo, como enfatizado pelo participante E7, que a instituição atenda de forma mais efetiva às demandas da sociedade. Contudo, no geral, os agentes externos não souberam responder se havia ou não participação

social nas decisões do IFSC, demonstrando um desconhecimento quanto ao funcionamento da instituição. Esta questão da falta de familiaridade dos agentes externos com o IFSC, de forma geral, pode ter, também, um fundo de questões político-partidárias, uma vez que os Institutos Federais são vistos como uma política pública do Partido dos Trabalhadores (PT), sendo que quando o município ou o estado são administrados por partidos que não compõem a base aliada do governo federal<sup>10</sup>, às vezes o relacionamento entre os gestores fica prejudicado. Embora, conforme defendido pela própria Setec (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2004) e apregoadado por Machado e Velten (2013), as políticas de educação devem ser constituídas como políticas públicas de estado, com orçamento, estatuto legal e continuidade e não apenas como programa temporário de governo, assim como as políticas de desenvolvimento regional (SANTOS; SANTANA, 2011). No entanto, muitos agentes públicos ainda não conseguem ter esta visão e permitem que questões político-partidárias interfiram em sua relação com o IFSC.

Além das audiências públicas, o IFSC possui outras formas de participação da sociedade nas suas decisões: “Dentre os vários espaços de participação [...] da sociedade, destacam-se: fóruns colegiados; assembleias; [...] comissões; grupos de trabalho; comitês; consultas públicas; reuniões técnicas; seminários; fóruns e reuniões da Reitoria Itinerante.” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 320). Essa questão é reforçada pela fala do participante E1:

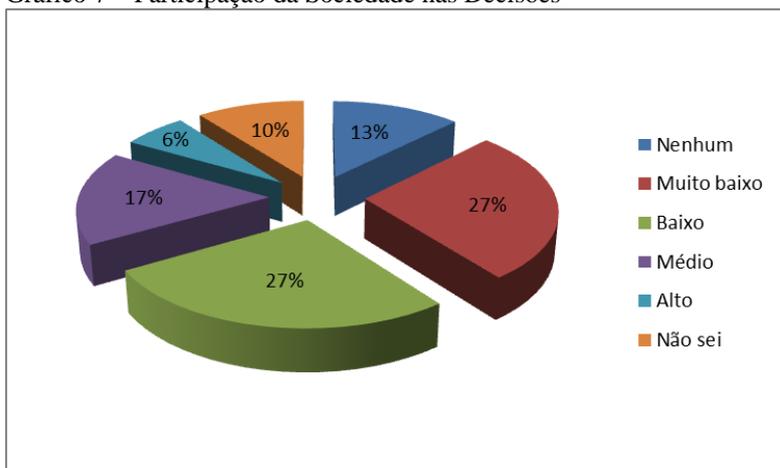
[...] nós temos os conselhos, o Conselho Superior tem a participação da sociedade, [...] temos dois ou três representantes. Temos egressos também no Conselho Superior [...]. E nos colegiados dos *campi* também [...] tem dois representantes da comunidade externa que participam, a maioria dos casos muito intensamente de todas as decisões. Por que o colegiado é o órgão no *campus* que decide todas as questões do funcionamento do *campus* [...] (informação verbal).

Constata-se, por meio do PDI, que realmente o IFSC tem constituído dentro de sua estrutura o conselho superior e os colegiados de *campi*, os quais, obrigatoriamente, devem ter membros da sociedade em sua composição. No entanto, percebe-se pela fala do participante E1 que se trata de um número reduzido de representantes da sociedade dentro deste conselho/colegiados, o que não parece garantir poder de decisão a estes representantes. Essa percepção é confirmada pelos servidores, que ao serem questionados quando ao grau de participação da sociedade nas decisões do IFSC, posicionaram-se conforme Gráfico 7.

---

<sup>10</sup> À época da pesquisa de campo, na qual foram realizadas as entrevistas, ainda não havia ocorrido o afastamento da Presidente Dilma, de forma que o governo federal ainda carregava a legenda do PT.

Gráfico 7 – Participação da Sociedade nas Decisões



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados (2016).

Observa-se que a maioria dos servidores (67%) considera que o grau de participação da sociedade nas decisões do IFSC ou é “Nenhum”, ou é “Baixo” ou é “Muito Baixo”, enquanto apenas 6% consideram que esse grau é “Alto”. Esse resultado é relevante, pois se trata da percepção de agentes internos, e mostra uma evidente contradição entre o que o IFSC traz em seu PDI e o que de fato está sendo colocado em prática. O resultado ainda é reforçado pela fala do participante RS11:

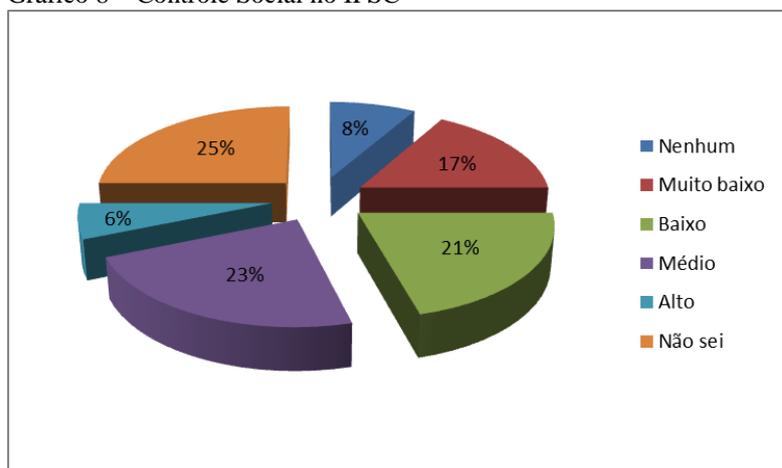
É preciso melhorar os dispositivos de gestão e planejamento para que haja maior participação da comunidade e, ao mesmo tempo, que as estratégias do IFSC sejam planejadas com conhecimento mais preciso das demandas reais, das expectativas comunitárias, bem como, de áreas que precisam ser incentivadas, inclusive a partir dos *campi*, para poder se desenvolver [...] (informação verbal).

Nota-se que o participante RS11 reconhece que é necessário melhorar a gestão do IFSC, de forma a garantir maior participação da sociedade nas decisões da instituição. Ele retoma a discussão do alinhamento das ofertas do IFSC às demandas da comunidade regional, deixando transparecer que as estratégias do IFSC para oportunizar este alinhamento não são eficientes, o que vem ao encontro da crítica apresentada pelo participante E3 às audiências públicas. Conforme apregoam Arantes et al. (2007), outra questão que está intimamente ligada à participação da sociedade nas decisões do IFSC é o controle social. Esta questão também foi abordada com os participantes da pesquisa, conforme fala do participante E2:

[...] na verdade não [há controle social no IFSC], o que a gente faz, em muitos locais que eu vou, muitos eventos onde eu tenho uma fala imagine se sempre a nível estadual, municipal ou federal, a gente apresenta números, o feedback da instituição [...] mas não existe assim um programa que a gente faça a divulgação, seria na verdade não existe uma prestação de contas [...] (informação verbal).

Observa-se na fala do participante E2 que ele admite inicialmente que não existe controle social no IFSC, ou pelo menos nada institucionalizado e que o que existe são algumas iniciativas de alguns gestores de prestarem contas à sociedade dos resultados que a instituição vem apresentando. No entanto, o controle social vai muito além do que uma simples prestação de contas, ele presume que a sociedade participe do processo de gestão da instituição, deste a tomada de decisões, até o controle dos seus resultados. Esse resultado é reforçado pela fala do participante E4, quando menciona que o controle social no IFSC: “é bem incipiente ainda [...] porque [controle] interno a gente tem muito controle, mas, social ainda é incipiente.” (informação verbal). O resultado observado quanto ao controle social do IFSC é reforçado também pelos servidores participantes da pesquisa, conforme Gráfico 8.

Gráfico 8 – Controle Social no IFSC



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados (2016).

O primeiro resultado que chama atenção diz respeito ao grande percentual de servidores que assinalaram a opção “Não sei”, neste caso em específico, este fato pode se explicar, para além dos motivos já anteriormente mencionados, pelo desconhecimento por parte dos servidores do conceito de controle social, pois embora se tenha feito uma breve explicação no questionário (Apêndice F), é possível que, pelo fato de o pesquisador não estar presente para explicar melhor a questão, alguns servidores não tenham entendido a pergunta e tenham preferido se abster de responder. No entanto, percebe-se que o quantitativo de servidores que assinalou as opções “Nenhum”, “Baixo” ou “Muito Baixo” é bem maior do que o quantitativo de servidores que assinalou a opção “Alto”, destaca-se o fato de nenhum servidor ter assinalado a opção “Muito Alto”, tanto que ela nem aparece no gráfico. Esse resultado confirma a fragilidade ou inexistência do controle social no IFSC. Importante destacar que novamente os agentes externos entrevistados não souberam responder quanto à

existência ou não de controle social no IFSC, descartando, nesses casos, que a não resposta se deva ao desconhecimento do conceito de controle social pelo participante, já que como se tratava de entrevista o pesquisador estava presente para explicar esta questão, sendo que este resultado reforça, portanto, o desconhecimento do IFSC por parte destes agentes.

Como último tópico a ser discutido nesta categoria de análise, emerge a questão dos fatores exógenos do desenvolvimento regional, pois conforme apregoam Scott e Storper (2003), o processo de desenvolvimento regional envolve uma discussão a respeito de fatores endógenos e exógenos, sendo que até este ponto foram discutidos unicamente os fatores endógenos do desenvolvimento, isso se explica também, conforme apregoam Leydesdorff, Cooke e Olazaran (2002), pelo fato de na atualidade ser dada maior ênfase aos fatores endógenos, o que se deve à dificuldade de promover o desenvolvimento por meio da atração de investimentos externos. No entanto, os fatores exógenos não podem ser desconsiderados no processo de desenvolvimento regional, pois a região não se constitui numa “ilha”, de forma que necessita também se articular com atores externos ao seu território. Essa preocupação existe no IFSC e pode ser observada na fala do participante da pesquisa E1:

[...] a gente [IFSC] está trabalhando de uma maneira muito forte e diferente é que nós criamos um espírito de rede. Então no Estado de Santa Catarina, o Instituto Federal de Santa Catarina atua como uma rede entre os 22 *campi*. No Brasil a gente atua como uma rede também de 38 institutos. [...] isso faz com que a gente consiga avançar mais rápido, nós temos uma parceria muito grande entre os Institutos de trocar processos. (informação verbal).

Nota-se que o IFSC, e nesse caso em específico os Institutos Federais de uma forma geral, adotam estratégia de trabalho em rede. Primeiro, tem-se uma rede intraorganizacional, entre o próprio IFSC, uma articulação entre os seus próprios *campi*, que já expandem a articulação do regional para o estadual, depois se tem uma rede interorganizacional, marcada pela articulação entre todos os Institutos Federais do Brasil, o que estende a articulação do estadual para o nacional. Nota-se que esta importância de expandir a articulação para além da região também é enfatizada pelos servidores respondentes dos questionários, conforme fica evidenciado na fala do participante RS15, que assim se pronuncia a conceituar o desenvolvimento regional: “Integração da mesorregião com o restante do estado.” (informação verbal). Essa preocupação por parte do IFSC é enfatizada também em seu PDI, principalmente quando institui como objetivo estratégico da instituição: “Consolidar a governança institucional e a gestão em rede: Garantir a integração, inovação e efetividade do modelo de gestão institucional em rede, alinhado à otimização dos processos e estruturas

implementadoras da estratégia.” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 91). Mas, também, quando reconhece a importância dessa política para o desenvolvimento:

Uma importante política deste Instituto é a articulação com outras instituições da Rede Federal, contribuindo para o desenvolvimento do país, solidarizando-se com as demandas das demais instituições, compartilhando soluções e aprimorando a interinstitucionalidade em direção a uma política nacional de educação profissional e tecnológica, crucial para o desenvolvimento do Brasil. (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 44).

Este resultado vem ao encontro do que apregoam Feger, Etges e Rossetto (2010), quanto afirmam que a consolidação do processo de desenvolvimento perpassa pela constituição de redes sociais e institucionais, premissa essa adotada como central neste estudo. Observa-se que estas redes, que em suma se constituem na articulação e interconexão de diversos atores, necessariamente precisam ser formadas tanto interna quanto externamente ao território, ou seja, precisam considerar atores territoriais, principalmente, mas sem deixar de considerar os atores externos ao território, pois, mesmo que a região tenha grande potencial endógeno, forças exógenas são necessárias para a promoção do seu desenvolvimento. Os próprios Institutos Federais são exemplo desse fato, pois se constituem em política pública federal voltada ao desenvolvimento regional, de forma que fazem parte de um plano nacional para consolidação do processo de desenvolvimento de cada uma das regiões onde seus *campi* estiverem inseridos. Esta questão vem ao encontro do que apregoam Lima, Simões e Monte-Mór (2014), quando afirmam que a adoção de uma política pública nacional de desenvolvimento regional, atrelada às políticas públicas regionais, é fundamental para consolidação do processo de desenvolvimento, uma vez que as políticas públicas regionais são insuficientes para atender este fim. Isso reforça a tese de que as regiões não se constituem em estruturas isoladas e necessitam também de fatores exógenos para o seu desenvolvimento, o que, em uma primeira análise, parece ter sido assimilado pelos gestores do IFSC. Findada a discussão da primeira categoria de análise, parte-se para discussão da segunda categoria, qual seja, “Educação Profissional”.

#### 4.3.2 Educação Profissional

A análise desta categoria se norteou por meio de dois descritores: Educação e Trabalho. A escolha por tais descritores foi motivada pela necessidade de interconectar estes dois conceitos e pela urgência em aproximar estes dois mundos, o da Educação (Academia) e do Trabalho (Profissional). Promover esta aproximação entre o mundo acadêmico e o mundo

profissional é justamente o principal objetivo da educação profissional, no entanto, no Brasil, esta modalidade de educação já nasceu rodeada de preconceitos, conforme alertam Cunha (1997); Kuenzer (2001); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Ciavatta (2006); Ramos (2008); Pacheco et al. (2009); Shiroma e Lima Filho (2011) e Schwartzman e Castro (2013). Esta questão do preconceito para com a educação profissional ficou evidenciada também nas falas dos participantes da pesquisa:

[...] a própria criação das ETFs em 1909, veio muito numa parte discriminatória [...], “para os desvalidos da sorte e da fortuna”. [...] acho que uma dicotomia que existe na Educação Profissional “Ah, é uma formação de mão de obra”, então se fazem algumas analogias com aquela pessoa que não vai pensar, que vai só executar, que vai só reproduzir [...]. E a gente tem no país ainda muito preconceito em relação a isso, trabalhador é aquele que é mais na parte técnica, é mais reprodutor [...] (E1).  
 [...] eu acho que nós [Brasil] ainda temos um pouco de preconceito com a Educação Profissional, é claro, que isso é fruto de toda uma história que a gente tem até de desvalorização de quem trabalha mesmo, de quem tá lá no braçal, e parece que tem um valor muito maior quem faz um trabalho intelectual, reflexivo. E é claro que com passar do tempo isso foi incorporado na nossa cultura [...] (E3). (informações verbais).

Evidencia-se nas falas dos participantes E1 e E3 como ainda a educação profissional sofre com os preconceitos históricos que lhe foram atribuídos, sendo que isso dificulta que esta modalidade de educação se firme no país como uma política pública educacional voltada ao desenvolvimento regional. Aliás, esse preconceito para com a educação profissional parece ser reforçado pelo próprio governo, que apesar de no discurso reconhecê-la como importante, na prática dificulta o caminho de quem opta por seguir seu percurso formativo pela via profissional. Conforme apregoam Oliveira e Viana (2012), essa modalidade de educação integra um sistema paralelo ao sistema regular de educação, prova disso é própria configuração do atual ensino médio, que obriga todos os alunos a cursarem um conjunto idêntico de disciplinas, que visam unicamente preparar para o acesso ao ensino superior. Se optarem pela formação profissional neste nível, terão que alongar sua permanência nele, realizando-o de forma concomitante ou integrada, ou então adiar a formação profissional para após o término do ensino médio, cursando a modalidade subsequente (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013). Outra questão fundamental que emerge nas falas dos participantes E1 e E3 diz respeito à visão reducionista que se tem da educação profissional, considerando-a apenas como uma formação para o mercado trabalho, ou seja, apenas como “produtora” de mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho, o que certamente contribui com o preconceito que se tem para com esta modalidade de educação. Essa visão reducionista pode

ser observada nas falas dos servidores respondentes dos questionários, ao conceituarem a educação profissional:

Educação que prepara para o mercado de trabalho (RS1; RS2; RS14; RS17; RS19; RS30; RS35; RS38; RS44...).

[...] é aquela que forma profissionais, tanto para o mercado de trabalho quanto para a melhoria da renda média das famílias por meio da elevação da empregabilidade das pessoas. Se não tiver essas finalidades, o nome “educação profissional” deve estar equivocado (RS11).

Educação focada nas atividades operacionais em empresas (RS36).

É dar educação “normal” juntamente com um ramo profissional, área de trabalho. Algo que o estudante vai aplicar no seu trabalho [...] (RS40). (informações verbais).

Observa-se que ao conceituarem a educação profissional os participantes a relacionam majoritariamente à formação para o mercado de trabalho, o que reforça a tese de que esta visão reducionista da educação profissional ainda está fortemente presente na sociedade brasileira. Esse resultado chama atenção por se tratar da percepção de agentes internos, ou seja, mesmo dentro de uma instituição de ensino que trabalha pela via profissional, pode-se deparar com visões que de certa forma reduzem a importância da educação profissional, aprofundando os preconceitos que já são inerentes a esta modalidade. Dentre os depoimentos colhidos destaca-se o do participante RS11, que justifica seu posicionamento quanto à educação profissional limitar-se à formação para o mercado de trabalho em razão da própria nomenclatura “educação profissional”. Neste ponto novamente entra a questão cultural brasileira, na linha de pensamento de Schwartzman e Castro (2013) e Falcón (2015), pois na maioria dos países esta modalidade de educação é muito mais difundida do que no Brasil, isso porque não há distinção tão aprofundada entre a educação profissional e acadêmica, nem entre as atividades “braçais” e “intelectuais”. No Brasil, a simples adjetivação “profissional” atribuída à educação já parece lhe dar uma conotação pejorativa. Observa-se este aspecto na declaração do participante E3 “[...] a sociedade ainda não vê com o valor que deveria a educação [profissional]. A gente percebe que em vários outros países, a Educação Profissional é muito mais valorizada do que no Brasil.” (informação verbal).

O participante RS40, ao conceituar a educação profissional, declarou que se trata de dar educação “normal” juntamente com a profissional. Observa-se que o sujeito de pesquisa qualifica a educação acadêmica como normal, enquanto a educação profissional entraria como um anexo ou talvez, como uma modalidade anormal de educação? Consta-se que a educação profissional não está culturalmente difundida no Brasil, não conseguindo ainda firmar-se como uma modalidade regular de educação. É possível que isto ocorra em razão da própria regulamentação desta modalidade de educação pelo governo brasileiro, que a coloca

como uma modalidade paralela à regular, podendo complementar, mas não substituir as modalidades regulares de ensino, conforme escrevem Schwartzman e Castro (2013). Aqui cabe ainda uma reflexão levantada pelo participante E1, que assim se posiciona ao conceituar a educação profissional “[...] Educação Profissional [...] todas acabam sendo, [pois] quem está fazendo um curso acadêmico também vai trabalhar, vai estudar para uma profissão [...]” (informação verbal). Nota-se nesse discurso o levantamento de uma discussão importante e que reflete a dicotomia existente entre educação acadêmica e profissional no Brasil, já que, de fato, em nível superior, a maioria dos cursos visa preparar o aluno para uma profissão, de forma que as adjetivações acadêmica e profissional parecem estar mais ligadas às atividades que o egresso vai desenvolver, quais sejam operacionais, táticas ou estratégicas, do que a modalidade educacional propriamente dita. Essa questão fica explícita na fala do participante RS36, que trata a educação profissional como aquela focada unicamente nas atividades operacionais da empresa. Este aspecto foi reforçado pelo participante E8:

[...] o nosso grande problema hoje é que estamos formando muitos especialistas. Eu sou advogado especializado em regime tributário. Sou administrador especializado em gestão de processos produtivos, mas eu não sou chão de fábrica, eu não sou técnico em torno, por exemplo, que eu posso manusear um torno. Eu não sou técnico em alimentos, que eu posso ir lá e tocar uma linha de produção de alimentos. (informação verbal).

Esse depoimento vem ao encontro do que trata Kuenzer (2001), quando afirma que a dicotomia existente entre as modalidades acadêmica e profissional está muito mais ligada às questões culturais e sociais brasileiras, do que ao próprio sistema educacional. Infere-se que isso esteja ligado ao processo de colonização do Brasil por Portugal, que, apesar de ser um país europeu, também sofre com essa dicotomia. Essa questão fica evidenciada na fala dos agentes externos participantes da pesquisa, que ao serem questionados quanto à educação de uma forma geral, imediatamente passam a fazer menção à modalidade acadêmica, e somente se posicionam quanto à educação profissional ao serem questionados especificamente sobre esta modalidade, voltando imediatamente os seus comentários ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho. Fica assim evidente a dicotomia entre os que pensam e os que executam as atividades, como se elas fossem totalmente desconexas, ou seja, quem pensa não executa e quem executa não pensa:

[...] a Educação Profissional é fundamental, por que hoje geralmente as empresas que se instalam na nossa região são empresas que exigem mão de obra mais qualificada. [...] o Instituto forma a mão de obra qualificada, que é um curso mais rápido e que qualifica a pessoa para o mercado de trabalho (E7). Entendo que [a Educação Profissional] é a mão de obra qualificada [...]. A gente vê o Instituto como uma ferramenta importante para o desenvolvimento, justamente

vem qualificar essa mão de obra, qualificando essa mão de obra tu acaba criando hoje o que é mais necessário, justamente essa formação profissional pra atender a necessidade de muitas empresas (E10). (informações verbais).

Fica claro nos discursos que para os agentes externos a educação profissional tem um único fim, qual seja, atender às demandas do mercado de trabalho, permitindo que este tenha sempre à sua disposição mão de obra qualificada. No entanto, conforme apregoam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Kuenzer (2006, 2010); Pacheco et al. (2009); Ferretti (2011); Machado (2011); Ciavatta e Ramos (2012); Moretto e Favretto (2013); Palma, Alves e Silva (2013) e Oliveira e Escott (2015), a educação profissional não deve se limitar a atender às demandas do mercado de trabalho, uma vez que se trata de uma modalidade educacional, e, portanto, precisa ocorrer de forma integral, formando cidadãos e não apenas profissionais. Na análise documental, observou-se que o IFSC demonstra preocupação com esta problemática em seu PDI:

A educação profissional é, em primeiro lugar, educação, construção do sujeito no seu contexto histórico-social, mas também é profissional, construção de um cidadão-trabalhador, consciente de seus deveres e direitos, capaz de intervir na sociedade. O contexto histórico-social é dinâmico, assim como são dinâmicas as técnicas. A educação exige o desenvolvimento da capacidade de aprender e criar na busca de soluções para os problemas técnicos e socioeconômicos do seu tempo. (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 39).

Nota-se que o IFSC busca consolidar a educação profissional como uma educação integral, visando ampliar a visão da sociedade quanto a esta modalidade educacional. De acordo com Ciavatta e Ramos (2012), a educação profissional trata-se de formação para o trabalho o que se opõe à visão reducionista de formação para o mercado de trabalho. Ou seja, trata-se de uma modalidade educacional que tem o trabalho com princípio educativo, mas que não se reduz ao saber tecnicista da atividade desenvolvida (MOURA, 2011; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Essa preocupação em ampliar a visão quanto à educação profissional pode ser observada também na fala dos agentes internos entrevistados:

[...] se criam às vezes alguns mitos de que a Educação Acadêmica é [melhor]. Então nós [IFSC] trabalhamos muito para desmistificar isso. É um grande desafio, então a gente escuta que “Ah! a Educação pra formar mão de obra”, não, nós trabalhamos pra formar as pessoas em plenitude. Então eu vejo, assim, que isso ainda precisamos trabalhar mais para desmistificar [...] (E1).

[...] é um paradigma ainda, é um paradoxo [essa questão da educação profissional], pela história da educação profissional no Brasil, aquela história de [...] formar para empresa [...]. Então, o desafio é entender que não é só o mundo do mercado de trabalho, mas o trabalho como aquilo que nos diferencia dos animais, a capacidade de pensar, de planejar. [...] dentro de uma formação integral [...] (E4). (informações verbais).

Nota-se que o participante E1 reconhece que ainda é necessário um grande trabalho por parte do IFSC para que se possa ampliar a visão da sociedade a respeito da educação profissional, enquanto o participante E4 enfatiza que esta questão ainda não está vencida no Brasil, em razão, principalmente, do contexto histórico da educação profissional. O participante fez questão de destacar a diferença entre a formação para o trabalho e a formação para o mercado de trabalho, deixando claro que se tratam de práticas distintas, pois enquanto a primeira visa uma formação mais integral do aluno, a segunda limita-se a repassar os conhecimentos necessários para o bom desempenho da atividade profissional, de forma a atender à demanda do mercado de trabalho. O participante E4 também reconhece que isso é um grande desafio para o IFSC. No entanto, já é possível observar uma visão mais ampliada desta questão da educação profissional na conceituação desta temática por parte de alguns servidores respondentes dos questionários:

A educação que forma cidadãos, proporcionando a eles uma formação para o trabalho [...] (RS5).

É a educação destinada a formar cidadão para o exercício consciente de sua cidadania em determinado setor profissional (RS20).

Educação profissional diz respeito a além de o sujeito ter uma formação integral emancipadora, possa também se profissionalizar para melhorar o seu futuro (RS21).

Educação voltada para o [...] trabalho, tendo como objetivo principal a formação integral do cidadão (RS29). (informações verbais).

Questões importantes são abordadas nestes depoimentos, como a educação integral e a formação cidadã. No entanto, apesar da crítica que se faz no Brasil a esse modelo educacional ligado diretamente às demandas empresariais, percebe-se que ele é adotado pela maioria dos países que trabalham com a educação profissional, conforme García e Geidel (2013); Schwartzman e Castro (2013) e Falcón (2015). Esta estreita aproximação entre escolas profissionais e empresas é que diferencia a modalidade de educação profissional da acadêmica e também que determina a efetividade do sistema de educação profissional naqueles países. Essa questão da educação profissional no mundo também foi abordada na pesquisa, sendo que foi questionado aos participantes se eles tinham conhecimento de algum país no qual a educação profissional fosse destaque; observou-se que os resultados confirmam a Alemanha como país onde o modelo de educação profissional é o mais bem gerido do mundo, o que vem ao encontro dos estudos de Schwartzman e Castro (2013) e Falcón (2015). Além da Alemanha, foram citados outros países, a maioria deles coincide com os encontrados na literatura, porém, alguns surgem como surpresa, uma vez que não se localizou na literatura pesquisada menção a estes países no que diz respeito à educação profissional:

[...] a gente tem a Alemanha, que tem um exemplo muito forte da Educação Profissional [...]. Eu visitei já na Alemanha, a estrutura lá é fascinante [...] (E1).

[...] na Alemanha têm o instituto *Fraunhofer* ele recebe uma verba do governo e recebe uma de investidores e é um dos melhores institutos profissionalizantes do mundo. [...] nós fomos pra Alemanha [...] pra estudar também e se tentar implementar, tirar ideias positivas. [...] no Canadá também [eles trabalham forte com a educação profissional] eu tive em fevereiro e março lá fazendo um trabalho junto às universidades e foi muito interessante essa troca de informação [...] (E2).

A gente ouviu bastante falar da Alemanha. Eu estive em fevereiro desse ano no Canadá [...] a gente percebeu que lá existe uma paridade [entre educação acadêmica e profissional] [...] (E3).

[...] o Canadá é uma referência na forma como eles trabalham com a educação profissional (E4).

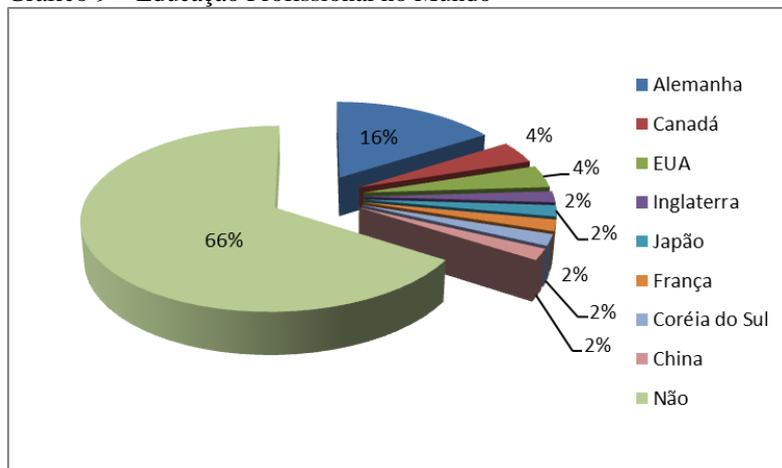
[...] nos países mais desenvolvidos se trabalha muito [essa questão da educação profissional] [...]. Inclusive Itália, por exemplo, é muito forte [...] (E9). (informações verbais).

Percebe-se que entre os agentes internos, apenas o participante E4 não citou a Alemanha, porém, da mesma forma, apenas o participante E1 não citou o Canadá, o que demonstra que o Canadá também emerge como um país onde a educação profissional é bem gerida. Este resultado é representativo, pois se trata da percepção de gestores do IFSC, ou seja, sujeitos que detêm amplo conhecimento em relação à educação profissional no Brasil e no mundo, vários deles inclusive já tendo visitado algum destes países a fim de estudar o modelo de educação profissional. Observa-se que o único agente externo que soube citar um país onde a educação profissional é bem gerida foi o participante E9, citando a Itália, país este que não apareceu na literatura pesquisada no que se refere à educação profissional, embora surja como destaque em virtude de sua política de desenvolvimento regional (TAVARES, 2011).

No entanto, duas questões chamam atenção na fala do participante E9, a primeira delas é que ele cita um país pertencente à União Europeia, que, conforme apregoam García e Geidel (2013), adota a educação profissional como uma política pública fundamental para seu desenvolvimento, o que pode explicar o aparecimento da Itália em seu discurso; a segunda questão se refere ao fato dele mencionar que a educação profissional é fortemente trabalhada nos países desenvolvidos, o que vem ao encontro do que afirmam García e Geidel (2013); Schwartzman e Castro (2013) e Falcón (2015). Isto pode indicar que este é um caminho acertado em direção à consolidação do processo de desenvolvimento brasileiro. O participante E9 ainda fez questão de enfatizar que também há bons exemplos de aplicação da educação profissional no Brasil: “[...] Joinville [...] saiu na frente do estado, em virtude de ter uma Escola Técnica muito forte, [...] a Fundação Tupi.” (informação verbal). Os servidores respondentes dos questionários também foram abordados quanto à educação profissional no mundo e foi questionado a eles se conheciam algum país onde a educação profissional fosse

destaque, e, em caso de resposta afirmativa, foi solicitado que eles mencionassem qual seria este país. Os resultados podem ser observados no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Educação Profissional no Mundo



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados (2016).

Observa-se que a maioria dos servidores respondeu que não conhece nenhum país onde a educação profissional seja destaque. O desconhecimento por parte dos servidores, neste caso, não necessariamente está ligado aos motivos anteriormente apresentados, uma vez que esta não é uma questão que esteja ligada diretamente ao IFSC, mas sim à educação profissional como um todo, de forma que o seu conhecimento depende de estudos teóricos sobre esta temática. Referente aos servidores que responderam “Sim”, observa-se que a maioria citou a Alemanha, novamente o Canadá aparece nas respostas, mas desta vez de forma mais singela, empatado inclusive com os Estados Unidos, que sequer apareceu durante a revisão de literatura. Dentre as respostas dos servidores que citaram a Alemanha, destaca-se uma delas em razão do seu conteúdo, a fala em questão pertence ao participante RS21, que assim se posiciona: “Sim, Alemanha desde 1969, mas dá certo, pois tem outra cultura.” (informação verbal).

Neste ponto emerge uma questão fundamental, já discutida inclusive na categoria de análise “Desenvolvimento Regional”, a cultural, que de fato é determinante nesta questão da educação profissional no Brasil, conforme fica evidenciado na fala do participante E4: “[...] é um desafio no Brasil fazer a educação profissional, pela nossa história de educação profissional [...], sempre essa separação que teve entre formação geral e educação profissional [...]” (informação verbal). Ou seja, em virtude do próprio contexto histórico da educação profissional no país, do preconceito que se tem para com esta modalidade educacional, e da desvalorização das atividades operacionais, torna-se praticamente impossível replicar o

modelo alemão no Brasil, conforme fica explícito na fala do participante E1: “no Brasil não tem como reproduzir [o modelo de educação profissional alemão], até pelo nosso contexto social, econômico, tudo mais. Mas, a gente pode a partir desses exemplos, conseguir trabalhar e elaborar o nosso, construir o nosso [modelo de educação profissional].” (informação verbal). Pode-se fazer uma analogia desta questão com o que apregoa Guerreiro Ramos (1970), quando defende que os modelos de desenvolvimento não devem ser replicados dos países desenvolvidos para os países em desenvolvimento, uma vez que cada localidade deve construir seu próprio modelo, considerando suas particularidades. Nesta mesma linha de pensamento, o IFSC não deve buscar replicar aqui no Brasil o modelo de educação profissional alemão, mas buscar nele formas de construir seu próprio modelo, o que já parece acontecer, conforme fala do participante E1:

[...] quando eu estive visitando lá [Alemanha], há dois anos, nós começamos a discutir e trazer essa discussão do programa dual que eles chamam, que é a formação do aluno dentro da empresa, a Alemanha tem. Então, nós não temos uma coisa assim, nós estamos até trabalhando para fazer alguns projetos pilotos, pra conseguir implantar, por que eu acho que todas as experiências são válidas para gente conseguir fazer a nossa melhor proposta. (informação verbal).

Emerge neste ponto a principal característica do modelo de educação profissional alemão, qual seja, o sistema dual, que, conforme Falcón (2015), consiste na formação do aluno dentro da empresa, que é complementada pelas escolas de formação profissional em tempo parcial. Ou seja, ao contrário do modelo educacional comumente oferecido no Brasil, no qual o aluno passa a maior parte do tempo na escola e complementa sua formação com estágios nas empresas, o modelo alemão inverte esta lógica, o aluno passa a maior parte de seu tempo na empresa e complementa sua formação na escola profissional. O IFSC reconhece a efetividade do sistema dual alemão quando propõe, em seu PDI 2015-2019, implementar como inovação no processo educativo a “Oferta de cursos de forma dual: os alunos terão parte do curso ofertado diretamente no ambiente de trabalho de uma empresa ou instituição cuja atividade-fim esteja relacionada à formação [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 193). No entanto, novamente é preciso atentar para questão cultural, já que, conforme apregoam Schwartzman e Castro (2013) e Falcón (2015), na Alemanha o sistema dual consegue ser efetivo em razão de o empresariado ser parceiro no processo, não apenas disponibilizando vagas para os alunos dentro da empresa, mas também recursos para financiamento das escolas profissionais. Esta realidade não é observada no Brasil, primeiro pela própria questão legal, uma vez que não é permitido aos Institutos Federais receberem recursos de empresas privadas e pela questão cultural, pois não é da cultura brasileira o

empresariado financiar escolas, e, muitas vezes, até mesmo a disponibilização de vagas de estágio é escassa.

Aqui surge mais uma questão fundamental abordada nesta pesquisa, e que está intimamente ligada à articulação do IFSC com as empresas, trata-se da formação de parcerias visando à realização de estágio pelos alunos. A preocupação com esta questão pode ser observada no PDI do IFSC, quando afirma que “Deve-se [...] buscar articulação e parcerias com empresas para a oferta de estágios [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 70). Também, quando estabelece como objetivo estratégico da instituição “Fortalecer a inserção socioprofissional do aluno [...]: Estabelecer as condições necessárias para garantir a qualidade do processo de formação profissional dos alunos, por meio de estágios [...], favorecendo a inserção socioprofissional do aluno [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 78).

A inserção do estudante no mundo do trabalho também se trata de um desafio que precisa de apoio da instituição e está estabelecido no objetivo estratégico [acima]. Nesse sentido, pretende-se implementar, na Pró-Reitoria de Ensino, uma Coordenação de Estágios, que será a articuladora institucional das questões relacionadas ao estágio. Serão responsabilidades dessa coordenação atividades como a criação e manutenção de um portal único para divulgação das vagas de estágio, o estabelecimento de parcerias com as empresas, o acompanhamento da legislação relativa ao estágio, dentre outras. (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 256).

Nota-se que o IFSC reconhece o importante papel desempenhado pelo estágio na formação e inserção profissional dos alunos, demonstrando estar alinhado com o que apregoa Falcón (2015), quando afirma que o principal objetivo de qualquer sistema de formação profissional é a inserção dos estudantes no mercado de trabalho, questão esta que é discutida na categoria de análise “Educação Profissional para o Desenvolvimento Regional”. No entanto, apesar de reconhecer o estágio como importante ferramenta educacional, observa-se pela análise do PDI, que as políticas de estágio ainda estão em fase de construção dentro do IFSC, tanto que a instituição apresenta como uma inovação nos processos educativos a “Construção da política e regulamento de estágio: na concepção do estágio como prática educativa [...], o estágio como parte da formação profissional. Uma política e seu respectivo regulamento deverá sintonizar o estágio com a missão do IFSC” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 193). Ou seja, O IFSC trata a construção de política e regulamentação de estágio como uma inovação no processo educativo, o que demonstra que ainda não há a prática institucionalizada do estágio dentro da instituição. Esse resultado fica evidenciado na fala do participante da pesquisa E4:

Tivemos vínculos de estágios já com empresas, já tivemos, agora no momento não, porque nós não temos aluno estagiário, porque o nosso estágio é não obrigatório, mas já tivemos aluno estagiário daí tivemos vínculo com a empresa. A gente tem o estágio não obrigatório, então, a empresa às vezes nos procura e pede um estagiário, nos daí fizemos toda a parte burocrática junto com a empresa. Ou às vezes o aluno também, ah, eu quero fazer, eu tenho um lá, quero fazer um estágio, aí a gente viabiliza esse estágio. Mas, é um setor que nós queremos agora intensificar [...], nós queremos valorizar isso, a gente acha que é uma prática importante [...] (informação verbal).

Evidencia-se na fala do participante E4 que, de fato, a prática do estágio não está institucionalizada no IFSC, já que ocorre como ações isoladas de cada *campus*, por iniciativa ou de alguma empresa ou de algum aluno em específico, isso porque se tratam de estágios não obrigatórios. Esse aspecto é ressaltado pelo participante E3: “Os cursos [...] não [têm estágio obrigatório], [eles] utilizam a metodologia do projeto integrador [...], os alunos se reúnem, é uma experiência profissional mais próxima do ambiente profissional que eles vão ter [...] geralmente em grupos, só que não vinculado diretamente a uma empresa.” (informação verbal). Tendo em vista a importância do estágio para a formação profissional, esse ponto é preocupante, pois demonstra que o IFSC trabalha com estágios não obrigatórios, ou seja, podem incorrer no risco de formar profissionais sem a devida prática necessária para o exercício profissional. Os respondentes dos questionários, tanto servidores quanto egressos, também foram questionados em relação à prática de estágio no IFSC. Aos servidores foi questionado se o IFSC tem parceria com alguma empresa para oferta de estágio aos alunos, sendo que 48% responderam que sim, 17% responderam que não e 35% declararam não saber responder a esta questão. Ao passo que aos egressos foi questionado se haviam realizado estágio em alguma empresa no decorrer do curso, sendo que 51% responderam que sim e 49% responderam que não.

No que se refere às respostas dos servidores, chama atenção o grande percentual que declarou não saber se o IFSC tem ou não parceria com empresas visando à formação profissional de seus alunos. Isto pode estar ligado à ausência do sentimento de pertença por parte dos servidores respondentes. Esta inferência se deve ao fato de que a maioria dos servidores que responderam “Não sei” pertencem à carreira de Técnico-Administrativo em Educação, e considerando o distanciamento que existe entre as áreas administrativa e acadêmica, é possível que estes servidores (majoritariamente ligados à área administrativa do IFSC), não consigam se enxergar fazendo parte da área acadêmica, de forma que não veem motivos para conhecer as especificidades dessa, como é o caso dos estágios. Referente às demais respostas, chama atenção também o fato de praticamente metade dos servidores ter respondido “Sim”, o que denota que apesar das políticas de estágio ainda estarem em

construção no IFSC, os *campi* estão se empenhando para consolidação desta prática na região onde estão inseridos. Quanto às respostas dos egressos, nota-se que existe praticamente uma divisão igualitária, ou seja, metade dos respondentes realizaram estágio e metade não realizaram. Observando-se tratar de uma prática em construção no IFSC, pode-se considerar esse um bom resultado, agora, levando-se em consideração a importância do estágio na formação profissional do aluno, este resultado está longe de ser adequado. Destaca-se que a maioria dos servidores e egressos que respondeu “Sim” pertence ao mesmo *campus*, o que denota que um dentre os *campi* pesquisados parece estar mais avançado nesta questão dos estágios. Embora no IFSC, como um todo, esta prática ainda não esteja institucionalizada.

Diante destes resultados, acredita-se que seja mais adequado ao IFSC primeiro institucionalizar a prática do estágio, que já é conhecida no Brasil, para somente depois tentar implementar o sistema dual de formação profissional. O estágio pode funcionar como um meio de transição para o sistema dual, pois exige uma participação menor da empresa no processo formativo, de forma que quando esta prática estiver consolidada, pode-se evoluir para o sistema dual, com uma maior participação da empresa no processo formativo. Esta talvez seja uma estratégia para vencer a barreira cultural brasileira, na qual as empresas somente se utilizam da mão de obra formada pelas escolas, pagando o mínimo possível, sem investir ou participar desta formação. Em seu PDI o IFSC demonstra caminhar neste sentido, quando estabelece como inovação nos processos educativos:

Oferta de cursos [...] em alternância: os alunos utilizarão o tempo de trabalho como parte da carga horária regular do curso quando a atividade estiver diretamente associada à formação. Por meio de atividades orientadas e acompanhadas pelo corpo docente, os alunos serão estimulados a aplicar as competências desenvolvidas em aula nas suas atividades profissionais, bem como trazer do mundo do trabalho os desafios para serem discutidos em sala de aula. É a práxis do trabalho como princípio educativo. (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 193).

Observa-se que uma estratégia apresentada pelo IFSC para implementar o sistema dual é a formação do aluno dentro da própria empresa onde trabalha. Trata-se de uma estratégia limitada, pois somente vai atender aos alunos que já estiverem inseridos no mercado de trabalho e não aqueles que necessitam desta inserção. Mas trata-se também de uma alternativa para começar a inserir na cultura brasileira esse modelo de educação profissional. Além disso, a prática do trabalho como princípio educativo está alinhada ao que apregoam Moura (2011) e Ciavatta e Ramos (2012), contribuindo para efetividade da educação profissional, para ampliação do seu conceito e também para redução dos preconceitos que a rodeiam na cultura brasileira. No entanto, deve-se atentar para o fato de que, apesar da influência da dimensão

cultural, não é apenas ela que contribui para o atual cenário da educação profissional no Brasil, mas também a forma acelerada como ocorreu a expansão desta modalidade de educação no país. Segundo Andrade (2014), apesar de necessária, a expansão da rede de educação profissional ocorreu de forma muito rápida e desordenada, não permitindo aos gestores o adequado planejamento das instituições, o que comprometeu seriamente a qualidade das atividades desenvolvidas por elas. Esta questão também emergiu nos resultados da pesquisa:

[...] nós temos de Instituto Federal 7 anos, de implantação dos *campi* 9 anos. 9 anos que nós começamos a expansão, [...] em 9 anos nós passamos de 3 *campi* pra 22 [...]. A gente passou por uma expansão muito grande [...] precisava construir muito, a estrutura física e precisa também ter a estrutura de recursos humanos (E1).  
 [...] hoje nós temos 22 *campi* [...] claro carece de estrutura, de maiores investimentos pra concretizar esses *campi*, [...] laboratórios mais eficazes, [...] a gente observa é que houve um *up* muito grande nos últimos anos com expansão da rede (E2).  
 O IFSC está crescendo bastante. A gente acompanha dentro das possibilidades, mas está sentindo um crescimento bastante considerável nos últimos anos [...] (E7). (informações verbais).

Fica claro na fala do participante E1 como a expansão ocorreu de forma acelerada, quando o IFSC passou, em apenas 9 anos, de 3 para 22 *campi*, ou seja, um crescimento de 633% em menos de uma década. Crescimento tão expressivo que chega a ser adjetivado pelo participante E7 (agente externo) como “bastante considerável”. Na fala do participante E1 emergem também as principais problemáticas que essa expansão desordenada ocasionou ao IFSC: a deficiência de estrutura física e do quadro de servidores. Este aspecto vem ao encontro do que apregoa Andrade (2014), resultado esse que é reforçado pela fala do participante E7: “[...] algumas dificuldades [o IFSC] enfrenta, em espaço físico, ou talvez até na busca de professores qualificados pra alguns cursos que exige uma capacitação específica [...]” (informação verbal). Maior ênfase é dada à problemática da deficiência da estrutura física, que também aparece na fala do participante E2, principalmente, quando ele cita a questão de que o IFSC carece de laboratórios mais eficazes, o que, considerando tratar-se de educação profissional, é fundamental. Essa carência de laboratórios eficazes poderia ser suprida por meio de parcerias com empresas, nas quais o aluno desenvolveria a prática de trabalho, mas, como restou evidenciado nos resultados desta pesquisa, esta ainda é uma prática distante da realidade brasileira. Neste cenário, essa deficiência da estrutura física ganha contornos ainda mais graves, pois compromete a formação prática do aluno. O IFSC demonstra preocupação com esta questão da estrutura física em seu PDI:

A expansão da Rede Federal [...] contribuiu para o crescimento do IFSC. O grande número de *campi* aumentou as demandas de infraestrutura física [...]. Para dar conta

dessas demandas crescentes, foi criado o Plano Diretor de Obras e Engenharia, que tem por objetivo cadastrar todas as necessidades do IFSC e classificá-las segundo critérios preestabelecidos. São eles: disponibilidade orçamentária, situação do processo [...], irregularidades junto aos órgãos fiscalizadores [...], situação de infraestrutura existente [...], verificação da situação de regularidade do terreno para construção, tipo de obra [...] (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 221).

Observa-se que, visando contornar a problemática da deficiência de estrutura física, o IFSC elencou critérios para definir as prioridades de infraestrutura. Dentre estes chama atenção dois: o primeiro trata da situação da infraestrutura existente, se esta coloca em risco ou não a continuidade de cursos que já se encontram em andamento, ou apenas impede a abertura de novos cursos. Nota-se aqui uma situação grave imposta pela deficiência de estrutura física, que pode impedir a abertura de novos cursos e também prejudicar a continuidade dos cursos que já estão em andamento. Essa questão, somada ao segundo critério que trata da disponibilidade orçamentária, torna o cenário preocupante, pois considerando a atual crise política e econômica pela qual o Brasil está passando, na qual os cortes no orçamento estão cada vez mais frequentes, é possível que o IFSC enfrente dificuldades na consolidação da infraestrutura dos seus *campi*. Essa preocupação fica evidenciada na fala dos participantes:

[...] Então, hoje [...] num momento em que a gente está difícil do país, a gente sabe que não vai expandir por que agora o país está num processo economicamente [instável]. Mas assim, eu acho que a gente precisa muito fortalecer isso que nós temos, esses 22 *campi* [...]. E eu defendo muito que a gente tenha uma expansão e quando vier que ela seja uma expansão por dentro desses *campi*. [...] o que nós precisamos é que esses *campi* agora [se consolidem] (E1).  
 [...] eu acho que no momento em que nós estamos é difícil que ocorra mais expansão, pelo menos no curto prazo, porque expandiu demais, agora manter essa estrutura é caro. Percebe inclusive nas notícias aí contingenciamento e corte, porque agora a estrutura está aí, tem que manter ela. Então eu creio que, pelo menos por parte do governo, não haverá novas expansões no curto prazo (E3). (informações verbais).

Nota-se que os participantes E1 e E3 destacam a questão da atual crise econômica na qual o Brasil se encontra, demonstrando estarem cientes de que isso dificulta a expansão do IFSC. Quando o participante E1 fala em expansão, deixa claro que não se trata da implantação de novos *campi*, mas sim da consolidação dos *campi* já existentes, o que denota que estes ainda não se encontram totalmente consolidados. O participante E3 destaca que como o IFSC expandiu demais, agora é caro para o governo manter essa estrutura, o que torna a situação ainda mais preocupante, pois se sai caro manter a estrutura, sai mais caro ainda consolidá-la, e, após a consolidação, o custo de manutenção encarece ainda mais. Esse cenário dificulta consideravelmente o atingimento do objetivo estratégico do IFSC de “Garantir infraestrutura

física [...] adequada às ofertas: Gerenciar recursos de modo a garantir [...] infraestrutura física [...] necessária ao Plano de Oferta de Cursos e Vagas [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 93). De fato, conforme se pode evidenciar na fala do participante E4 esse objetivo não foi alcançado: “[...] a nossa estrutura física, é [...] hoje o nosso maior problema, [...] você não consegue, enfim, oferecer a estrutura que o aluno precisa”, problemática essa que é reconhecida inclusive pelos agentes externos, conforme fala do participante E10: “[...] o Instituto hoje precisa realmente ser ampliado porque ele já está pequeno.” (informações verbais).

Observou-se no momento das entrevistas que os *campi* ainda carecem de estrutura física mais adequada, principalmente no que se refere à questão dos laboratórios de prática, mas também de espaço físico, como salas de aula, salas de professores e sala para as atividades administrativas. Observou-se que alguns *campi* possuem uma estrutura um pouco mais consolidada, uma vez que quando foram implantados receberam construções novas para suas instalações, ao passo que outros *campi* apresentam uma deficiência maior de estrutura física, pois ao serem implantados receberam construções antigas para suas instalações, tendo que se adequar ao espaço disponível. Essa questão da estrutura física certamente afeta significativamente a qualidade dos serviços prestados por cada um dos *campi* pesquisados, determinando sua maior ou menor efetividade no atingimento pleno dos seus objetivos.

Essa expansão acelerada e desordenada da rede de educação profissional, com a implantação de novos *campi* em detrimento da consolidação dos *campi* já existentes, leva a crer que o governo valoriza mais a quantidade do que a qualidade, o que ocasionou que alguns *campi* fossem implantados em localidades visando atender pressões políticas e não demandas sociais, como se evidencia na fala do participante E2: “[...] na Região Oeste [...] de Santa Catarina [...] foi um movimento [...] envolvendo [...] municípios, deputados, senadores que são da região e fizeram um trabalho grande pra trazer esses *campi* pra [...] região.” (informação verbal). Não se está, sob nenhum prisma, alegando que a região não seja merecedora de ter os *campi* do IFSC, tampouco que não necessite da instituição para consolidação do seu processo de desenvolvimento. A discussão em questão trata da interferência política no processo de implantação dos *campi*, sem que seja realizado estudo técnico da viabilidade dessa implantação, bem como uma ampla discussão com as comunidades receptoras destes investimentos públicos. Essa discussão vai, inclusive, para além da localidade de implantação dos *campi*, já que se acredita que seria mais efetivo primeiramente buscar a consolidação plena dos *campi* já existentes, para então começar a pensar na implantação de novos *campi*, o que parece ser reconhecido pelos agentes internos,

conforme fica evidenciado pelo participante E2: “[...] eu vejo que a questão da nossa expansão ela poderia ter sido feita com mais cautela, [...] acho que ela poderia ter sido um pouco menos acelerada e melhor estruturada.” (informação verbal). Seria inverter a lógica da quantidade para lógica da qualidade, visando ao desenvolvimento da instituição e não apenas o seu crescimento.

Outra problemática ocasionada por essa expansão acelerada é que não houve tempo para realização de pesquisas efetivas, que permitissem a abertura de cursos voltados às demandas locais/regionais (ANDRADE, 2014). Por meio da análise documental, evidenciou-se que a Lei de criação dos Institutos Federais apregoa que esta é uma premissa básica dessas instituições:

Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

[...]

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

[...]

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

Observa-se que o alinhamento da educação profissional ofertada pelos Institutos Federais com as demandas locais/regionais emerge como preceito basilar para efetividade destas instituições, o que vem ao encontro do que apregoam Kuenzer (2010); Machado (2011); Pacheco (2011); Palma, Alves e Silva (2013) e Silva e Terra (2013). Essa preocupação em atender às demandas locais/regionais pode também ser observada no PDI do IFSC:

As demandas locais devem sempre estar presentes nos planos de novas ofertas, bem como na atualização das ofertas existentes, garantindo que o Instituto esteja inserido na realidade de cada um de seus *campi*, oferecendo educação profissional e tecnológica em perspectiva nacional, mas com um olhar especial à comunidade onde se insere. (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 43).

Essa preocupação fica ainda mais evidente quando se observam alguns objetivos estratégicos do IFSC: “Atender os potenciais alunos considerando [...] o contexto [...] da sua região: Ampliar a efetividade do IFSC como instituição pública de educação profissional, [...] buscando ativamente o atendimento às demandas latentes e explícitas por formação profissional.” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 75). “Gerar, difundir e transferir conhecimento [...] de acordo com as demandas da sociedade: Produzir,

compartilhar e aplicar conhecimentos [...] de forma alinhada às demandas do setor produtivo e do contexto social.” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 76). Observa-se que o PDI do IFSC está alinhado ao que apregoa a Lei de criação dos Institutos Federais, confirmando como fundamental o alinhamento de suas ofertas formativas às demandas locais/regionais. Essa preocupação pode ser observada também na fala dos agentes internos participantes da pesquisa:

[...] o IFSC [busca] se integrar na comunidade, a gente faz [...] estudos sobre setores econômicos [...] e começa a tentar entender como que seriam, quais os eixos principais [de formação a serem ofertados na região] (E1).

[...] a ideia é que se faça contato né, que se tenha esse diálogo com a comunidade, e informalmente ele acontece, a demanda elas vêm sabe, na elaboração dos cursos, nos projetos pedagógicos, eles surgem das demandas da comunidade [...] (E4).

Os cursos do IFSC são, em geral, demandas que a população votou em audiência pública. (RS3). (informações verbais).

Evidencia-se na fala do participante E1 que o IFSC prima pela integração com a comunidade, realizando estudos para adequar as ofertas às demandas, a forma como o participante coloca estas questões leva a crer que se trata de procedimentos institucionalizados dentro do IFSC. No entanto, conforme se pode observar na fala do participante E4, apesar de existir um contato com a comunidade para levantamento das necessidades formativas, ele ocorre de maneira informal, ou seja, não se trata de procedimento institucionalizado. Na fala do participante RS3 surge a questão das audiências públicas, que conforme restou evidenciado nos resultados desta pesquisa, trata-se de um procedimento institucionalizado de levantamento de demandas na região, embora não seja totalmente efetivo. Apesar dos esforços envidados pelo IFSC para adequar suas ofertas às demandas locais/regionais, nota-se que os agentes externos participantes da pesquisa não consideram que os cursos atendam às necessidades formativas da região:

Eu acho que [os cursos ofertados pelo IFSC hoje não atendem à necessidade da região] eu acho que teria que avançar mais. [...] tem que de repente fazer uma pesquisa do que essa população necessita [...] (E6).

[...] Eu penso que [...] teria que fazer uma pesquisa de mercado e sentir aquilo que realmente está necessitando pra atender às demandas que hoje estão no dia a dia das atividades econômicas da região (E7).

Eu acho que essa [falta de] identificação com a região [é o principal problema do IFSC], eu vejo isso. E ter cursos com atividades afins [com os setores econômicos da região] [...] (E9). (informações verbais).

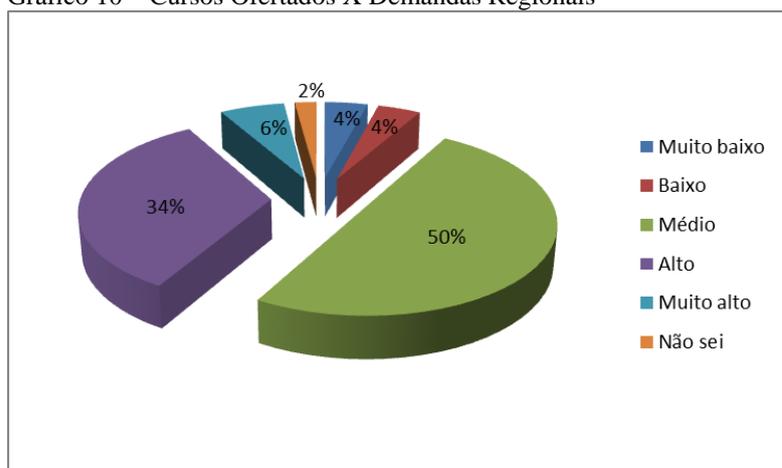
Observa-se que os participantes E6 e E7 mencionam a necessidade de realização de pesquisa por parte do IFSC para levantar as necessidades de formação da comunidade regional, o que denota que o IFSC não vem sendo efetivo neste processo, contando apenas

com a audiência pública para realizar esse levantamento. Esse resultado é reforçado pela fala do participante RS24: “Os cursos ofertados deveriam atender às demandas de mão de obra atuais e/ou impulsionar o desenvolvimento de outras atividades potenciais. Mas os cursos são os mesmos sempre, e não observam mudanças de demandas ou procura.” O participante E9 mostrou-se ainda mais crítico em sua fala, mencionando a falta de identificação do IFSC com a região. Ele fez questão de estender esta crítica às demais instituições de ensino: “[...] eu sinceramente acho que as Instituições de Ensino não estão hoje ainda muito conectadas com as questões regionais. As Instituições de Ensino de forma geral [...] poderiam estar mais presentes nas discussões, estar mais próximas da região.” (informações verbais). No entanto, não é consenso entre os agentes externos de que os cursos do IFSC não estejam alinhados com as demandas regionais:

Acredito que [os egressos do IFSC têm conseguido se colocar no mercado de trabalho], pela excelência dos cursos de qualificação e pela demanda regional (E5). Eu acredito que alguns deles [cursos do IFSC] estão hoje realmente direcionados [para os arranjos produtivos locais], [...] vejo que alguma formação deles realmente tem a ver com a nossa comunidade. [...] acho que o Instituto fez uma pesquisa de base pra ver a própria necessidade de mercado, e o mercado até futuro. [...] acredito que realmente eles estão vendo aqui um nicho importante de mercado hoje que vai formar realmente profissionais pra atender essa demanda (E10). (informações verbais).

Observa-se que o participante E5 atribuiu a sua percepção positiva quanto à inserção dos egressos no mercado de trabalho à qualidade dos cursos ofertados pelo IFSC e ao alinhamento deles com a demanda regional, o que vem ao encontro do posicionamento do participante E10. Evidenciou-se nos resultados da pesquisa que essa questão do alinhamento das ofertas com as demandas também varia consideravelmente de *campus* para *campus*, o que pode explicar o posicionamento contrário entre os agentes externos. Os servidores respondentes dos questionários também foram abordados em relação ao alinhamento dos cursos ofertados pelo IFSC com as demandas locais/regionais. O resultado deste questionamento pode ser observado no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Cursos Ofertados X Demandas Regionais



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados (2016).

Evidencia-se com esse resultado que, de fato, as ofertas de educação profissional do IFSC não se encontram totalmente alinhadas com as demandas locais/regionais na visão dos respondentes, o que vai contra o PDI e a Lei n. 11.892/08. Isso ocorre, em grande parte, em razão da forma acelerada e desordenada como aconteceu a expansão da rede de educação profissional, conforme analisou Andrade (2014). Este aspecto é reforçado pela fala do participante E2: “[...] volto até a repetir a questão da expansão também, que deveria ser avaliado isto [melhor adaptação às demandas regionais/municipais] [...]” (informação verbal). Essa questão é abordada também pelo participante E3:

Eu acho que [...] não se tem muitos dados, mas a tendência é que essas instituições [Institutos Federais] possam realmente se consolidar onde estão, ter uma percepção um pouco melhor dos arranjos produtivos que a gente tem na região. Por que no início teve [...] audiências públicas pra definir áreas, que nem foi muito efetivo, quem acaba mandando é quem vai à audiência, nem sempre é uma representação fiel das necessidades. Então eu acredito que esse alinhamento entre a Instituição e as regiões onde elas estão, os arranjos produtivos, vai fazer com que no futuro as Instituições que hoje nós temos aí tenham um papel bem mais preponderante na região, sejam mais reconhecidas pela sociedade e tudo mais [...] (informação verbal).

Evidenciam-se na fala do participante E3 pontos fundamentais, ele reconhece que o IFSC ainda não tem uma percepção apurada dos arranjos produtivos locais e que para se ter essa percepção demanda tempo, além disso, volta a criticar as audiências públicas pela sua falta de efetividade e legitimidade. O participante da pesquisa deixa claro que esse maior alinhamento entre o IFSC e a região (oferta e demanda) pode contribuir consideravelmente para aumentar a contribuição da instituição com o desenvolvimento regional e, conseqüentemente, para o maior reconhecimento da instituição pela comunidade regional. Além da expansão acelerada e desordenada da rede de educação profissional, restou

evidenciado que também contribui para essa pouca identificação regional do IFSC a não participação dos governos estaduais e municipais em sua regulamentação e política de atuação.

Neste contexto, emerge o último ponto a ser discutido nessa categoria de análise, qual seja, a regulamentação da educação profissional no Brasil. O resultado dessa abordagem fica evidenciado na fala do participante E3:

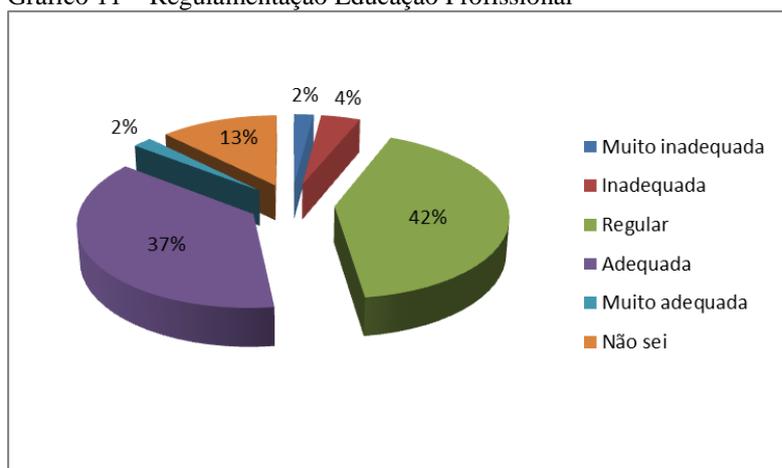
[...] nós temos algumas brechas [na legislação] na verdade, que a Educação Profissional ficou um pouco no meio do caminho. A gente tem um foco muito grande na Educação Básica, a Educação Superior com as Universidades tinha também bem forte essa atenção, e a Educação Profissional ela ficou meio um pouco, o SENAI fazia, os antigos CEFET, e ficou meio num limbo ali quase. Então eu acho que a parte da formação profissional do aluno que ficou um pouco mais descoberta nesse período, então hoje nós temos hoje aí a SETEC [...], mas em vários momentos falta regulamentação pra uma série de coisas que a gente faz no dia a dia. Até pela nova institucionalidade, nós éramos CEFET e viramos Instituto Federal, e muitas coisas não estão regulamentadas, ninguém sabe exatamente como que se faz. Por que a própria existência do Instituto Federal é desde 2008, dezembro de 2008, então realmente um tempo curto pra que se organize tudo. Então ainda tem, falta muitos documentos norteadores, muita regulamentação. (informação verbal).

Evidencia-se na fala do participante E3 questões importantes que interferem significativamente na regulamentação da educação profissional no Brasil, primeiro o próprio preconceito que essa modalidade educacional sofre no país, o que fez com que ela fosse praticamente “deixada de lado” ou permanecida no “limbo”, como coloca o participante. Segundo, volta a questão da expansão rápida da rede de educação profissional, que não permitiu uma adequação plena da legislação às necessidades das novas instituições que a compõem. O participante E1 também se manifestou em relação à regulamentação da educação profissional no país:

[...] acredito que [...] a lei dos Institutos ela é muito boa, [...] ela deu muita segurança para Instituição. [...]. A gente tem uma lei [...] então isso nos dá um respaldo. E ela é uma lei muito boa, muito moderna. É claro que olhando algumas questões ali precisamos avançar em alguns pontos [...] Mas, acho que temos uma legislação boa, que precisa de melhorias, mas ela é boa, ela em relação à Educação Profissional é boa. (informação verbal).

Nota-se que, embora considere a legislação boa, o participante E1 reconhece que ela necessita de melhorias, o que denota que a regulamentação da educação profissional no Brasil não é totalmente adequada. Os servidores respondentes dos questionários também foram abordados quanto à adequação da regulamentação da educação profissional no Brasil, sendo que o resultado desta abordagem pode ser observado no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Regulamentação Educação Profissional



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados (2016).

Destaca-se o percentual de servidores que declarou não saber responder à questão, o que, por se tratar de uma temática relevante para os que trabalham em uma instituição de educação profissional, chama atenção negativamente. Ante os resultados evidenciados nesta categoria de análise, pode-se inferir que as questões culturais, ligadas à expansão acelerada e desordenada da rede de educação profissional e a uma legislação falha, contribuem consideravelmente para o atual cenário da educação profissional no Brasil. Findada a discussão da segunda categoria de análise, parte-se para discussão da terceira categoria, qual seja “Educação Profissional para o Desenvolvimento Regional”.

#### 4.3.3 Educação Profissional para o Desenvolvimento Regional

A análise desta categoria se norteou por meio de três descritores: Políticas Públicas; IFSC e Legitimação. A opção por tais descritores se fundamenta pela abordagem adotada neste estudo, que tratou o IFSC como um instrumento de aplicação da educação profissional enquanto política pública voltada ao desenvolvimento regional, bem como se essa condição é reconhecida e legitimada pelos sujeitos de pesquisa. Em razão da categoria de análise em si levar a mesma nomenclatura que o objeto de estudo (Educação Profissional para o Desenvolvimento Regional) e também de ter como um de seus descritores o próprio *locus* de estudo (IFSC), é dentro desta que se apresentam e analisam o maior contingente de dados. O primeiro ponto a ser abordado nesta categoria de análise, trata justamente da proposição central deste estudo, qual seja, a contribuição da educação profissional para o desenvolvimento regional. Esta questão foi abordada com os entrevistados, inicialmente de forma geral, sem fazer menção ao IFSC, sendo que assim se posicionaram:

[A educação profissional] contribuí de forma significativa na formação de profissionais cidadãos [...]. A atuação não é somente no atendimento da demanda de técnicos [...], mas também no desenvolvimento de ideias e projetos sociais. Esta atuação vem de encontro aos [preceitos] do desenvolvimento local/regional (E5).  
 [...] a educação [profissional] ela é fundamental [...] ela contribui profundamente no Desenvolvimento Regional por que [...] a educação forma a concepção, o conceito da pessoa. [...]. Então é [...] fundamental nesse sentido [...] (E7). (informações verbais).

Chama atenção nenhum agente interno ter se manifestado em relação à contribuição da educação profissional para o desenvolvimento regional, o que pode se explicar por serem gestores do IFSC e voltarem seus comentários à contribuição da instituição em si para o desenvolvimento regional e não da educação profissional como um todo. Observa-se nos depoimentos dos participantes E5 e E7 que reconhecem e legitimam a educação profissional como política pública estratégica para o desenvolvimento regional, demonstrando inclusive visão ampliada quanto ao papel desta modalidade educacional. No entanto, a forma como os participantes apresentaram seus argumentos, utilizando-se de expressões, como: “desenvolvimento de ideias e projetos sociais” e “forma a concepção, o conceito da pessoa” levam a crer que responderam na linha do que acreditam que o pesquisador esperava ouvir. Até mesmo porque estes discursos se contrapõem à visão reducionista apresentada na análise da categoria “Educação Profissional”.

Os servidores respondentes dos questionários também foram questionados sobre em que grau a educação profissional contribui para o desenvolvimento regional; para 80% deles o grau de contribuição da educação profissional para o desenvolvimento regional ou é “Alto” ou é “Muito Alto”, enquanto para apenas 10% esse grau é “Baixo” ou “Muito Baixo”, demonstrando que na percepção da maioria dos servidores a educação profissional contribui significativamente para o desenvolvimento regional, na linha do que apregoam Manfredi (2002); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Kuenzer (2006); Frigotto (2007); Machado (2011); García e Geidel (2013); Machado e Velten (2013); Schwartzman e Castro (2013) e Falcón (2015). Foi questionado ainda aos servidores de que forma ocorre essa contribuição da educação profissional para o desenvolvimento regional e assim se posicionaram:

Qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho (RS1; RS7; RS9; RS14; RS17; RS20; RS25; RS32; RS36; RS38...).

Algumas empresas não têm como treinar seus funcionários, aí a educação profissional contribui para esse aperfeiçoamento (RS27).

Com a formação dada pelos cursos, mas também pelas atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas (RS29).

A educação profissional deve contribuir tanto para a qualificação profissional dos indivíduos, como para a resolução das problemáticas sociais [...] (RS37).

Através do acesso qualificado ao mercado de trabalho, e [...] melhoria da qualidade de vida (RS46). (informações verbais).

Os servidores, majoritariamente, relacionam a contribuição da educação profissional para o desenvolvimento regional à qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Isso fica ainda mais evidente na fala do participante RS27, que reduz a contribuição da educação profissional ao treinamento de mão de obra para as empresas. Esse resultado está alinhado ao que defendem García e Geidel (2013); Schwartzman e Castro (2013) e Falcón (2015), uma vez que os demais autores reservam a esta modalidade educacional papel maior do que a mera adaptação formativa às demandas do mercado de trabalho. No entanto, é possível observar também, embora com menor frequência, percepções de papel mais ampliado, como no caso do participante RS37, que destaca a ação da educação profissional na resolução de problemáticas sociais, e do participante RS46, que enfatiza que ela permite melhoria da qualidade de vida. O participante RS29 estende a contribuição da educação profissional para além dos cursos de formação, envolvendo também a pesquisa e a extensão, importantes instrumentos de inserção social.

Emerge aqui ponto fundamental nesta discussão, pois, conforme defendem Palma, Alves e Silva (2013); Silva e Terra (2013) e Oliveira e Escott (2015), a articulação entre os eixos ensino, pesquisa e extensão é indispensável para o efetivo cumprimento da missão dos Institutos Federais, bem como para seu fim maior: contribuir com o desenvolvimento regional. Por meio da análise documental identificou-se que o IFSC apresenta preocupação com esta questão em seu PDI:

Por meio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a instituição possibilita a troca do saber com a sociedade em um fluxo dinâmico de conhecimento entre instituição e sociedade, gerando uma transformação mútua. Dessa forma, a indissociabilidade é traduzida em aprendizagem, produção e socialização do conhecimento. (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 52).

No entanto, na prática não se observou essa indissociabilidade tão nitidamente. Além disso, restou evidenciado que o IFSC é eficiente na atividade de ensino, mas ainda deficiente nas atividades de pesquisa e extensão, conforme fala do participante E4: “[...] ainda nossa competência maior é no ensino, se comparar pesquisa e extensão, ainda é no ensino [...]” (informação verbal). Essa questão foi abordada mais profundamente pelo participante E3:

[...] quando os IFs foram criados a ideia de pesquisa e extensão não é a mesma ideia das Universidades, se fala de pesquisa aplicada e extensão tecnológica. É diferente, até pra entender essa diferença é difícil, por que o pessoal que vem de uma cultura acadêmica pensa pesquisa e extensão como se faz na academia. Então eu acho que nós temos primeiro uma dificuldade de entender o nosso papel dentro da pesquisa e da extensão. [...] realmente o ensino hoje é a parte ainda em que nós conseguimos ser referência [...] (informação verbal).

A fala do participante E3, além de reforçar o ensino como a principal competência do IFSC, apresenta o principal entrave pelo qual a pesquisa e a extensão não estão consolidadas dentro da instituição, trata-se do sombreamento da modalidade acadêmica, o que ainda é uma questão recorrente no Brasil, conforme apregoa Kuenzer (2010). Por meio da análise documental pode-se verificar que:

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. (BRASIL, 2008).

Evidencia-se, por meio do PDI do IFSC, que a instituição busca consolidar estas práticas, quando afirma que “a pesquisa no IFSC está sendo progressivamente estruturada, aproximando o IFSC da sociedade e consolidando-o como uma instituição de excelência no desenvolvimento técnico-científico (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 47).” Mas, principalmente, quando apresenta como inovação nos processos educativos: “Dez por cento da carga horária de cursos [...] para atividades de extensão: [...] Esta é uma ação de incentivo para que a formação cidadã vá além das atividades acadêmicas.” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 192). De fato, considerando a função social do IFSC, a atividade de extensão ganha destaque e a previsão desta inovação nos processos educativos mostra-se necessária, uma vez que restou evidenciado que não é realidade no IFSC os alunos realizarem atividades para além das aulas.

Foi questionado aos egressos se durante o curso realizaram alguma outra atividade no IFSC além das aulas, sendo que 70% deles responderam que “Não” e apenas 30% responderam que “Sim”. Aos que responderam que haviam realizado alguma outra atividade, foi solicitado que citassem qual, sendo que apenas os participantes RE11 e RE20 declararam ter participado de projetos de extensão. Os demais participantes declaram ter participado de projetos de pesquisa (RE2; RE3; RE4; RE6; RE7; RE8; RE10; RE13; RE36; RE41; RE53 e RE59), projeto integrador (RE1; RE27 e RE56) e estágios (RE33 e RE43). Isso denota que a atividade de pesquisa, apesar de ainda ocorrer de forma tímida no IFSC, mostra-se mais consolidada do que a atividade de extensão, à qual o IFSC dá destaque em seu PDI:

As atividades de extensão são extremamente importantes para a formação integral do aluno, uma vez que estão intrinsecamente relacionadas com o seu contexto social, econômico e cultural. Também servem de instrumento para inserção do egresso no mundo do trabalho e manutenção de seu vínculo com a instituição, possibilitando o

acesso a informações sobre a efetividade das ações institucionais frente ao cumprimento de suas finalidades. (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 44).

Aqui surge importante resultado desta pesquisa, pois restou evidenciado que não existe institucionalizada no IFSC nenhuma prática de acompanhamento de egressos. Constatou-se que, de forma geral, não é mantido nenhum vínculo entre o IFSC e seus egressos. Evidencia-se essa questão na própria deficiência no cadastro dos egressos junto aos *campi* pesquisados. Constatou-se diversos egressos sem conta de *e-mail* cadastrada, com contato desatualizado, sem contato pessoal de *e-mail* cadastrado, enfim, uma série de deficiências que prejudicaram até mesmo a efetivação desta pesquisa, pela dificuldade que se encontrou em conseguir acessar os egressos. De acordo com Kuenzer (2006), o acompanhamento de egressos trata-se de uma concepção fundamental para o atual modelo de educação profissional. Constatou-se que o IFSC apresenta preocupação com esta questão em seu PDI:

[...] no que diz respeito ao egresso, é importante detectar modelos de práticas bem-sucedidas para realimentar os projetos pedagógicos de cursos e estratégias pedagógicas da instituição como um todo. Além disso, também é importante para a instituição identificar a inserção socioprofissional, as perspectivas e expectativas nas aproximações do egresso com o mundo do trabalho [...] (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 63).

No entanto, na prática não se evidenciou esse acompanhamento dos egressos, o que ocorre são algumas ações isoladas por parte das coordenações de cursos, mas nada institucionalizado, conforme fica evidenciado na fala dos agentes internos entrevistados:

[...] nós temos alguma coisa [de acompanhamento de egressos], mas ela ainda é muito pequena, ela não tem ainda um processo institucional forte. [...] tem acompanhamentos parciais, que se faz, mas não é um acompanhamento muito forte não, muito efetivo não [...] (E1).  
Institucionalmente não tem nada [de acompanhamento de egressos]. Mas, tem algumas iniciativas [de algumas coordenações de curso] [...] mas, não temos nenhuma pesquisa da inserção deles, onde eles estão institucionalizados nada, [apenas] essas iniciativas individuais [...], é uma falha da instituição, que sabe que tem isso, mas não consegue lidar (E4). (informações verbais).

A deficiência no acompanhamento dos egressos é uma problemática grave dentro do IFSC, o que é confirmado também pelos servidores respondentes dos questionários, que ao serem abordados sobre esta questão assim se posicionaram: 46% responderam que “Não” é realizada nenhuma forma de acompanhamento de egressos por parte do IFSC, 19% responderam que “Sim” e 35% declararam não saber se existe ou não acompanhamento de egressos no IFSC. Aos servidores que responderam afirmativamente, foi solicitado que

descrevessem de que forma ocorre esse acompanhamento e as respostas confirmam que se tratam de práticas isoladas realizadas por algumas coordenações de curso.

Os egressos respondentes dos questionários também foram abordados em relação a esta questão, foi questionado a eles se haviam sido contatados pelo IFSC após a conclusão do curso, sendo que 78% responderam que “Não” e apenas 22% responderam que “Sim”. Aos que responderam afirmativamente foi solicitado que descrevessem o motivo do contato, sendo os mais diversos possíveis: oferta de curso superior (RE28 e RE33); oferta de vagas de emprego/estágio (RE36; RE42; RE52; RE55; RE58 e RE73); pesquisa de satisfação com relação ao curso (RE48 e RE76), dentre outros. Dentre as respostas, destaca-se a do participante RE61: “Sim, para realização de algumas parcerias de práticas, na minha área de atuação profissional” (informação verbal), o que, considerando tratar-se de educação profissional, constitui-se em uma ação importante, além, é claro, de inserir o egresso no processo formativo dos novos alunos, demonstrando preocupação com a retroalimentação dos processos.

No entanto, não se verificou nenhuma ação que busca identificar a inserção profissional dos egressos, até mesmo porque estas políticas ainda se encontram em fase de estruturação no IFSC, conforme se pode evidenciar em seu PDI: “[...] o IFSC deve implantar, nos próximos cinco anos, o programa de acompanhamento de egressos. Ao garantir uma forma de diálogo com os egressos, busca-se ter um retorno do impacto da formação dada pelo IFSC na vida profissional desses sujeitos” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 257), questão essa que fica ainda mais evidente quando o IFSC estabelece como objetivo estratégico da instituição “Acompanhar egressos: Desenvolver ferramentas para avaliação do processo de inserção profissional dos egressos, bem como da continuidade dos estudos [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 257). Estes dois pontos (inserção profissional e continuidade dos estudos) também foram abordados nesta pesquisa. A questão da inserção profissional primeiramente foi abordada por meio da percepção dos agentes externos quanto à sua ocorrência ou não, sendo que o resultado desta abordagem fica explícito na fala do participante E7:

[...] dificilmente um aluno sai do Instituto sem ter já um emprego garantido. Então, imediatamente esses alunos que são formados no Instituto Federal [...] ele já sai para o mercado de trabalho e já tem alguém que absorve ele. Então, hoje essa é a grande diferença da nossa região, essa qualificação da mão e obra que já o mercado está esperando pra absorver. (informação verbal).

Observa-se na fala do participante E7 que, na sua percepção, os egressos do IFSC estão tendo inserção no mercado de trabalho, atribuindo esse fato à capacidade da região Oeste de Santa Catarina em absorver esta mão de obra qualificada. Questões importantes emergem da fala deste participante, como o fato de ele relacionar novamente a educação profissional à qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, sendo que a recorrência desta relação não é devida somente às questões culturais brasileiras, mas também à própria Lei de criação dos Institutos Federais, que, conforme destaca Ramos (2008), compromete mais estas instituições com o capital do que com o trabalho, com o mercado do que com os trabalhadores. Ou seja, apesar de no discurso tratar a educação profissional como política pública estratégica para o desenvolvimento regional, na prática reduz a contribuição desta modalidade de educação ao atendimento das necessidades dos arranjos produtivos locais.

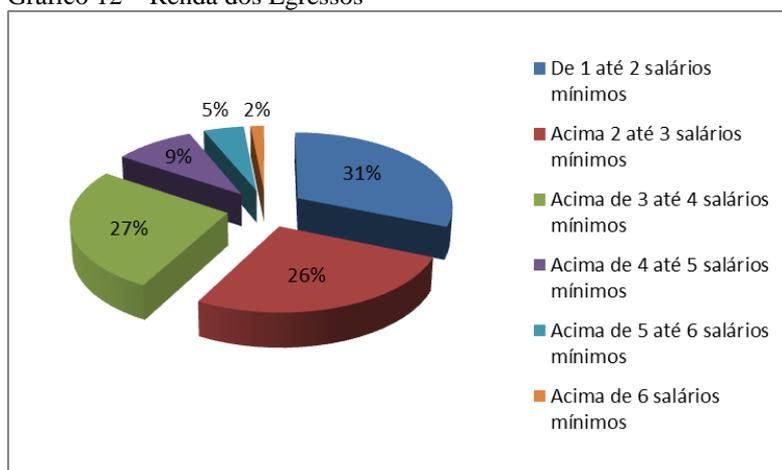
Os servidores respondentes dos questionários também foram abordados sobre esta questão, sendo que 52% deles consideram que o grau de inserção dos egressos do IFSC no mercado de trabalho ou é “Médio”, ou é “Baixo” ou é “Muito Baixo”, e apenas 23% consideram que esse grau é “Alto” ou “Muito Alto”. Destaque para o grande percentual de servidores que declarou não saber responder à questão, o que nesse caso provavelmente está relacionado, para além dos motivos já citados, à ausência de política de acompanhamento de egressos por parte do IFSC. Essa questão da inserção profissional também foi abordada junto aos egressos respondentes dos questionários, inicialmente foi questionado a eles se já trabalhavam antes de iniciar o curso no IFSC, sendo que 71% responderam que “Sim” e apenas 29% responderam que “Não”, o que denota que o IFSC vem trabalhando mais com a qualificação de trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho, do que com a formação de novos profissionais. Esse resultado é reforçado pela fala do participante E1: “Nós [IFSC] temos muito esse viés de formar o trabalhador, as pessoas também que já estão atuando e que não conseguem mudar a sua condição de vida, porque não tem nenhuma possibilidade, não tem acesso mesmo [...]” (informação verbal).

Outra questão que foi abordada com os egressos diz respeito à atual situação profissional deles, sendo que 47% responderam que estão apenas trabalhando, 38% responderam que estão trabalhando e estudando, 12% responderam que estão apenas estudando e 3% responderam que não estão nem trabalhando e nem estudando. Chama atenção o percentual de egressos que deram continuidade aos seus estudos, principalmente, considerando aqueles que se encontram apenas estudando, o que, em princípio, parece desviar da função principal da educação profissional, que de acordo com Falcón (2015) é promover a

inserção profissional dos egressos. No entanto, há de se considerar que 85% dos respondentes encontram-se trabalhando, o que supera a marca dos 80% alcançados pelo modelo alemão de educação profissional, embora naquele modelo este percentual trate-se da inserção de novos profissionais no mercado de trabalho (FALCÓN, 2015), e, no caso do IFSC, a maioria já se encontra inserida no mercado antes mesmo de iniciar o curso.

Referente ao vínculo empregatício dos egressos observou-se que a maioria (81%) trabalha como empregado com carteira de trabalho assinada, isso é, regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), enquanto apenas 6% trabalham como funcionários/servidores públicos, 5% proprietários de empresas, 3% trabalham como autônomos – prestadores de serviços, 2% em contrato temporário, 2% estagiários e 1% como empregado sem carteira assinada. Nota-se que o destino principal dos egressos do IFSC é mesmo as empresas, o que reforça a tese de que estabelecer uma relação mais próxima com esse segmento é fundamental para consolidação da instituição. Outra questão abordada junto aos egressos diz respeito à renda deles, sendo que o resultado desta abordagem pode ser observado no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Renda dos Egressos



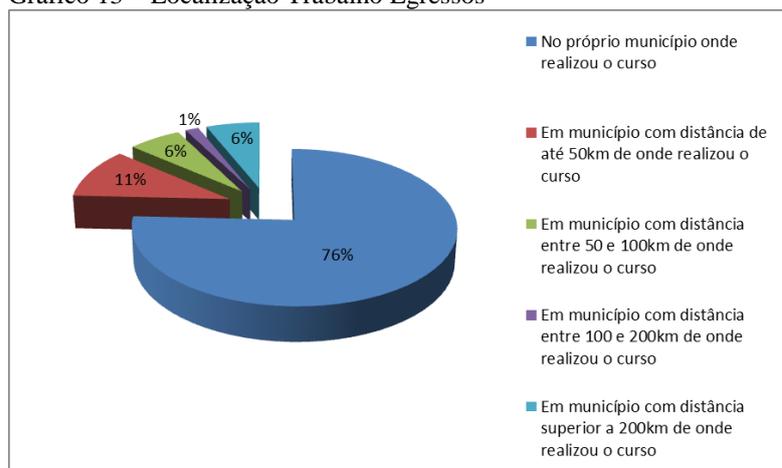
Fonte: elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados (2016).

Nota-se que a maioria dos egressos (84%) tem renda de até 4 salários mínimos, o que denota que o foco da educação profissional brasileira é ainda a formação para o trabalho de baixa complexidade, conforme apregoa Kuenzer (2010). Resultado este que é reforçado pela manifestação dos egressos quanto às atividades desenvolvidas em seu trabalho atual, sendo que 71% deles desenvolvem atividades técnico-operacionais e apenas 29% deles desenvolvem atividades técnico-administrativas, em níveis tático e estratégico, o que vem ao encontro da dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, apresentado por Kuenzer (2001), na qual o sistema acadêmico de ensino se destina a preparar para as funções de alto escalão, em

nível tático e estratégico, enquanto o sistema de ensino profissional se destina à preparação para funções consideradas como mais simples, em nível operacional, o que reforça as questões do preconceito atribuído a esta modalidade de ensino pela cultura brasileira.

Outro ponto fundamental a ser discutido com relação à inserção dos egressos no mercado de trabalho, principalmente considerando a necessidade de contribuição da educação profissional com o desenvolvimento regional, diz respeito à localização do trabalho do egresso, ou seja, se estes egressos estão conseguindo inserir-se no mercado de trabalho regional, ou se estão tendo que buscar oportunidades em outras regiões fora da região Oeste de Santa Catarina. A permanência do egresso em sua região de formação é condição básica para contribuição dos Institutos Federais com o desenvolvimento regional, conforme apregoam Machado (2011); Pacheco (2011); Machado e Velten (2013); Palma, Alves e Silva (2013) e Silva e Terra (2013). Essa questão também foi abordada nessa pesquisa e o resultado pode ser observado no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Localização Trabalho Egressos



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados (2016).

Observa-se que os egressos permanecem na região após a conclusão do curso, sendo que a maioria deles permanece no município onde realizou o curso, o que leva a crer que o egresso estudou no próprio município onde mora. Esse resultado se deve, conforme apregoam Machado (2011) e Machado e Velten (2013), à interiorização dos Institutos Federais, que deram possibilidade de acesso à educação de qualidade à população do interior, contribuindo para atenuar o processo de litoralização. Esse resultado é reforçado pelo participante E1:

[...] os Institutos vieram pra isso, para a interiorização, [pois os alunos do interior se] quisessem fazer um curso técnico ou um curso superior, a maioria das vezes teriam que sair da sua cidade. [...] a gente começou a perceber que atuando [no interior], os alunos vão fazer o curso [...] e vão ficar [...] pra desenvolver sua região. (informação verbal).

Evidencia-se a importância no processo de interiorização dos Institutos Federais para sua contribuição com o desenvolvimento regional. Anteriormente à instalação do IFSC era comum os alunos buscarem formação em grandes centros, assim, geralmente não retornavam à sua região que continuava desguarnecida de profissionais qualificados. Este processo de interiorização se estende também para os demais níveis educacionais em todo território nacional, o que leva a crer que o Estado assimilou a importância do desenvolvimento, também, das regiões interioranas.

Notadamente a permanência dos egressos em sua região, está ligada diretamente à existência de ofertas de trabalho em sua área de formação profissional. Essa questão também foi abordada nesta pesquisa, sendo que 79% dos egressos responderam que há ofertas de trabalho em sua área de formação profissional na sua região; enquanto 14% responderam que a oferta de trabalho em sua área é pequena e 7% declararam não saber responder à questão. O grande percentual de egressos que declararam haver ofertas em sua região leva a crer que o IFSC está com suas ofertas formativas bem alinhadas às demandas locais/regionais, no entanto os 14% que declararam haver poucas ofertas em sua região, parecem confirmar o resultado de que as ofertas formativas do IFSC não estão totalmente alinhadas às demandas locais/regionais.

Outro resultado que chama atenção é que 7% dos egressos declararam não saber responder à questão, o que leva a crer que não atuam em sua área de formação profissional por opção, pois nem ao menos tentaram encontrar trabalho na área para saber como estão as ofertas na região. Essa questão também foi abordada nesta pesquisa, sendo questionado diretamente aos egressos se atuam em sua área de formação, sendo que 58% responderam que “Sim” e 42% responderam que “Não”. Percebe-se o percentual de egressos que não atua em sua área de formação profissional, o que pode estar relacionado basicamente a dois motivos: à pouca afinidade entre as ofertas formativas do IFSC e às demandas locais/regionais ou à configuração da dualidade estrutural invertida, apresentada por Kuenzer (2010), na qual os estudantes estariam buscando o IFSC não por sua formação profissional, mas pela qualidade de seu ensino médio.

Considerando a importância desse resultado para a pesquisa, haja vista configurar um aparente desvio de função por parte do IFSC, faz-se necessário aprofundar essa discussão apresentando os resultados que dizem respeito à continuidade dos estudos dos egressos. Ao serem questionados se após concluírem o curso técnico no IFSC deram continuidade aos seus estudos no nível superior, 57% dos egressos responderam que “Sim” e 43% responderam que não. Este resultado, por si só, já parece confirmar de fato um desvio de função por parte do

IFSC, que deixa de formar profissionais e passa a preparar para o acesso ao ensino superior. No entanto, a fim de reforçar essa tese, torna-se necessário analisar qual percurso formativo foi seguido por esses egressos no ensino superior, pois, podem ter seguido na mesma área de formação do curso técnico, pela via profissional, o que, nesse caso, não configuraria a dualidade estrutural invertida, pois o egresso estaria aprofundando os conhecimentos adquiridos durante o curso técnico, visando um melhor desempenho profissional.

Ao serem questionados quanto à relação entre a sua área técnica de formação e o seu curso superior, a maioria dos egressos (66%) declarou haver relação entre a área de formação dos cursos. No entanto, um grande percentual de egressos (27%) declarou ter seguido para cursos pouco ou nada relacionados à sua área de formação profissional, sendo que se for somado a isso o percentual de 7% de egressos que não souberam responder a relação entre as áreas do curso (o que leva a crer que não existe qualquer relação), tem-se aí 34% de egressos que, ao que tudo indica, realizaram o curso técnico no IFSC apenas pela qualidade do seu ensino médio integrado e visando unicamente o acesso ao ensino superior. Foi questionado ainda aos egressos qual era a modalidade do seu curso superior, sendo que 69% responderam “Bacharelado”, 27% responderam “Curso Superior de Tecnologia” e 4% responderam “Licenciatura”.

Considerando que a modalidade de ensino superior da educação profissional é o Curso Superior de Tecnologia (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011), esse resultado parece confirmar o desvio de função por parte do IFSC e a dualidade estrutural invertida. Nota-se uma predominância absoluta do Bacharelado como destino dos egressos dos cursos técnicos do IFSC, o que provavelmente se explique também pelo foco da própria formação técnica dos institutos, focada fortemente na área das Engenharias, cuja modalidade de ensino superior é justamente o Bacharelado. No entanto, se for considerar o percentual de egressos que seguem para cursos superiores de áreas que não estão ligadas à sua formação profissional, resta sim evidenciada a ocorrência de desvio de função e dualidade estrutural invertida, pois, embora o maior público atendido pelo IFSC ainda seja os trabalhadores, depara-se com uma mudança de tendência nesse cenário, conforme apregoa Kuenzer (2010), no qual os alunos de classe média alta passam a buscar uma formação intermediária sólida junto aos Institutos Federais e aos alunos de classe média baixa resta o ensino médio estadual, cuja qualidade não atende aos conhecimentos mínimos necessários para esse nível de formação (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013). Esse resultado é reforçado pela fala do participante E3:

[...] a gente percebe que em grande parte os alunos integrados eles não vêm exatamente pela formação técnica, mas eles vêm pela formação do Ensino Médio. [...] nós fizemos uma pesquisa interna com os nossos alunos do Ensino Médio há um ano, pra ver quantos deles tinham real interesse em trabalhar naquela área, [...] nós tínhamos ali perto de 200 alunos, cento e noventa e alguma coisa, e nós tivemos menos de 20 alunos que disseram, ou seja, menos de 10% que disseram: “Eu quero, eu estou fazendo esse curso pra trabalhar na área”. [Eles faziam o curso] pelo Ensino Médio, porque eles sabiam que era um Ensino Médio diferenciado, com uma qualidade superior comparado com outras Instituições, mas eles não tinham esse interesse em usar aquilo pra estar trabalhando depois. (informação verbal).

Nota-se que na fala do participante E3 a questão da dualidade estrutural invertida ganha contornos ainda mais graves, com mais de 90% dos alunos cursando o ensino médio integrado pela qualidade do ensino médio em si e não pela formação profissional oferecida por ele. Esse resultado está distante do obtido junto aos egressos nesta pesquisa, que, apesar de também indicar para ocorrência da dualidade estrutural invertida, fazem-no de forma mais singela. Essa discrepância pode se explicar pelo baixo percentual de egressos que participaram da pesquisa, em torno de 8% se considerado o quantitativo total de egressos. Ou seja, é provável que na prática a dualidade estrutural invertida ocorra em maiores proporções, o que reforça o já colocado pelo participante E4: “[...] as pesquisas mostram, dos alunos que vêm 10% querem ser técnicos em alimentos, técnico em informática, eles não vão ser técnicos, eles vêm pelo ensino médio. O que foge dessa ideia da criação [do IFSC].” (informação verbal).

De acordo com Ciavatta (2006) e Schwartzman e Castro (2013), outro ponto que contribui para o desvio de função dos Institutos Federais, além da dualidade estrutural invertida, é a concessão do *status* de universidade a estas instituições, que passaram a aumentar a oferta de cursos superiores, em detrimento aos cursos técnicos de nível médio, por uma questão de demanda e de prestígio. No entanto, “Os Institutos Federais devem garantir o mínimo de: 50% de suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio [...]” (BRASIL, 2008), ou seja, o IFSC tem obrigação legal de garantir no mínimo metade de suas vagas para cursos técnicos. Contudo, por meio da análise de seu PDI é possível perceber que o IFSC vem diminuindo gradativamente a oferta de cursos técnicos de nível médio e aumentando a oferta de cursos superiores.

No ano de 2015 a oferta de cursos técnicos de nível médio pelo IFSC representava 66% do quantitativo total de vagas, no ano de 2016 essa representação passou para 61% e a previsão para os próximos anos é de uma diminuição ainda maior, em 2017 essa representação será de 59%, em 2018 de 57%, chegando a 2019 com uma representação de 56%, ou seja, uma diminuição de 10% na oferta em relação a 2015. Quanto à oferta de cursos

superiores, em 2015 esses representavam 23% do quantitativo total de vagas, em 2016 essa representação subiu para 25%, e a previsão para os próximos anos é de um aumento ainda maior, em 2017 essa representação será de 28%, em 2018 de 30%, chegando a 32% em 2019, ou seja, um aumento de 9% na oferta com relação a 2015. Isso denota que, de fato, o IFSC vem aumentando a oferta de ensino superior em detrimento à oferta de cursos técnicos, justificando em seu PDI “[...] a forte demanda por cursos superiores públicos e gratuitos nas cidades do interior do estado [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 108). Embora os próprios agentes internos reconheçam que a oferta de cursos superiores não é a missão do IFSC, conforme fica explícito na fala do participante E4:

[...] a ideia dos Institutos não era que eles fossem, por exemplo, para os ensinos superiores, e do ingresso de 2015 para 2016 aumentou 51% a oferta de cursos superiores no Instituto Federal, porque é a demanda [...]. Então, tá mudando, a ideia é claro que você fique dentro desta questão ali da tecnologia, das engenharias, das licenciaturas [...] (informação verbal).

Evidencia-se na fala do participante E4 uma questão que pode também explicar o grande aumento na oferta dos cursos superiores, trata-se das licenciaturas. Além da obrigatoriedade de garantir no mínimo 50% das vagas para cursos técnicos, “os Institutos Federais devem garantir o mínimo de: [...] 20% de suas vagas para programas especiais de formação pedagógica, com o objetivo de formar professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.” (BRASIL, 2008). Ou seja, o IFSC tem compromisso também com a formação de formadores, o que pode ajudar a qualificar os professores das redes municipais e estaduais e aumentar a qualidade da educação básica, sobretudo do ensino médio, contribuindo para reverter os efeitos da dualidade estrutural invertida, o que reforça a tese da necessidade de o IFSC manter um relacionamento mais próximo com os outros níveis de governo, para além do federal. Em seu PDI o IFSC mostra preocupação com essa questão:

O apoio à educação básica é dever do IFSC, seja por meio da formação de professores, de licenciaturas ou por um conjunto de outras ações, como cursos de especialização e aperfeiçoamento para professores, projetos de pesquisa e extensão envolvendo outros profissionais da educação [...] programas de mestrado e doutorado que qualificam professores para a área de educação e demais áreas. (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 53).

No entanto, apesar de reconhecer a importância da formação de formadores, o IFSC ainda tem uma atuação bastante tímida nesta parte, não garantindo sequer os 20% mínimos exigidos pela legislação. Por meio da análise documental constatou-se que no ano de 2015 a

oferta de formação de formadores representava 6,7% do quantitativo total de vagas ofertadas pelo IFSC, no ano de 2016 essa representação passou para 7,2% e a previsão é de que a oferta desta modalidade continue aumentando, em 2017 essa representação será de 9,5%, em 2018 será de 11%, chegando a 12,4% em 2019, ou seja, um aumento de 5,2% em relação à oferta de 2015. Nota-se um crescimento significativo na oferta de vagas de formação de formadores, no entanto, o percentual ainda se encontra bem abaixo do mínimo de 20% definido pela legislação.

De acordo com o PDI do IFSC, outra razão que explica a diminuição na oferta de cursos técnicos de nível médio é a necessidade de manutenção da oferta dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), que são cursos de qualificação de menor duração, voltados majoritariamente a populações em vulnerabilidade social, a exemplo do “Mulheres Mil”. Por meio da análise documental verificou-se que tais cursos também se encontram previstos na Lei de criação dos Institutos Federais, como um de seus objetivos: “[...] II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica [...]” (BRASIL, 2008). A importância dos cursos FIC é ressaltada na fala do participante E4:

[...] os cursos [FIC] que nós temos, por exemplo, de mulheres mil, ele é fantástico o resultado social disso, sabe, não garante a inserção dela, mas para o resgate da autoestima, para ela se reconhecer, saber os seus direitos, porque ainda a gente tem turmas, e ouve delas que o marido e os filhos não querem que elas saiam de casa para estudar, que elas venham duas tardes, três, porque imagina deixar as coisas de casa abandonadas para estudar, que bobagem, e daí elas enfrentam eles e vem, então para elas é uma vitória. Então, do ponto de vista social esses programas têm dado muito resultado [...] (informação verbal).

Percebe-se pela fala do participante E4, que considerando a função social do IFSC, os cursos FIC são fundamentais para o cumprimento de sua missão institucional, principalmente da inclusão social, que se mostra como uma importante bandeira dos Institutos Federais. No entanto, por meio da análise do PDI do IFSC constatou-se que há uma previsão de diminuição na oferta desta modalidade de curso, houve um aumento de 2015 para 2016, passando de 11% para 14%, no entanto a previsão para os próximos anos é de se manter os 14% em 2017, diminuir para 12% no ano de 2018 e manter esses 12% em 2019. Ou seja, na prática há também uma diminuição na representatividade dos cursos FIC no quantitativo total de vagas ofertadas pelo IFSC. Dessa forma, constata-se que no período de 2015-2019 (PDI) apenas os cursos superiores e a formação de formadores terão suas ofertas aumentadas, ao passo que os cursos técnicos de nível médio (foco dos Institutos Federais) e os cursos FIC (essenciais na

inclusão social) terão suas ofertas diminuídas. Se for considerar a previsão de aumento dos cursos de formação de formadores, observa-se que ela é bem menor do que a diminuição de oferta dos cursos técnicos e FIC, sendo que a diferença se constitui no aumento de oferta dos cursos superiores de outras modalidades (que não licenciaturas).

Ressalta-se que foi realizada também análise quanto às ofertas de cada um dos *campi* pesquisados, neste caso não considerando tendência de aumento ou diminuição de ofertas, mas sim o cenário atual de cada *campus*. O *campus* Chapecó tem sua oferta de vagas assim distribuída: 72% para cursos técnicos de nível médio, 28% para cursos FIC e cursos superiores e 17% para o Proeja. O *campus* São Miguel do Oeste tem sua oferta de vagas assim distribuída: 57% para cursos técnicos de nível médio, 43% para cursos FIC e cursos superiores e 4% para o Proeja. O *campus* Xanxerê tem sua oferta de vagas assim distribuída: 48% para cursos técnicos de nível médio, 5% para formação de formadores, 47% para cursos FIC e cursos superiores e 3% para o Proeja. Nota-se que em relação ao percentual de cursos técnicos de nível médio, apenas o *campus* Xanxerê está abaixo do mínimo estabelecido pela legislação, porém, é também o único *campus* que contribui, ainda que em percentual bem abaixo do que o estabelecido pela legislação, com a formação de formadores. Quanto às modalidades de curso superior, observou-se que somente o *campus* São Miguel do Oeste oferece Curso Superior de Tecnologia, sendo que todos os *campi* oferecem Bacharelado e nenhum *campi* oferece Licenciatura.

Considerando que a modalidade foco do IFSC é o curso técnico de nível médio, há de se destacar que, em geral, em nenhum momento a oferta desta modalidade é inferior ao mínimo de 50% estabelecido pela legislação, embora venha diminuindo gradativamente com a intenção de se manter apenas o mínimo necessário. De acordo com o Decreto n. 5.154/2004 os cursos técnicos de nível médio podem ser ofertados em três modalidades distintas: integrada, concomitante e subsequente. A Lei de criação dos Institutos Federais dá preferência à modalidade integrada, nos seguintes termos: “São objetivos dos Institutos Federais: I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados [...]” Conforme apregoam Ramos, Frigotto e Ciavatta (2005) e Kuenzer (2010) o Ensino Médio Integrado (EMI) é, de fato, a melhor forma para se inserir a formação profissional no percurso formativo do aluno. Essa modalidade seria também uma maneira de superar a dualidade estrutural no ensino médio brasileiro, bem como aumentar a qualidade desse nível de formação. A importância do EMI é reconhecida também pelos participantes da pesquisa:

[...] os cursos integrados são um projeto interessante, porque eles fazem a formação do aluno do Ensino Médio junto com a Educação Profissional (E1).  
 [...] se nós [Brasil] conseguíssemos alinhar a formação do Ensino Médio com uma formação técnica, uma formação profissional, eu creio que o impacto que se teria na vida das pessoas e no desenvolvimento mesmo do país, de cada região, é bem grande (E3). (informações verbais).

Observa-se na fala dos participantes E1 e E3 que dão destaque ao EMI. No entanto, percebe-se pela fala do participante E3 que essa modalidade de ensino ainda não se encontra totalmente consolidada no país, e ainda ocorre de forma restrita, o que vem ao encontro do que apregoa Kuenzer (2010). De fato, por meio da análise documental, pode-se observar no PDI do IFSC que EMI não é a modalidade foco da instituição, sendo que do quantitativo total de cursos técnicos ofertados pelo IFSC 39% deles são na modalidade subsequente, 32% são na modalidade concomitante e 29% são na modalidade integrada. Esse resultado se estende também para os *campi* pesquisados: o *campus* Chapecó oferta seus cursos técnicos 57% na modalidade subsequente e 43% na modalidade integrada; o *campus* São Miguel do Oeste oferta seus cursos técnicos 45% na modalidade integrada, 36% na modalidade concomitante e 19% na modalidade subsequente; o *campus* Xanxerê oferta seus cursos técnicos 50% na modalidade concomitante e 50% na modalidade integrada. Nota-se que apenas o *campus* São Miguel do Oeste possui foco maior na modalidade integrada. Essa questão também foi abordada junto aos egressos respondentes dos questionários, foi questionado a eles se haviam cursado ensino médio integrado no IFSC: 76% responderam que “Não” e apenas 24% responderam que “Sim”, o que confirma que, de fato, esta modalidade ainda ocorre de forma bastante tímida na instituição.

Esse resultado pode-se explicar pelas próprias críticas sofridas pelo EMI, que, de acordo com Moura (2013), é fortemente criticado por correntes que defendem a educação de cunho mais academicista e também por correntes que consideram essa modalidade de ensino uma mera adaptação formativa às necessidades do mercado de trabalho. No entanto, a importância do EMI é reconhecida inclusive pelos agentes externos entrevistados, conforme fala do participante E9:

[...] Se fez [no Brasil] o Ensino Médio voltado pra Universidade, e não trabalhando a questão profissional, [...] os cursos técnicos. Se tivesse tido [no passado] um ensino técnico mais forte [...] as pessoas poderiam entrar mais cedo no mercado de trabalho, com certeza, e mais qualificação se o ensino técnico fosse prioridade, nos últimos anos está começando a se entender acho um pouco [essa questão] [...] (informação verbal).

Evidencia-se na fala do participante E9 crítica importante, que se refere ao atual modelo do ensino médio brasileiro, que visa unicamente preparar para o acesso à universidade, ao ensino superior, e não para inserção profissional. Essa crítica vem ao encontro do que apregoam Ramos, Frigotto e Ciavatta (2005); Ramos (2008); Kuenzer (2010); Chaer, Diniz e Ribeiro (2011); Sabia e Militão (2011); Moura (2013) e Schwartzman e Castro (2013). A instituição do ENEM como exame único para avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos no ensino médio confirma a sua finalidade de preparar para o acesso ao ensino superior. Aqui surge mais um ponto que reforça a tese de desvio de função por parte do IFSC, pois a instituição utiliza os bons resultados de seus alunos no ENEM como campanha para novos alunos, ou seja, o próprio IFSC assume seu desvio de função e ainda o utiliza como estratégia de marketing, conforme fica evidenciado na fala do participante E4:

[...] o ENEM agora, os 5 primeiros lugares de escola pública, 4 são de Institutos Federais, então isso é o que aparece, para comunidade é o que aparece, porque ainda o nosso trabalho ele não tem muita visibilidade, claro os alunos que a gente atende, mas ainda são poucos, ainda não tem um impacto, pelo nosso pouco tempo de instituição. Então, essas coisas repercutem. (informação verbal).

Observa-se na fala do participante E4 que esta questão de enfatizar o resultado do ENEM se deve também ao pouco conhecimento por parte da comunidade do trabalho desenvolvido pelo IFSC, o que perpassa todas as problemáticas já destacadas nesta pesquisa: cultura brasileira, preconceito para com a educação profissional, expansão rápida e desordenada da rede de educação profissional, dentre outras. Diante deste cenário o IFSC acaba cedendo às questões de demanda e de prestígio do ensino superior, dando destaque à boa qualidade dos seus cursos de ensino médio integrado no preparo para o ENEM e vestibulares, e também aumentando a oferta de cursos superiores dentro da própria instituição. Esta questão da demanda e prestígio do ensino superior fica evidenciada pelo participante E3:

[...] a gente percebe, por exemplo, agora estamos [no IFSC] com curso superior e técnico [...]. E percebe que quando coloca os dois à disposição, o superior atrai muito mais. [...] um pouco claro pela vontade de estudar mais, um pouco pelo prestígio que [o curso superior] ainda traz pra nós [brasileiros]. (informação verbal).

Fica nítida a preferência dos estudantes brasileiros pelo ensino superior, o que se deve principalmente à questão cultural, pois no Brasil se estabeleceu a ideia de que ser detentor de um grau superior confere um *status* maior ao indivíduo, o que explica a questão do prestígio desta modalidade na cultura brasileira. Essa questão de demanda e prestígio do ensino superior ganhou contornos mais graves dentro dos Institutos Federais, no momento em que

lhes foi concedido o *status* de Universidade, conforme afirmam Ciavatta (2006) e Schwartzman e Castro (2013), o que vem ao encontro do que declarou o participante E2:

[...] eu vejo no IFSC uma grande diversidade das modalidades de ensino, desde curso FIC até um mestrado e futuramente um doutorado, então a missão é muito grandiosa e muito difícil de realizar, [...] numa universidade tem graduação e a pós-graduação e ela se divide em *lato e stricto sensu*, nós não, as modalidades de ensino são as mais diversificadas e isso torna nossa instituição muito mais difícil, porque uma hora eu conversei com o aluno de formação de ensino médio, outra com superior, outra com aluno Proeja, então realmente a gente demora um tempo pra assimilar [...] (informação verbal).

Os Institutos Federais e as Universidades são instituições bastante distintas, de forma que a concessão do *status* de Universidade aos Institutos Federais tornou estas instituições demasiadamente complexas, obrigando-as a trabalhar nos mais diversos níveis de ensino, conforme se constatou durante a pesquisa documental: “O IFSC possui a prerrogativa de atuar na educação básica e na educação superior, em diferentes níveis e modalidades de ensino, atendendo a diversos eixos tecnológicos e áreas de conhecimento.” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 29). De acordo com Schwartzman e Castro (2013), era improvável que os Institutos Federais conseguissem conciliar estas duas missões tão distintas, como a educação básica e a educação superior, em ambas incluindo a formação profissional no processo formativo. Ciavatta (2006) já alertava que isso poderia culminar em um aumento na oferta de cursos superiores em detrimento à oferta de cursos técnicos por parte destas instituições, o que restou evidenciado nos resultados desta pesquisa. No entanto, o participante E1 apresentou outra percepção quanto à mudança de *status* dos Institutos Federais:

[...] eu acredito muito que o status Institucional [...] fortaleceu [...] a estrutura administrativa, a equiparação com as Universidades em termos de autonomia, em termos de estrutura administrativa, isso diz assim: “Não, a Educação Profissional para o nosso país é tanto quanto a Educação Acadêmica, das Universidades”. Então isso não está ainda resolvido, é claro, por que tu não muda esses paradigmas em tão pouco tempo, mas isso já tem uma outra visão da sociedade sobre uma Instituição de Educação Profissional. [...]. A gente ainda tem um pouco esses pré-conceitos, que estão sendo eu acho diminuídos, mas ainda existem. (informação verbal).

Todavia, isso também pode significar, por parte do governo, uma fuga de se lidar com uma eminente mudança de cultura, uma vez que é muito mais fácil equiparar os Institutos Federais às Universidades, instituições que já são legitimadas pela sociedade brasileira, do que promover de fato a consolidação dos Institutos Federais enquanto instituições distintas das Universidades, com missão e objetivos próprios, e focados unicamente na educação profissional, sem sobreposições da modalidade acadêmica, haja vista que hoje, esta

distinção, não é assim tão nítida. Fato este que se explica também pela própria formação pedagógica dos docentes, que são oriundos, em sua maioria, da modalidade acadêmica de ensino. Isso apareceu na fala dos agentes internos entrevistados:

[Os docentes] não entendem [que o aluno vem de uma educação básica muito precária]! Ai também a gente tem aquele conceito assim: “Não, mas para aí, eu sou Doutor, eu não vou dar aula de fio lá no chão de fábrica, lá no laboratório”. Por quê? Porque a formação deles acadêmica não foi pra isso, não é culpa do professor, é o contexto que ele vem, o contexto da sua formação. Então a gente precisa trabalhar também com essa formação do docente (E1).

[...] uma das dificuldades que nos temos aqui é a formação pedagógica dos nossos professores, porque eles não têm, e não é fácil ser professor, não é professor só com uma nomeação no concurso né, tem muitos outros saberes que precisa. Eles [alunos] vêm com uma defasagem da educação básica, não dá para negar, nossos professores eles vêm com uma alta formação, quase todos doutores, e é difícil você calibrar ali qual o nível do técnico [...] (E4). (informações verbais).

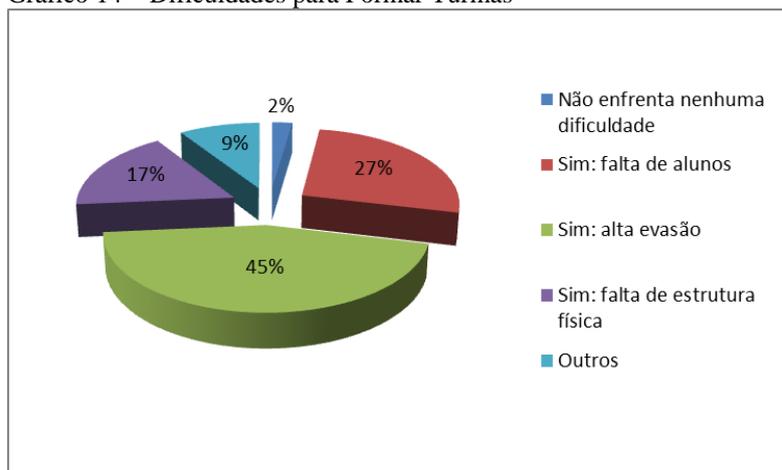
Observa-se nos discursos que o participante E1 dá ênfase à questão da defasagem que os alunos apresentam ao saírem da educação básica, o que é reforçado pelo participante E4, e que certamente está ligado à baixa qualidade do sistema de educação básica brasileiro. Ambos os participantes destacam a dificuldade dos professores em entenderem essa defasagem por parte do aluno; o participante E1 enfatiza a relutância dos docentes em entenderem a finalidade da instituição, o que está ligado à questão do preconceito, onde doutores não se veem dando aula no chão de fábrica, no laboratório de prática, enfim, não entendem que fizeram doutorado para dar aula de atividades operacionais e serviços manuais. O participante E4 destaca o grande descompasso que existe entre a precária formação do aluno do IFSC e a alta formação do seu corpo docente, o que representa grande problemática a ser gerida por estas instituições.

A formação de formadores emerge como possibilidade para atenuar esta problemática, aumentando a qualidade da educação básica, por meio de programas e cursos voltados aos professores da rede pública de educação, mas também por meio de programas que objetivem a formação pedagógica dos próprios professores do IFSC, atuando na formação para educação profissional, o que é reconhecido pelo participante E1 e também pelo próprio IFSC em seu PDI:

Um destaque é importante no conceito de formação de formadores: a formação de professores para a educação profissional e tecnológica. Pouca oferta nessa área acontece no país, na maioria dos casos são programas especiais, transitórios ou sazonais de formação docente. O IFSC deve propor um programa permanente de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, seja em cursos de licenciatura ou pós-graduação, tanto para seus próprios servidores, quanto para a comunidade externa. (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 53).

Trata-se de ação importante, pois o descompasso entre a formação dos alunos e dos professores, bem como a falta de preparo dos docentes para lidar com essa situação, leva o IFSC a enfrentar o problema da evasão, que hoje se configura como a principal dificuldade da instituição para formar turmas, conforme Gráfico 14, que apresenta o resultado da percepção dos servidores respondentes dos questionários quanto a esta questão.

Gráfico 14 – Dificuldades para Formar Turmas



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados (2016).

Esta questão permitia mais de uma resposta por participante, de forma que os percentuais do gráfico se referem à representatividade de cada opção no quantitativo total de respostas, e não ao percentual de servidores que citou cada uma das respostas. No entanto, entende-se ser importante apresentar também esse percentual, sendo que 81,3% dos servidores responderam “Sim: alta evasão”, 47,9% responderam “Sim: falta de alunos”, 31,3% responderam “Sim: falta de estrutura física”, 16,7% responderam “Outros” e 4,2% responderam “Não enfrenta nenhuma dificuldade”. Nota-se a expressividade da evasão perante as demais opções, sendo citada por mais de 80% dos servidores. O IFSC demonstra preocupação com essa problemática em seu PDI:

Observou-se, ao longo das experiências do IFSC, que apenas democratizar o acesso à instituição não tem garantido o sucesso do processo educativo dos discentes. Vários têm sido os motivos que os levam a sair da instituição sem concluir seu curso. Esses são denominados evadidos. Considera-se de extrema relevância atentar para a taxa de evasão de acordo com cada curso, bem como para seus motivos, buscando-se desenvolver estratégias que incentivem a permanência do discente até que ele finalize a formação em curso. (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 60).

Considerando o percentual expressivo de servidores que citou a opção “Outros”, realizou-se a análise do conteúdo das falas, sendo que o principal motivo que emergiu nesta

análise foi a questão da marca do IFSC ser pouco conhecida, o que os servidores atribuem, majoritariamente, à divulgação precária que é feita pela instituição. Essa questão também surgiu densamente na fala dos agentes internos entrevistados:

Um [problema enfrentado pelo IFSC] é justamente a dificuldade de se fazer conhecer. Nós temos uma Instituição nova e nós temos é claro, limitação em termos de utilizar publicidade como empresa pública [...] (E3).

Agora a campanha de ingresso desse ano, ela vai tentar trabalhar o IFSC, por isso que ele está em destaque, porque nas demais campanhas de ingressos eram os cursos em destaque, tinha sempre um profissional na imagem, e o curso técnico de [...] dai os uniformes das profissões, agora vamos tentar trabalhar o IFSC [para tentar fortalecer a marca da instituição] (E4). (informações verbais).

Percebe-se que é consenso entre os agentes internos que a marca do IFSC precisa ser fortalecida, o participante E3 atribui à questão da divulgação precária, levantada pelos servidores, como uma problemática decorrente das limitações que o IFSC tem em utilizar publicidade, em virtude de se tratar de uma organização pública. O participante E4 enfatiza que o IFSC já vem adotando algumas estratégias visando ao fortalecimento de sua marca perante a comunidade, o que também fica evidente em seu PDI, quando estabelece como objetivo estratégico: “Consolidar a imagem e a identidade institucional: Consolidar a imagem do IFSC como uma instituição multicampi com identidade única, pública, gratuita e de qualidade [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 79). Constata-se que os agentes internos atribuem esse pouco conhecimento do IFSC por parte da comunidade a basicamente dois motivos: a expansão rápida e desordenada da rede de educação profissional e a recorrente troca de nome da instituição desde a sua criação, em 1909 até a transformação em Instituto Federal, em 2008. Essa questão aparece na fala dos participantes:

[...] o IFSC ele teve essa expansão rápida, [...] o reflexo foi muito forte na sociedade, têm coisas atípicas assim que ocorrem que foi a troca de nome também [...] (E2).

[...] é difícil você criar uma identidade. Hoje eu acho que nós estamos no melhor momento porque a gente tem uma identidade do Instituto Federal no país inteiro, o símbolo é o mesmo no país inteiro. Então eu acho que isso vai ajudar que no longo prazo a gente consiga ter clareza de quem é o Instituto Federal [...] (E3). (informações verbais).

Observa-se que o participante E2 enfatiza a expansão rápida do IFSC associada à troca de nome da instituição como principais motivos pela marca do IFSC ser pouco conhecida, o que é reconhecido pelo participante E3, ao afirmar a dificuldade em se criar uma identidade institucional. No entanto, o participante E3 destaca que como a mudança para Instituto Federal foi uma mudança nacional, é possível que isso contribua para maior consolidação da

marca da instituição. Todavia, ainda não é possível observar este cenário, conforme fala do participante E9:

[...] pra você ver [o IFSC] não tem uma marca, o Senai já tem uma marca né, [...] eles têm uma presença mais forte, pela marca e pela qualidade que eles imprimiram. O Instituto Federal tem muita qualidade, me falam que tem muita qualidade, mas ainda não chegou ele conseguir se consolidar e ser: “Ah, esse formou no IFSC, esse é bom”. Não, não vejo isso. (informação verbal).

Observa-se que o participante E9 dá destaque ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), como uma marca forte na temática da educação profissional. Esse resultado se estende para todos os demais agentes externos, que são unânimes em citar o Senai como a instituição mais forte em educação profissional, seguida de perto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Esse resultado confirma que o IFSC ainda não conseguiu consolidar sua marca na comunidade regional, pois ainda não é referência quando o assunto em pauta é a educação profissional.

De acordo com Machado e Velten (2013), outra problemática enfrentada pelos Institutos Federais é a forma verticalizada como trabalham seus cursos, quando a sociedade, de forma geral, prima não pela verticalização dos eixos formativos, mas pela ampliação do rol de cursos, de forma a atender um contingente maior de arranjos produtivos. Ou seja, enquanto os Institutos Federais buscam permitir aos alunos partir de um curso FIC e chegar até o doutorado, em um mesmo eixo formativo, na linha do que apregoam Ferretti (2011) e Oliveira e Escott (2015), a sociedade prima pelo aumento do número de cursos e eixos formativos, de forma a garantir a inserção rápida do egresso no mercado de trabalho. No entanto, por meio da pesquisa documental, constatou-se que esta questão da verticalização está prevista na Lei de criação dos Institutos Federais, quando destaca que é finalidade e característica destas instituições “[...] III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão [...]” (BRASIL, 2008). De fato, pode-se verificar nas falas dos agentes internos entrevistados que o IFSC trabalha nesse sentido:

[...] a gente trabalha com eixos formativos, então eu não vou ofertar um curso de Construção Civil e [...] um curso de Edificações e Engenharia Mecânica. Não, se eu vou ter Edificações ele vai verticalizar pra Engenharia Civil, se eu vou ter o curso de Eletrotécnica ele vai verticalizar para o curso de graduação naquela área [...] (E1).  
[...] verticalização do itinerário formativo [...], do aluno poder, dentro do eixo que ele escolhe [...] fazer um curso FIC, se ele quiser continuar ele pode fazer um técnico, se ele continuar pode fazer uma graduação, e assim por diante. Então, nós seguimos sempre esse critério, ao invés de diversificar eixos, seguir o itinerário formativo (E4). (informações verbais).

As justificativas dos agentes internos por esta forma de trabalhar a educação profissional, para além do aspecto legal, voltam-se, justamente, à otimização dos recursos, tanto humanos quanto de outras naturezas (como estrutura física), além de possibilitar ao aluno a continuidade de seus estudos dentro de uma mesma instituição de ensino. Porém, pode-se verificar por meio da fala dos agentes externos que o que a sociedade quer é justamente o contrário, ou seja, a diversificação dos eixos formativos e não a sua verticalização:

São poucos cursos [que o IFSC oferece]. Mas foi a ideia naquela época, mas agora você não pode ficar com a cabeça fechada que tem que ser isso aí, tem que ver o que [a região precisa], [...] tem que abrir mais [o leque de cursos ofertados] (E6).  
[...] ainda tem campo pra que o Instituto intensifique mais, abra mais esse leque de atividades (E7). (informações verbais).

Esse problema também teve início com a concessão do *status* de Universidade ao Instituto Federal, que começou a verticalizar os eixos formativos de seus cursos técnicos em cursos superiores, em vez de abrir novos cursos técnicos em outras áreas. Esse conflito de interesses entre as ofertas verticalizadas dos Institutos Federais e as demandas diversificadas por parte da sociedade consiste em uma problemática grave que exige uma profunda reflexão por parte dos gestores destas instituições, bem como por parte do governo federal, como gestor desta política pública. Não se pode questionar quanto à efetividade desta forma de trabalhar a educação profissional. No entanto, é necessário primeiramente avaliar os resultados que estão sendo obtidos com a atual forma de trabalho, o que exige um acompanhamento eficiente dos resultados das instituições (KUENZER, 2006). Essa questão também foi abordada nesta pesquisa, sendo que o resultado fica evidenciado nas falas dos agentes internos entrevistados:

[...] nós temos o Anuário Estatístico [...] a cada ano a gente faz um levantamento de tudo. Número de alunos, alunos FIC, alunos Proeja, alunos técnicos, superior, entradas, saídas, matrícula, formação de professores, número de servidores. A gente tem uma diretoria: Diretoria de Estatística, que ela faz esse acompanhamento (E1).  
Assim, de maneira qualitativa é muito pouco [o acompanhamento dos resultados do IFSC], mas de maneira quantitativa nós temos vinculado à Pró-Reitoria de Ensino uma Diretoria de Estatística e Informações Acadêmicas, o DEIA, uma Diretoria que cuida só disso, desses indicadores: indicadores de evasão, indicadores de quantos alunos entram e quanto tempo do curso permanecem, das vagas que são ofertadas, quantas são preenchidas. Então indicadores quantitativos nós temos (E3). (informações verbais).

Evidencia-se que o acompanhamento dos resultados do IFSC é realizado apenas de forma quantitativa, e ainda assim de forma incipiente, a considerar a ausência de uma política de acompanhamento de egressos por parte da instituição, o que serviria como um ótimo

indicador dos resultados alcançados por ela, ao passo que daria a situação da inserção profissional destes egressos. Além disso, o acompanhamento é realizado por uma única Diretoria localizada na Reitoria do IFSC, em Florianópolis. Considerando a estrutura multicampi do IFSC, acredita-se que esse acompanhamento seria mais efetivo se fosse realizado por cada um dos *campi* em sua região de atuação, o que estaria mais alinhado também à vocação regional da instituição. Esta preocupação com o acompanhamento dos resultados da instituição pode ser observada em seu PDI:

O acompanhamento é essencial para que a comunidade acadêmica e gestores possam monitorar a forma de evolução do processo, e assim propor ações efetivas de ajuste se necessário. Além do acompanhamento, o desenvolvimento institucional deve ser objeto frequente de avaliação e atualização, a partir de uma reflexão mais ampla, que reflita as percepções e anseios da comunidade acadêmica. (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 316).

No entanto, apesar de prever o acompanhamento dos resultados, com a utilização de diversas ferramentas de gestão, como a Comissão Própria de Avaliação (CPA), os Colegiados, o Comitê Permanente de Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional e a utilização de diversos indicadores ligados aos seus objetivos estratégicos, essa prática no IFSC ainda é bastante incipiente. Essa percepção é reforçada pelos servidores respondentes dos questionários, quando questionados se o IFSC faz uso de alguma ferramenta de gestão para mensuração de seus resultados, sendo que 54% dos servidores declararam não saber responder à questão, 40% responderam que “Não” e apenas 6% responderam que “Sim”. Aos que responderam afirmativamente foi solicitado que citassem qual ferramenta era utilizada pelo IFSC, sendo que nenhum dos servidores soube citar ferramentas utilizadas, fato esse que, somado ao grande percentual de servidores que declararam não saber responder a questão, chama atenção negativamente.

Entretanto, verificou-se com os egressos a avaliação positiva do IFSC de forma geral, sempre se declarando satisfeitos ou muito satisfeitos em relação à instituição e ao curso realizado. Destaque positivo para avaliação da qualificação dos professores, a qual foi avaliada como ótima ou boa por todos os egressos respondentes dos questionários. Isto está provavelmente ligado ao alto nível de formação destes docentes. O destaque negativo fica por conta da estrutura física e dos conhecimentos práticos adquiridos durante o curso, questões que estão ligadas primeiramente à expansão rápida e desordenada da instituição, que ainda apresenta deficiência em sua estrutura física, que compromete também a formação prática dos alunos, em razão da não efetividade plena dos laboratórios de prática. A questão dos conhecimentos práticos está ligada também ao baixo número de parcerias com empresas, por

parte do IFSC, para realização de estágios pelos alunos. Diante desse resultado nota-se que os egressos, apesar dos problemas enfrentados pelo IFSC, reconhecem a qualidade da instituição, o que vem ao encontro da fala do participante E3: “[...] o que muitos [alunos] falam é sobre a qualidade. [...] eles percebem aqui um referencial de qualidade.” (informação verbal). No entanto, apesar deste reconhecimento por parte dos egressos, depara-se ainda com uma falta de valorização do profissional técnico por parte do empresariado da região, conforme fica evidenciado na fala dos agentes internos entrevistados:

[...] o que nós percebemos muitas vezes em cursos em determinadas áreas, é que também não existe na região, existe a área, mas não existe na região uma cultura de valorizar a qualificação. Então a gente também tem que trabalhar com isso. Porque muitas vezes não é que não precise formar, é porque não é valorizada aquela formação, ainda não se criou um contexto pra isso (E1).

[...] [a gente] percebe que vários dos [alunos] que fazem o curso se capacitam, fazem um curso técnico, por exemplo, de 2 anos e trabalham naquela área, quando voltam [...] essa formação, essa capacitação não é valorizada, eles continuam no mesmo nível que estavam, com a mesma remuneração que estavam, e isso com o passar do tempo acaba desestimulando um pouco os novos que poderiam vir a entrar [...] (E3). (informações verbais).

Esse fato da não valorização da formação técnica por parte do empresariado, certamente contribui significativamente para ocorrência de várias das problemáticas enfrentadas pelo IFSC, como, por exemplo, a falta de alunos e a alta evasão, que são características cada vez mais comuns nos cursos técnicos de nível médio, especialmente, dos ofertados nas modalidades concomitante e subsequente. O último ponto a ser discutido nesta categoria de análise trata da questão da diferença na atuação de cada um dos *campi* pesquisados, sendo que o resultado da abordagem desta temática fica explícito na fala dos participantes da pesquisa:

Existe diferença [na atuação dos *campi* do IFSC] porque a gente tem diferentes lugares, e eu vejo assim, que nos *campi* mais do interior a gente consegue estar muito mais próximo do que nos *campi* de cidades maiores (E1).

[...] cada *campus* acaba tendo uma identidade também, pelas pessoas que ali estão, pela forma como a gestão entende que deveria ser ou não [...] (E3).

É muito diferente [a atuação dos *campi*], porque eu acho que essa é uma das dificuldades de trabalhar né, com o Instituto Federal, com 22 *campi* diferentes. Porque, são realidades muito diferentes [...] pela história de cada *campus* [também], pelas características de cada região também. [...] são muito diferentes (E4). (informações verbais).

Observa-se que há certo consenso em afirmar que a atuação dos *campi* do IFSC é muito diferente entre si, sendo que o participante E1 faz questão de destacar que nos *campi* do interior é mais fácil conseguir uma maior aproximação com a comunidade regional, embora reste evidenciado nos resultados desta pesquisa que esta aproximação ainda não ocorre de

forma tão efetiva. O participante E3 destaca a questão de cada *campus* ter identidade própria, sendo que atribui isso à diferença de pensamento de gestor para gestor, enquanto o participante E4 enfatiza a questão das características de cada região, que também acabam influenciando na forma de atuação de cada um dos *campi*. Evidencia-se estreita relação entre as falas dos sujeitos e os resultados obtidos nesta pesquisa, uma vez que restou evidenciado que, de fato, existem profundas diferenças na atuação de cada um dos *campi* pesquisados e que estas diferenças realmente se devem ao município que o *campus* está inserido (contexto regional) e a forma de gestão de cada um dos *campi*, sendo que se constatou que em alguns *campi* ocorre o estabelecimento de parcerias de forma mais efetiva, tanto com empresas quanto com organizações públicas, ao passo que em outros *campi* as parcerias ocorrem de forma mais tímida, a questão dos estágios também que em um dos *campi* está mais consolidado e em outros menos, uns possuem sua oferta formativa mais alinhada aos arranjos produtivos locais, outros menos.

Este resultado é confirmado pelos servidores respondentes dos questionários, foi questionado a eles qual é o grau de diferença na atuação dos *campi* do IFSC na região Oeste de Santa Catarina, sendo que 37% responderam que esse grau é “Alto”, 25% responderam que é “Médio”, 15% responderam que é “Baixo”, 6% responderam que é “Muito Baixo” e 17% declararam não saber responder à questão. Destaque para o fato de nenhum servidor ter respondido não haver qualquer grau de diferença entre a atuação dos *campi*, o que reforça ainda mais essa tese da influência do contexto regional e da forma de gestão do *campus* na sua atuação.

Finda-se, dessa forma, a seção das Discussões por Categorias de Análise, na qual se apresentaram e discutiram os resultados desta pesquisa, sendo que para fins de elucidação elaborou-se o Quadro 8, no qual se apresentam os principais resultados por categorias de análise.

Quadro 8 – Principais Resultados por Categorias de Análise

Categoria de Análise	Principais Resultados
Desenvolvimento Regional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujeitos tomam como sinônimo desenvolvimento e crescimento;</li> <li>- Sujeitos citam dimensões que vão além do <i>Triple Bottom Line</i>, destaque à dimensão cultural;</li> <li>- Melhoria da qualidade de vida: principal objetivo do desenvolvimento regional;</li> <li>- Desenvolvimento regional: principal objetivo dos IFs;</li> <li>- Articulação entre o IFSC e demais atores territoriais ainda tímida;</li> <li>- Servidores demonstraram aparente desconhecimento institucional;</li> <li>- Agentes externos demonstraram desconhecimento significativo em relação ao IFSC;</li> <li>- Não há participação dos estados e municípios na regulamentação e política</li> </ul>

	<p>de atuação do IFSC;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Audiências públicas apresentam pouca efetividade e legitimidade;</li> <li>- Controle e participação social ainda incipientes no IFSC;</li> <li>- IFSC trabalha em rede (intraorganizacional e interorganizacional);</li> </ul>
Educação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preconceito para com a educação profissional ainda presente na cultura brasileira;</li> <li>- Confirma-se uma visão reducionista da educação profissional: formação de mão de obra para o mercado de trabalho;</li> <li>- Alemanha confirma-se como país destaque na educação profissional, seguido de perto pelo Canadá;</li> <li>- Educação profissional é fortemente trabalhada nos países desenvolvidos;</li> <li>- Prática do estágio ainda não está institucionalizada no IFSC;</li> <li>- Rápida e desordenada expansão da rede: problemas ao IFSC (quadro de servidores e estrutura física);</li> <li>- Ofertas formativas do IFSC não se encontram totalmente alinhadas às demandas locais/regionais;</li> <li>- Regulamentação da educação profissional no Brasil mostra-se falha;</li> </ul>
Educação Profissional para o Desenvolvimento Regional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujeitos legitimam a contribuição da educação profissional para o desenvolvimento regional;</li> <li>- Esta contribuição é reduzida à formação de mão de obra para o mercado de trabalho;</li> <li>- IFSC não é legitimado pelos sujeitos como principal instituição de educação profissional;</li> <li>- IFSC mostra-se eficiente no ensino, mas ainda deficiente na pesquisa e extensão;</li> <li>- Prática de acompanhamento de egressos não está institucionalizada;</li> <li>- Destino principal dos egressos são as empresas/importância das parcerias;</li> <li>- Foco da formação profissional do IFSC em atividades operacionais;</li> <li>- Egressos permanecem na região/município onde estudou;</li> <li>- Grande parcela dos egressos não atua na área de formação;</li> <li>- Maioria dos egressos deu continuidade nos estudos;</li> <li>- Grande parcela seguiu para cursos pouco ou nada relacionados à área de formação técnica;</li> <li>- Evidencia-se aparente desvio de função do IFSC (ensino superior x inserção profissional);</li> <li>- IFSC vem diminuindo a oferta de cursos técnicos/aumentando a oferta de cursos superiores;</li> <li>- Formação de formadores encontra-se abaixo do mínimo determinado pela legislação;</li> <li>- EMI não é a modalidade foco de oferta de cursos técnicos;</li> <li>- Fragilidade da educação básica pública contribui para o desvio de função do IFSC;</li> <li>- Concessão do <i>status</i> de Universidade ao IFSC também contribui para estes desvirtuamentos;</li> <li>- Descompasso entre a formação docente e dos alunos;</li> <li>- Docentes possuem formação acadêmica e não estão preparados para atuar na educação profissional;</li> <li>- Evasão mostra-se como a maior problemática para o IFSC no que se refere à formação de turmas;</li> <li>- Marca do IFSC não está consolidada;</li> <li>- Conflito de interesses entre ofertas verticalizadas do IFSC e demandas da sociedade;</li> <li>- Acompanhamento dos resultados: incipiente;</li> <li>- Egressos avaliam positivamente IFSC e curso que concluíram;</li> <li>- Destaque positivo: qualificação dos professores, destaque negativo: estrutura física e formação prática;</li> <li>- Empresariado não valoriza a formação técnica;</li> <li>- Existem diferenças na atuação de cada um dos <i>campi</i> pesquisados.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos Resultados da Pesquisa (2016).

## 5 APLICABILIDADE DO TRABALHO PRODUZIDO

Esta seção não é comumente apresentada em Dissertações de Mestrado Acadêmico, sendo obrigatória aos Mestrados Profissionais, de forma a enfatizar a relação dos estudos efetuados com a sua possibilidade de melhoria para as organizações investigadas e para a sociedade abrangida. A educação profissional no Brasil ainda se foca na formação para as atividades operacionais por meio de cursos técnicos de nível médio. É recente a expansão desta modalidade educacional para o nível superior, principalmente, para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o que ocorreu com o advento dos mestrados profissionais. Portanto, a elaboração desta seção se deve justamente ao caráter profissional do Mestrado em Administração da Universidade do Oeste de Santa Catarina, uma vez que a aproximação do mundo acadêmico e do mundo profissional exige a realização de pesquisa aplicada e de trabalhos que possibilitem a aplicabilidade prática de seus resultados.

Visando ao atingimento pleno dos objetivos desta pesquisa, abordou-se com os sujeitos (agentes internos e externos) a respeito da possibilidade de melhoria da atuação do IFSC enquanto instituição propulsora do desenvolvimento regional. O resultado desta abordagem converge com os demais resultados apresentados, contribuindo para confirmação e validação da pesquisa. Buscando sumarizar as principais sugestões, elaborou-se o Quadro 9.

Quadro 9 – Principais Sugestões de Melhorias à Atuação do IFSC

<b>Agentes Internos</b>	<b>Agentes Externos</b>
Buscar maior integração com a comunidade regional	Focar na qualificação de mão de obra para as empresas da região
Aumentar a oferta de cursos alinhados às demandas regionais	Alinhar a oferta de cursos às necessidades do mercado de trabalho da região
Alinhar ensino, pesquisa e extensão às necessidades da comunidade regional	Aumentar a oferta de cursos e eixos formativos (diversificar), alinhados às demandas regionais
Aproximar-se do setor produtivo (empresas)	Buscar maior integração com a comunidade regional
Atuar fortemente na formação de formadores para a educação básica	Aumentar a divulgação de suas ações para a comunidade regional
Verificar melhor as demandas formativas da região	-----
Fortalecer as práticas de pesquisa e extensão	-----
Estabelecer mais parcerias (empresas e órgãos públicos)	-----
Aumentar a divulgação de suas ações para a comunidade regional	-----
Promover a gestão participativa e democrática, com maior participação da comunidade regional nas decisões	-----
Oportunizar formação mais integral	-----

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos Resultados da Pesquisa (2016).

Evidencia-se que os agentes internos e externos concordam em vários pontos em relação às necessidades de melhorias na atuação do IFSC para aumentar sua contribuição com o desenvolvimento regional. No entanto, existem pontos importantes em que não há essa concordância explícita, como quando os agentes internos afirmam que o IFSC deve oportunizar formação mais integral e os agentes externos afirmam que a instituição deve focar-se na qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Também quanto à diversificação da oferta de cursos e eixos formativos, pois embora ambos concordem com a necessidade de aumento da oferta de cursos, eles não o fazem pelo mesmo viés, enquanto os agentes internos defendem o aumento da oferta verticalizada dentro de um mesmo eixo formativo, os agentes externos defendem o aumento não somente dos cursos, mas também dos eixos formativos, isto é, optam não pela verticalização, mas pela diversificação dos cursos. Essa divergência de entendimento do papel da educação profissional é de conhecimento dos gestores do IFSC, o que gera inclusive incerteza, como evidenciado na fala do participante E4:

Eu tenho medo [das perspectivas de futuro da Educação Profissional no Brasil], medo por esta lógica mesmo da produtividade e da improdutividade, então, de que nos achem improdutivos. Porque se a lógica do mercado, e ela prevalecer na lógica educacional, bom é aquele que forma um bom profissional e aquele que vai atender ao mercado, nós vamos na contracorrente disso [...] (informação verbal).

Percebe-se descompasso entre a proposta do IFSC (formação integral) e o que o mercado quer (formação de mão de obra), o que certamente justifica o sentimento de medo expresso pelo participante E4. Os IFs são estruturas públicas de alto custo de manutenção, de forma que se forem considerados improdutivos podem enfrentar problemática ainda mais grave do que a enfrentada atualmente, principalmente, em relação à questão orçamentária. Aqui emerge a principal forma de aplicabilidade dos resultados desta pesquisa, ou seja, buscar conciliar os interesses do IFSC e do mercado de trabalho. Não se trata de tarefa fácil, no entanto, por meio dos resultados desta pesquisa, foi possível elaborar algumas sugestões que visam contribuir para tal.

Primeiramente, o IFSC poderia buscar maior integração com a comunidade regional, principalmente, por meio de maior alinhamento de sua oferta de educação profissional com os arranjos produtivos locais. Para que esse alinhamento seja efetivo, o IFSC deve promover pesquisas profundas a respeito dos arranjos produtivos da região onde o *campus* se encontra implantado, de forma a atender o maior número possível de demandas locais/regionais. Esse estudo deve ir além das audiências públicas realizadas no ato de implantação do *campus*, uma

vez que restou evidenciada a pouca efetividade e legitimidade destas. A necessidade do atendimento do maior número possível de arranjos produtivos locais regionais, em primeira análise, já parece ir contra a política de verticalização do ensino, praticada pelo IFSC, já que esta verticalização não permite a diversificação, tão ansiada pela sociedade.

Neste ponto emerge uma questão polêmica, mas que é fundamental nesta discussão, trata-se da concessão do *status* de universidade aos IFs, que, na teoria, implementou a paridade entre a educação acadêmica e profissional. Na prática, contudo, reforçou ainda mais a distinção entre as duas modalidades, além de tornar os IFs instituições demasiadamente complexas, em virtude da necessidade de gerir dois níveis educacionais com objetivos bem distintos: a educação básica e a educação superior. Por óbvio, isso fez com que o IFSC passasse a aumentar a oferta de cursos superiores em detrimento da oferta de cursos técnicos, pois é justamente os cursos superiores que possuem a maior demanda, o que contribui para atenuar as problemáticas para formação de turmas: falta de alunos e evasão.

No entanto, esta prática parece mais remeter à submissão do IFSC aos contornos culturais brasileiros, do que a prática que vise consolidar cultura favorável à educação profissional. Embora essa verticalização esteja prevista na legislação e permita melhor aproveitamento dos recursos físicos e humanos, implica também desvio de função por parte do IFSC, que passa a direcionar sua formação técnica não para a inserção profissional qualificada do egresso, mas para seu acesso ao ensino superior, o que leva à dualidade estrutural invertida, que também está ligada à precariedade da educação básica brasileira.

Acredita-se que caiba ao IFSC um papel maior do que a oferta de cursos superiores, pois a grande problemática brasileira hoje é a educação básica, principalmente de nível médio. De forma que o IFSC poderia direcionar seus esforços formativos para este nível de ensino. Não se está afirmando, sob nenhum prisma, que o IFSC deva abandonar o ensino superior, apenas que essa não precisaria ser a modalidade foco da instituição. O foco na educação básica não significa que o IFSC deva se ater à oferta de cursos técnicos de nível médio, até mesmo porque a formação de formadores, por meio de cursos de licenciatura, especialização e mestrado, pode contribuir muito nesta questão. O IFSC precisa se utilizar mais dessa ferramenta que está à sua disposição, para qual hoje ele não garante sequer a oferta mínima exigida na legislação.

A formação de formadores poderia ser usada pelo IFSC em articulação com os governos municipais e estaduais, para melhorar a qualidade da educação básica oferecida por estas esferas. A melhoria na qualidade da educação básica contribuiria inclusive para diminuição da ocorrência da dualidade estrutural invertida, pois os alunos deixariam de

procurar o IFSC em razão da boa qualidade de seu EMI, pois teriam qualidade também no ensino médio oferecido pela rede estadual. Dessa forma, o IFSC poderia concentrar esforços na formação daqueles alunos que, de fato, queiram se tornar profissionais naquela área de atuação. Outra questão que a formação de formadores poderia contribuir é com a formação de professores para atuar na educação profissional, pois esta ainda é uma carência grande no Brasil, de forma que a contribuição do IFSC seria relevante, pois atenuaria o viés acadêmico da formação. Com isso, o IFSC poderia formar seus próprios professores, além de contribuir com a formação docente para outras instituições de ensino que trabalham pela via profissional.

Outra necessidade premente é de que o IFSC institucionalize e fortaleça a prática do estágio, sendo que para isso precisa envidar esforços na formação de parcerias com as organizações, principalmente considerando a problemática de estrutura física que enfrenta, que prejudica igualmente a efetividade dos seus laboratórios de práticas. Além disso, a parceria com as empresas permite uma inserção profissional mais qualificada dos egressos, que terão experiência prática do trabalho vivida no ambiente empresarial. No entanto, estas parcerias devem ir além da realização do estágio pelo aluno, devendo envolver questões, como a pesquisa aplicada, focada na resolução de problemas reais da empresa, conforme fala do participante E1: “[...] em outros países desenvolvidos, os pesquisadores estão 75% nas indústrias e nas empresas e 25% na academia. No Brasil é ao contrário, 75% dos nossos pesquisadores estão na academia e só 25% nas empresas [...]” (informação verbal). Ou seja, trata-se de levar o conceito de educação profissional para além do executar, mas também para o pensar, ou ainda, o executar e o pensar caminhando juntos.

No entanto, há de se considerar que esta prática exige mudança de cultura, o que é reconhecido pelos gestores do IFSC, conforme fala do participante E1: “A transformação [...] eu acho que é o nosso compromisso, acho que o IFSC todo tem essa palavra, para nós é muito forte, assim da transformação [...]” (informação verbal). Neste sentido, acredita-se que o IFSC poderia ajustar a forma como vem trabalhando esta mudança de cultura, pois não há de se esperar que um contorno cultural moldado em mais de cinco séculos mude em poucas décadas, é possível que sejam necessários mais outros tantos séculos para consolidar essa mudança, essa transformação. Portanto, sugere-se que o IFSC não evite a aproximação do setor empresarial temendo ser considerado mero centro produtor de mão de obra, mas sim se aproxime e se insira no ambiente empresarial, inicialmente com a prática de estágios (mais consolidada na cultura brasileira), posteriormente, inserindo a prática da pesquisa (que deve

perpassar desde os cursos técnicos até o doutorado profissional – assim que aprovado no Brasil).

Em nenhum momento, porém, sugere-se que o IFSC deva deixar de lado a formação integral e cidadã, formando para o trabalho e não apenas para o mercado de trabalho. No decorrer do tempo a instituição se consolidará na região, intensificando sua contribuição com o desenvolvimento, passando a ser indutora de novas atividades profissionais na região e não apenas adaptadora às atividades ali existentes “[...] há muitas possibilidades de criação de novas alternativas laborais com o apoio do IFSC [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 42). No entanto, trata-se de uma prática ainda distante. Outra sugestão é que o IFSC busque fortalecer as práticas de extensão, o que considerando a sua função social é fundamental. Uma melhoria mais prática e relativamente simples de o IFSC implementar trata do acompanhamento de egressos. Primeiramente, a instituição pode iniciar por um cadastro mais efetivo, que seja atualizado constantemente, e depois passar a contatar os egressos, buscando identificar a inserção profissional destes. Trata-se de uma ação simples, mas que pode trazer indicadores importantes à instituição, que podem ajudar a mensurar a efetividade do IFSC no cumprimento de sua missão.

Em suma, a principal contribuição deste trabalho ao IFSC aplica-se à revisão de seu PDI para o quinquênio de 2020-2024, trata-se de reverter práticas que levam ao seu desvio de função. Essa reversão perpassa principalmente pela formação de formadores (educação básica e educação profissional), que pode ter sua oferta aumentada consideravelmente. O IFSC também poderia reverter a lógica de aumento da oferta de cursos superiores em detrimento à oferta de cursos técnicos, focando na oferta destes últimos, evitando verticalizar para cursos superiores que não estejam dentro das modalidades da educação profissional.

Por se tratar de um estudo de caso, não se tem a pretensão de expandir os resultados para outras organizações, embora se acredite que os demais IFs enfrentem as mesmas problemáticas e este estudo possa lhes gerar aprendizado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral: Analisar o papel da Educação Profissional para promoção do Desenvolvimento Regional e, como objetivos específicos, a) Verificar, por meio da análise de documentos legais/institucionais e da percepção dos sujeitos da pesquisa, se o IFSC vem cumprindo o seu papel enquanto instituição propulsora do desenvolvimento regional; b) Identificar diferenças/semelhanças na atuação dos três *campi* do IFSC no que se refere ao atingimento dos propósitos enquanto instituição propulsora do desenvolvimento regional e; c) Apresentar sugestões que possam contribuir para a atuação do IFSC enquanto instituição propulsora do desenvolvimento regional.

Em relação ao objetivo geral, verificou-se que o papel desempenhado pela educação profissional ainda se reduz à qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Tal fato está intimamente ligado aos preconceitos históricos que foram atribuídos a esta modalidade educacional. Ou seja, ainda se depara com uma grande dicotomia existente entre a educação acadêmica e a educação profissional, na qual à modalidade acadêmica cabe a formação dos pensadores ao passo que à modalidade profissional cabe unicamente a formação dos executores. Esse fato tem dificultado a consolidação da educação profissional como política pública voltada ao desenvolvimento regional. Embora que mais recentemente esta realidade tenha começado a mudar, principalmente com o advento dos mestrados profissionais, no entanto, estes ainda sofrem com o sombreamento da modalidade acadêmica.

Os resultados da pesquisa apontam, em relação ao primeiro objetivo específico, que o IFSC ainda não conseguiu se consolidar como uma ferramenta de aplicação da educação profissional enquanto política pública voltada ao desenvolvimento regional. Esse fato se deve, para além da questão cultural brasileira, a forma acelerada e desordenada como a expansão da rede federal de educação profissional ocorreu, não permitindo planejamento adequado da instituição por parte dos gestores do IFSC. Isto ocasionou uma série de problemáticas, como deficiências na estrutura física dos *campi* e no quadro de servidores, comprometendo a qualidade da educação profissional oferecida pela instituição. Além disso, identificou-se, por parte do próprio IFSC, certo desvio de função institucional. Esse fato restou evidenciado primeiramente ao constatar-se que os alunos procuram o IFSC não pela formação profissional que oferece, mas pela qualidade do seu ensino médio, o que é visto por estes alunos como uma porta de entrada para o ensino superior, ou seja, o IFSC deixa de promover a inserção profissional qualificada dos seus egressos e passa a prepará-los para o acesso ao ensino

superior. Isso ainda é reforçado quando se observa que o IFSC vem aumentando a oferta de cursos superiores dentro da própria instituição em detrimento à oferta de cursos técnicos.

Essas tendências foram identificadas em todos os *campi* pesquisados, o que já contribui para o atingimento do segundo objetivo específico, apontando para uma semelhança na atuação dos *campi*, embora isso se deva mais a uma opção institucional por parte do IFSC. De fato, essa foi a única semelhança observada na atuação dos *campi* pesquisados, que, de forma geral, apresentam grandes diferenças em sua forma de atuação. Identificaram-se diferenças consideráveis principalmente em relação à constituição de parcerias e a prática de estágios pelos alunos, sendo que neste último ponto se observou que um dos *campi* pesquisados se encontra bastante adiantado em relação aos demais, já tendo a prática de estágios consolidada dentro do *campus*, com estágio obrigatório em todos os cursos.

Esse fato está estritamente ligado também ao primeiro ponto apresentado, pois a constituição de parcerias com empresas é o que possibilita a realização de estágios. Além das empresas, foram analisadas também parcerias com órgãos públicos, sendo que restou evidenciado que as diferenças entre os *campi*, em maior ou menor grau de formação de parcerias, se devem principalmente a dois fatores: forma de gestão do *campus* e município onde ele está implantado. Com menor frequência observou-se que há resistência por parte do próprio *campus* em se aproximar dos demais atores territoriais, o que pode se explicar pela forma de gestão mais fechada e voltada para dentro da instituição. No entanto, com maior frequência observou-se resistência por parte dos demais atores territoriais em se aproximar do IFSC, sendo que os motivos variam desde a discordância com a forma como a instituição trabalha a educação profissional (formação integral), até questões político-partidárias. Referente às empresas, constatou-se ainda certa desvalorização do profissional técnico, o que pode estar relacionado ao preconceito para com a educação profissional, pois há uma visão no senso comum de que para executar atividades ditas braçais não é necessário qualquer tipo de formação.

Quanto ao terceiro objetivo específico, por se tratar de um mestrado profissional, elaborou-se uma seção específica para apresentar a aplicabilidade do trabalho produzido, na qual se apresentaram sugestões de melhorias à atuação do IFSC, dentre as quais se destacam: buscar uma maior integração com a comunidade regional; alinhar as ofertas de educação profissional com os arranjos produtivos locais; direcionar esforços formativos à educação básica, principalmente de nível médio; utilizar densamente a formação de formadores, como diferencial e ferramenta estratégica para retomar sua função principal (formação técnica/profissional); intensificar consideravelmente a formação de parcerias, principalmente

com empresas, visando à formação e inserção profissional qualificada de seus egressos; fortalecer as práticas de pesquisa e extensão, com especial atenção a esta última, que pode contribuir consideravelmente para que o IFSC cumpra seu papel social, principalmente, no que se refere à inclusão social e; implementar sistemática de acompanhamento de egressos.

Destaca-se a importância deste estudo, especialmente pelo alerta para um aparente desvio de função do IFSC. A contribuição mostra-se mais efetiva, à medida que o trabalho não se limitou a apontar o aparente desvio de função, indo além e apresentando possíveis maneiras para equacionar esta problemática por meio da revisão do PDI da instituição. Ressalta-se, também, a relevância do estudo para o campo da gestão, pois se identificaram poucos estudos que abordassem a educação profissional como política pública voltada ao desenvolvimento regional. Os estudos identificados sempre abordavam a temática sob a ótica da educação. Espera-se, portanto, que esta pesquisa possa contribuir para avanço do conhecimento nesta temática ainda pouco explorada sob a ótica da gestão.

Salienta-se que este estudo apresenta algumas limitações, como o fato de se tratar de um estudo de caso delimitado, compreendendo apenas três *campi* do IFSC, implantados na região Oeste de Santa Catarina. Ou seja, não é possível generalizar os resultados aqui apresentados para outras organizações, nem mesmo para os demais *campi* do IFSC inseridos em outro contexto regional, embora se acredite que os demais IFs, bem como os demais *campi* do IFSC, enfrentem problemáticas semelhantes às identificadas neste estudo. Outra limitação diz respeito ao fato de ter-se trabalhado principalmente com as percepções dos sujeitos de pesquisa, o que confere alto grau de subjetividade à pesquisa, de forma que a abordagem a outros sujeitos poderia culminar em resultados diferentes dos encontrados neste estudo.

Por fim, apresentam-se algumas sugestões para estudos futuros: a) abordagem de outros IFs, bem como dos *campi* do IFSC inseridos em outro contexto regional, para propiciar visão mais ampliada da temática trabalhada; b) inclusão das empresas no rol de sujeitos de pesquisa, pois tendo em vista a importância destas no processo de educação profissional, a percepção dos empresários pode enriquecer consideravelmente os resultados; c) discussão do percurso formativo da educação profissional, com vistas ao fortalecimento desta modalidade educacional no Brasil; d) mensuração do impacto da expansão da rede federal de educação profissional na sociedade; e) utilização de aporte teórico da estratégia, para realização de um diagnóstico institucional apontando um olhar para o planejamento estratégico.

## REFERÊNCIAS

- ALDERETE, M. V. Acuerdos Productivos desde la visión del Desarrollo Local: el rol de la innovación. **Semestre Económico**, Medellín, v. 16, n. 33, 2013.
- ALLEN, I. E.; SEAMAN, J. **Class differences**: on-line education in the United States. Needham, MA: Sloan Consortium, 2010.
- AMARAL FILHO, J. A endogeneização no desenvolvimento econômico regional no local. **Planejamento e Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001.
- AMIN, A. An institutionalist perspective on regional economic development. **International journal of urban and regional research**, v. 23, n. 2, 1999.
- ANDRADE, A. **A Expansão dos Institutos Federais**: causas e consequências. 2014. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ARANTES, C. I. S et al. O Controle Social no Sistema Único de Saúde: concepções e ações de enfermeiras da atenção básica. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 16, n. 3, 2007.
- AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura do Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/UNB, 1996.
- BACELAR, T. A. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro**: heranças e urgências. Rio de Janeiro: Revan, 2000.
- BANDEIRA, P. S. **As Mesorregiões no Contexto da Nova Política Federal de Desenvolvimento Regional**: considerações sobre aspectos institucionais e organizacionais. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- BARBIERI, J. C. **Gestão ambiental empresarial**: conceitos, modelos e instrumentos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARQUERO, A. V. **Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização**. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 2001.
- BELL, J. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BENKO, G. **A ciência regional**. Oeiras: Celta, 1999.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2008.

BERNARDY, R. J.; NEUHAUS, L.; MORESCHI, R. K.; FILIPPIM, E. S. Apresentação dos Indicadores de Desenvolvimento Sustentável das Mesorregiões do Estado de Santa Catarina - Brasil. **Revista Iberoamericana de Estudios Municipales**, n. 13, 2016.

BIRKNE, W. M. K.; RUDNICK, L. T.; BOEL, A. Secretarias de Desenvolvimento Regional de Santa Catarina - avaliação parcial: período 2007/2008. **Revista Húmus**, Maranhão, v. 1, n. 2, 2011.

BLEWITT, J.; CULLINGFOR, C. **The sustainability curriculum: the challenge for higher education**. Londres: Cromwell, 2004.

BOISIER, S. Em busca do esquivo desenvolvimento regional: entre a caixa-preta e o projeto político. **Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília, DF: IPEA, n.13, 1996.

BOISIER, S. Y Si el desarrollo fuese una emergencia sistémica? **Revista del CLAD Reforma y Democracia**, Caracas, 2003.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Decreto n. 6.047, de 22 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Regional - PNDR e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate**. Texto para discussão. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF. Disponível em: <[http://institutofederal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=2](http://institutofederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mulheres Mil**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Política Nacional de Desenvolvimento Regional**. Brasília, DF: MI, 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 29, de 03 de dezembro de 2002. Trata das diretrizes curriculares nacionais no nível de tecnólogo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.

BUARQUE, S. C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável**: metodologia de planejamento. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BUARQUE, S. C. **Metodologia de Planejamento do Desenvolvimento Local e Municipal Sustentável**: material para orientação técnica e treinamento de multiplicadores e técnicos em planejamento local e municipal. Brasília, DF: INCRA/IICA, 1999.

CANTERO, D. S. M. Teoría Fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 16, n. 1, 2014.

CARDOSO, B. L. D. et al. Desenvolvimento Territorial Sustentável: estudo comparativo de indicadores do sistema de gestão estratégica em territórios rurais do Rio Grande do Norte. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, Campo Largo, v. 13, n. 1, 2014.

CASADO, F. L.; SILUK, J. M.; ZAMPIERI, N. V. Universidade Empreendedora e Desenvolvimento Regional Sustentável: proposta de um modelo. **Revista ADM**, Santa Maria, v. 5, 2012.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, 2011.

CIAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o Ensino Superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, 2006.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “Era das Diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, 2012.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso Futuro Comum**. Rio de Janeiro: FGV, 1988.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. Nota Técnica n. 023/2013. **Princípios e diretrizes para a revisão da Política Nacional de Desenvolvimento Regional**. Brasília, DF: CNM, 2013.

CORRÊA, I. M. Planejamento estratégico e gestão pública por resultados no processo de reforma administrativa do estado de Minas Gerais. **Revista de Administração Pública**, v. 41, n. 3, 2007.

COSTA, D. M.; BARBOSA, F. V.; GOTO, M. M. M. O novo fenômeno da expansão da educação superior no Brasil. **Reuna**, v. 16, n. 1, 2011.

CRUZ, J. V. **Os desafios do Norte e do Noroeste Fluminense frente aos grandes projetos estratégicos**. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2007.

CUNHA, L. A. Educação para a democracia: uma lição de política prática. In: TEIXEIRA, A. (Org.). **Educação para a Democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

DALLABRIDA, V. R. **O Desenvolvimento Regional**: a necessidade de novos paradigmas. Ijuí: Unijuí, 2000.

DEITOS, R. A.; LARA, A. M. B. Educação Profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, 2016.

DIAS, R. **Gestão ambiental**: responsabilidade social e sustentabilidade. São Paulo: Atlas, 2006.

DOWBOR, L. **O que é poder local**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

ELKINGTON, J. A Teoria dos Três Pilares. In: ELKINGTON, J. **Canibais com garfo e faca**. São Paulo: Makron Books, 2001.

ETZIONI, A. **Organizações modernas**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1980.

FALCÓN, J. A. El Sistema Dual de Formación Profesional Alemán: escuela y empresa. **Educación e Pesquisa**, São Paulo: Ahead of print, 2015.

FALSARELLA, A. M. O Lugar da Pesquisa Qualitativa na Avaliação de Políticas e Programas Sociais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, 2015.

FEDERAÇÃO CATARINENSE DE MUNICÍPIOS. **Sistema de Indicadores de Desenvolvimento Municipal Sustentável**. Disponível em: <<http://indicadores.fecam.org.br/>>. Acesso em: 17 maio 2015.

FEGER, J. E. et al. Regionalização: um desafio para o planejamento estratégico do desenvolvimento. **Informe Gepec**, Toledo, v. 14, n. 2, 2010.

FEGER, J. E. **Regionalização do Turismo na Área de Influência dos Municípios de Marcelino Ramos (RS) e Piratuba (SC)**. 2010. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional)–Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010.

FEGER, J. E.; ETGES, V. E.; ROSSETTO, A. M. Limites de Regionalizações para Elaboração de Estratégias para o Desenvolvimento Regional. **Revista de Gestão Organizacional**, v. 8, n. 2, 2010.

FERRETTI, C. J. Problemas Institucionais e Pedagógicos na Implantação da Reforma Curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFSP. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, 2011.

FILIPPIM, E. S.; ABRUCIO, F. L. Quando Descentralizar é Concentrar Poder: o papel do governo estadual na experiência catarinense. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, 2010.

FILIPPIM, E. S. **Administração Pública e Desenvolvimento Sustentável**: um estudo sobre a região da associação dos municípios do meio oeste catarinense. 2005. 225 p. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FILIPPIM, E. S. et al. **Cooperação Transfronteiriça para o Desenvolvimento Regional. Desenvolvimento em Questão**. Ijuí: UNIJUÍ, ano12, n.26, 2014.

FILIPPIM, E. S.; FEGER, J. E. Consensos e Controvérsias no entendimento do desenvolvimento. In: FILIPPIM, E. S.; ROSSETTO, A. M. (Org.). **Políticas Públicas, Federalismo e Redes de Articulação para o Desenvolvimento**. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2008. v. 1.

FISCHER, A. et al. **Análise Demográfica, Educacional e Socioeconômica nas Secretarias de Desenvolvimento Regional do Oeste Catarinense**: período 2000 a 2010. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2012.

FISCHER, T. Desafios da Gestão de Territórios-Regiões no Contexto da Hibridização: intra/intermobilidade e interculturalidade. In: RANDOLPH, R.; TAVARES, H. **Política e Planejamento Regional**: uma coletânea. Brasília, DF: Ministério da Integração Nacional, 2013.

FRANÇA, L. M.; MANTOVANELI JÚNIOR, O.; SAMPAIO, C. A. Governança para a Territorialidade e Sustentabilidade: a construção do senso de regionalidade. **Saúde e Sociedade**, v. 21, n. 3, 2012.

FRIGOTTO, G. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

GARCÍA, R. L.; GEIDEL, A. R. Redefinição da Educação Profissional em um Contexto de Mudanças: o discurso das competências no marco da formação permanente. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 1, 2013.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GASPAR, J. **Portugal**: Os próximos 20 anos. Ocupação e organização do espaço. Retrospectiva e tendências. Lisboa: FCG, 1988. (Col. Temas Actuais).

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

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, 1995.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da Pesquisa Qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, Pernambuco, v. 3, n. 2, 2005.

GUBIANI, J. S. et al. Atividades das Universidades e o impacto no desenvolvimento regional. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 30., 2010, São Carlos. **Anais do XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção**. São Carlos: ENEGEP, 2010.

GUERREIRO RAMOS, A. G. **A Nova Ciência das Organizações**: uma reconceituação da riqueza das nações. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

GUERREIRO RAMOS, A. G. A Nova Ignorância e o Futuro da Administração Pública na América Latina. **Rev. Adm. Pública**, v. 17, n. 1, 1970.

HABERMAS, J. **Legitimation Crisis**. Boston: Beacon Press, 1975.

INÁCIO, R. et al. Desenvolvimento Regional Sustentável: abordagens para um novo paradigma. **Desenvolvimento em Questão**. Ijuí: Unijuí, n. 24, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão Territorial Brasileira**. 2015. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default\\_dtb\\_int.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_dtb_int.shtm)>. Acesso em: 20 ago. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Edital 32/2015**: Concurso Público. Florianópolis. Disponível em: <[http://arquivos.ifsc.edu.br/comunicacao/concurso\\_2015/EDITAL\\_32\\_%202015\\_CONCURSO\\_PUBLICO.pdf](http://arquivos.ifsc.edu.br/comunicacao/concurso_2015/EDITAL_32_%202015_CONCURSO_PUBLICO.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Histórico do IFSC**. Florianópolis. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/menu-institucional/missao?id=152>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **O IFSC em Santa Catarina**. Disponível em: <<http://portal.ifsc.edu.br/cliقة-veja-mapa-sc>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – IFSC**. Florianópolis, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Entendendo a Educação Profissional**. Brasília, DF, 2011.

JÚNIOR, C. M.; SOUZA, M. T. S.; PARISOTTO, I. R. S. A Contribuição da Sociologia do Conhecimento para os Estudos de Institucionalização e Legitimação do Conhecimento do Campo Científico. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., 2013, Brasília, DF: ANPAD. **Anais do IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, 2013.

JÚNIOR, F. P.; LEÃO, A. S.; MELLO, S. C. Validade e Confiabilidade na Pesquisa Qualitativa em Administração. **Revista de Ciência da Administração**, Florianópolis, v. 13, n. 31, 2011.

KING, G.; KEOHANE, R.; VERBA, S. **Designing Social Inquiry**: Scientific inference in qualitative research. Princeton. Princeton University Press, 1994.

KUENZER, A. A Educação Profissional nos Anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, 2006.

KUENZER, A. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, 2010.

LEYDESDORFF, L.; COOKE, P.; OLAZARAN, M. Technology Transfer in European Regions. **Journal of Technology Transfer**, v. 27, n. 1, 2002.

LEMO, A. H. C.; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. Educação, Empregabilidade e Mobilidade Social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 7, n. 2, 2009.

LIMA, A. C.; SIMÕES, R.; MONTE-MÓR, R. M. Espaço, Cidades e Escalas Territoriais: novas implicações de políticas de desenvolvimento regional. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 1, 2014.

LIMONAD, E. **Brasil século XXI**: por uma nova regionalização? São Paulo: Max Limonad, 2004.

LORENZO, H. E.; FONSECA, S. A. A Promoção do Desenvolvimento Local Apoiada em Redes de Municípios: a experiência do Consórcio Intermunicipal Central Paulista. **Interações**, Campo Grande, v. 9, n. 1, 2008.

MACHADO, L. S. Saberes Profissionais nos Planos de Desenvolvimento de Institutos Federais de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 4, n. 143, 2011.

MACHADO, L. S.; VELTEN, M. J. Cooperação e Colaboração Federativas na Educação Profissional e Tecnológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, 2013.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, S. R. O. Desenvolvimento Local: questões conceituais e metodológicas. **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, v. 3, n. 5, 2002.

MATIAS PEREIRA, J. Políticas Públicas de Educação no Brasil: a utilização da EAD como instrumento de inclusão social. **Journal of Technology Management & Innovation**, v. 3, n. 2, 2008.

MELLO, S. P. T.; MELO, P. A.; MELLO FILHO, R. T. Competências Gerenciais Evidenciadas e Desejadas dos Integrantes do Fórum de Gestão de Pessoas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Joaçaba: Ed. Unoesc, v. 15, n. 1, jan./jun. 2016.

MERRIAM, S. Designing the Study and Selecting Sample. In: **Qualitative Research and case study application in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MIOR, L. C. **Agricultores Familiares, Agroindústrias e Território**: a dinâmica das redes de desenvolvimento rural no Oeste Catarinense. 2003. 316 p. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas – Sociedade e Meio Ambiente)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MORAES, J. A. Capital Social e Políticas Públicas para o Desenvolvimento Regional Sustentável. **Ciências Administrativas**, Fortaleza, v. 9, n. 2, 2003.

MORAES, R. C. C. Educação à Distância e Efeitos em Cadeia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, 2010.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORENO, L. A. **La Década de América Latina y el Caribe**: una oportunidad real. 2. ed. Washington: BID, 2011.

MORESCHI, R. K.; SEHNEM, S.; CETOLIN, S. F. A Contribuição do Instituto Federal de Santa Catarina no Desenvolvimento Regional Sustentável. **Gestão & Sustentabilidade Ambiental**, Florianópolis, v. 4, 2015.

MORETTO, C. F.; FAVRETTO, J. Os Cursos Superiores de Tecnologia no Contexto de Expansão da Educação Superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, 2013.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MOURA, D. H. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, 2013.

MOURA, D. H. Saberes Profissionais nos Planos de Desenvolvimento de Institutos Federais de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 4, n. 143, 2011.

MUNCK, L.; SOUZA, R. B. Estudos Organizacionais: uma relação entre paradigmas, metanarrativas, pontos de interseção e segmentações teóricas. **Pretexto**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, 2010.

NASCIMENTO, R. P.; ANDRADE, R. C. S. O Crescimento de Instituições de Ensino Superior Privadas e o Desenvolvimento Local. **Revista de Informação**, v. 12, n. 6, 2011.

NETO, J. S.; PASSOS, G. O. Análise da Implementação dos Institutos Federais de Educação no Piauí: escolha de municípios e cursos. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 66, n. 1, 2015.

NORMANN, R. Regional Leadership: a systemic view. **Systemic Practice and Action Research**, v. 1, n. 26, 2012.

OLIVEIRA, A. R. M.; ESCOTT, C. M. Políticas Públicas e o Ensino Profissional no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, 2015.

OLIVEIRA, M. M. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; VIANA, I. C. Políticas de Educação Profissional no Mundo Globalizado: o caso brasileiro. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, 2012.

OLIVO, V. F.; MISOCZKY, M. C. As Estratégias Discursivas Presentes na Origem do Referencial para o Desenvolvimento Sustentável: uma análise crítica do Relatório de Brundtland. In: ENCONTRO DA ANPAD, 27., 2003. São Paulo. **Anais do XXXI Encontro da ANPAD**. São Paulo: ANPAD, 2003.

PACHECO, E. M. et al. Educação Profissional e Tecnológica: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**. Manaus, v. 7, n. 16, 2009.

PACHECO, E. M. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011.

PAIVA, J. A. et al. Inovação na Política Pública de Geração de Trabalho e Renda: contribuições da metodologia do desenvolvimento regional sustentável (DRS). **Interface**, Natal, v. 7, n. 1, 2010.

PALMA, L. C.; ALVES, N. B.; SILVA, T. N. Educação para à Sustentabilidade: a construção de caminhos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). **Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 3, 2013.

PERKINS, T. A. Organization and Functions of the University. In: PERKINS, J. A. **The University as an Organization**. New York: McGraw-Hill, 1973.

PETERS, M. A. Three Forms of the Knowledge Economy: learning, creativity and openness. **Economics, Management, and Financial Markets**, v. 5, n. 4, 2010.

PIANA, M. C. **A Construção do Perfil do Assistente Social no Cenário Educacional**. São Paulo: UNESP, 2009.

PINTO, C. *Empowerment*: uma prática de serviço social. In: BARATA, O. **Política Social**. Lisboa: ISCSP, 1998.

PIRES, M. S. **Construção do Modelo Endógeno, Sistêmico e Distintivo de Desenvolvimento Regional e a sua Validação Através da Elaboração e da Aplicação de uma Metodologia ao caso do MERCOESTE**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

POMPERMEYER, F. M. et al. Potenciais Gargalos e Prováveis Caminhos de Ajustes no Mundo do Trabalho no Brasil nos Próximos Anos. **Radar**, Brasília, DF, n. 12, 2011.

PORTER, M. **Competição: estratégias competitivas essenciais**. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

RAMOS, M. N. Reforma da Educação Profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, 2008.

REIS, J. Uma Epistemologia do Território. **Estudos, Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo. Atlas, 2010.

ROBOCK, S. H. Some Historical Reflections on the Development of a Major Semi-Arid Region: the Brazilian northeast. **Parcerias Estratégicas**, Brasília, DF, v. 16, n. 33, 2011.

RÖHRIG, F. A.; ZASSO, S. M. B.; WAKULICZ, G. J. Descentralização Rumo ao Desenvolvimento Regional Sustentável. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Joaçaba: Ed. Unoesc, v. 6, n. 2, 2007.

SABIA, C. P. P.; MILITÃO, S. C. N. Ensino Médio e Educação Profissional no Tempo Presente: para além da dualidade escolar. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 8, n. 1, 2011.

SACHS, I. **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SACHS, I. Inclusão Social pelo Trabalho Decente: oportunidades, obstáculos, políticas públicas. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 51, 2004.

SACHS, I.; LOPES, C.; DOWBOR, L. **Crises e Oportunidades em Tempos de Mudança**: documento de referência para as atividades do núcleo crises e oportunidades no Fórum Social Mundial Temático. Bahia, 2010.

SACHS, J. **O Fim da Pobreza**: como acabar com a miséria mundial nos próximos 20 anos. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, E. L.; SANTANA, W. G. P. Administração do Desenvolvimento: passado, presente e futuro. In: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 1., 2011. Florianópolis. **Anais do I Colóquio de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração**, 2011.

SANTOS, E. L.; SANTOS, R. S.; BRAGA, V. Administração do Desenvolvimento na Perspectiva Guerreirista: conceitos, contribuições e implicações. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, 2015.

SANTOS, I. C.; PAULA, R. M. A Especialização Tecnológica Local como Indutora do Empreendedorismo e do Desenvolvimento Regional: o caso do vale da eletrônica brasileiro. **Gestão & Regionalidade**, São Caetano do Sul: USCS, v. 28, n. 82, 2012.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: USP, 2006.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **Por uma Outra Globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. M. Ensino, Formação Profissional e a Questão da Mão de Obra. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 21, n. 80, 2013.

SCOTT, A. J.; STORPER, M. Regions, Globalization, Development. **Regional Studies**, v. 37, 2003.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL. **I Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional**: documento de referência. Brasília, DF: SDR/MI, 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)**. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2004.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, A. O Desenvolvimento como Expansão das Capacidades. **Lua Nova**, São Paulo, n. 28/29, 1993.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, 2011.

SILVA, A. R.; TERRA, D. T. A Expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Desafios na Contribuição para o Desenvolvimento Local e Regional. In: Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento, 2013. Curitiba. **Anais do Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento**, 2013.

SILVA, V. G. **Características da Dor Neuropática em Pessoas com Lesão Medular Traumática**. 2015. 150 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)–Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOTARAUTA, M. Shared Leadership and Dynamic Capabilities in Regional Development. In: SAGAN, I.; HALKIER, H. **Regionalism Contested**: institution, society and governance. Ashgate: Cornwall, 2005.

SOUZA, A. N. Fronteiras entre Duas Esferas das Atividades Sociais: A Educação e o Trabalho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, 2012.

SOUZA, D. L. et al. Acesso à Educação Superior e Desenvolvimento Regional: como esses construtos se relacionam? **Gestão & Regionalidade**, São Caetano do Sul, v. 30, n. 89, 2014.

TAPIA, J. B. Desenvolvimento Local, Concentração Social e Governança: a experiência dos pactos territoriais na Itália. **São Paulo em Perspectiva**, v. 19, n. 1, 2005.

TAVARES, H. M. Desenvolvimento, Região e Poder Regional: a visão de Celso Furtado. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 13, n. 2, 2011.

TENÓRIO, F. G. Descentralização Político-Administrativa, Gestão Social e Participação Cidadã. In: DALLABRIDA, V. R. (Org.). **Governança Territorial e Desenvolvimento: descentralização político-administrativa, estruturas subnacionais de gestão do desenvolvimento e capacidades estatais**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

THEIS, I. M.; GALVÃO, A. F. A Formulação de Políticas Públicas e as Concepções de Espaço, Território e Região. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 14, n. 2, 2012.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, DF: UNESCO, 2005.

VEIGA, A. P.; VEIGA, D. M.; MATTA, J. B. Vazios Urbanos e Sustentabilidade. In: ENCONTRO BAIANO DE GEOGRAFIA, 8., SEMANA DE GEOGRAFIA DA UESB, 10., 2011. Vitória da Conquista. **Anais do VIII Encontro Baiano de Geografia/X Semana de Geografia da UESB**, 2011.

VIEIRA, S. **Como Elaborar Questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

XAVIER, T. R. et al. Desenvolvimento Regional: uma análise sobre a estrutura de um consórcio intermunicipal. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 4, 2013.

XAVIER, T. R. et al. Desenvolvimento Regional Endógeno: contexto histórico para o surgimento de uma estrutura de governança regional no estado rio grande do sul. **Desenvolvimento em Questão**. Ijuí, v. 12, n. 27, 2014.

WINCKLER, C. R.; SANTAGADA, S. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil: transição para um novo modelo? **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAPATA, T.; AMORIM, M.; ARNS, P. C. **Desenvolvimento Territorial: material elaborado para o curso de extensão online em desenvolvimento e integração regional**. Belém: UFPA, 2008.

ZAPPELLINI, M. B.; FEUERSCHÜTTE, S. G. O Uso da Triangulação na Pesquisa Científica Brasileira em Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, 2015.

## APÊNDICE A – Resultado geral do estudo nas bases de dados (2005 a 2015)

Termo de Busca	Base de Dados	Idioma	Total de Resultados (2005 a 2015)
Desenvolvimento Regional	Ebsco	Português	281
		Inglês	2.611
		Espanhol	177
		<b>Total</b>	<b>3.069</b>
	Scielo	Português	115
		Inglês	271
		Espanhol	174
		<b>Total</b>	<b>560</b>
	Spell	Português	59
		Inglês	43
		Espanhol	2
		<b>Total</b>	<b>104</b>
<b>Total Geral de Resultados</b>			<b>3.733</b>
Educação Profissional	Ebsco	Português	70
		Inglês	1.488
		Espanhol	18
		<b>Total</b>	<b>1.576</b>
	Scielo	Português	130
		Inglês	309
		Espanhol	50
		<b>Total</b>	<b>489</b>
	Spell	Português	8
		Inglês	7
		Espanhol	0
		<b>Total</b>	<b>15</b>
<b>Total Geral de Resultados</b>			<b>2.080</b>
Educação Profissional e Desenvolvimento Regional	Ebsco	Português	0
		Inglês	8
		Espanhol	0
		<b>Total</b>	<b>8</b>
	Scielo	Português	12
		Inglês	17
		Espanhol	10
		<b>Total</b>	<b>39</b>
	Spell	Português	0
		Inglês	0
		Espanhol	0
		<b>Total</b>	<b>0</b>
<b>Total Geral de Resultados</b>			<b>47</b>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Ebsco	Português	562
		Inglês	54
		Espanhol	2
		<b>Total</b>	<b>618</b>
	Scielo	Português	31
		Inglês	21
		Espanhol	8
		<b>Total</b>	<b>60</b>
	Spell	Português	3
		Inglês	3
		Espanhol	0
		<b>Total</b>	<b>6</b>
<b>Total Geral de Resultados</b>			<b>684</b>

## APÊNDICE B – Resultado Estudo nas Bases de Dados (2005 a 2015)

<b>Total de Resultados (por ano)</b>												
<b>Termo de Busca</b>	<b>Base de Dados</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
<b>Desenvolvimento Regional</b>	Ebsco	222	159	231	261	290	326	376	310	305	342	247
	SciELO	25	34	34	51	58	66	57	61	69	64	41
	Spell	5	2	16	9	1	8	7	12	15	17	12
<b>Total</b>		<b>252</b>	<b>195</b>	<b>281</b>	<b>321</b>	<b>349</b>	<b>400</b>	<b>440</b>	<b>383</b>	<b>389</b>	<b>423</b>	<b>300</b>
<b>Educação Profissional</b>	Ebsco	102	134	162	198	170	166	124	136	136	138	110
	SciELO	24	21	60	40	40	47	50	50	39	66	52
	Spell	2	1	4	0	1	1	1	2	0	0	3
<b>Total</b>		<b>128</b>	<b>156</b>	<b>226</b>	<b>238</b>	<b>211</b>	<b>214</b>	<b>175</b>	<b>188</b>	<b>175</b>	<b>204</b>	<b>165</b>
<b>Educação Profissional e Desenvolvimento Regional</b>	Ebsco	0	0	0	1	1	2	0	2	0	2	0
	SciELO	0	0	4	1	5	1	5	8	5	4	6
	Spell	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia</b>	Ebsco	0	0	0	0	22	49	57	92	121	156	121
	SciELO	0	0	0	0	0	1	8	3	12	23	13
	Spell	0	0	0	0	0	0	0	2	4	0	0
<b>Total</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>22</b>	<b>50</b>	<b>65</b>	<b>97</b>	<b>137</b>	<b>179</b>	<b>134</b>

## APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista (Reitor e Diretores)



**UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA**  
**Mestrado Profissional em Administração**

**Instrumento de Pesquisa 1: Entrevista**

Sou aluno da Unoesc, do Mestrado Profissional em Administração (MPA) e estou realizando uma pesquisa de cunho científico que tem como objetivo geral: **Analisar o papel da Educação Profissional para promoção do Desenvolvimento Regional**. As informações são confidenciais e a sua identidade não será revelada. A pesquisa não lhe traz qualquer prejuízo e estou à sua disposição para esclarecer qualquer dúvida. Suas respostas serão muito importantes para o avanço do estudo e lhe remeterei, assim que finalizados e avaliados, os resultados deste trabalho. Muito obrigado! Aluno: Rafael Klein Moreschi. Fone: (49) 91216703. Orientador: Profa. Dra. Eliane Salete Filippim.

O senhor(a) autoriza a gravar?

( ) Sim. ( ) Não.

Nome (*somente para controle*):

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Local:

Hora de início:

Hora Término:

1) Sexo:

( ) feminino

( ) masculino

2) Qual sua idade?

3) Qual sua escolaridade?

4) Qual é o seu cargo de gestão?

5) Há quanto tempo está ocupando este cargo de gestão no IFSC?

6) Qual a sua percepção quanto ao desenvolvimento regional?

7) Qual a sua percepção quanto à educação profissional?

8) Na sua percepção, considerando a recente expansão da rede, como vê o atual cenário da educação profissional no Brasil? E qual o cenário futuro que percebe?

9) Na sua visão, a regulamentação da educação profissional no Brasil é adequada?

10) Como considera que a educação profissional é vista pela sociedade?

11) O senhor(a) tem conhecimento de algum país onde a educação profissional possa ser considerada um modelo a ser seguido?

- 12) Como a educação profissional é trabalhada no IFSC?
- 13) Na sua visão, para quais fins o IFSC foi criado e como ele tem atendido a estes preceitos?
- 14) As diretrizes para o funcionamento do IFSC são dadas pelo governo federal, mas, os governos estaduais e/ou municipais têm algum tipo de influência/participação na atuação do IFSC?
- 15) Conte-me a sua visão sobre a atuação do IFSC?
- 16) Na sua visão, existe diferença na atuação de cada um dos *campi* do IFSC no que se refere ao desenvolvimento regional? Se sim, poderia me explicar quais?
- 17) Poderia, por favor, citar programas, projetos ou ações que o IFSC tem efetivado para a região?
- 18) Na sua visão, quais atributos a comunidade regional percebe no IFSC ?
- 19) Para o senhor(a) quais são os principais problemas enfrentados pelo IFSC nesta região?
- 20) O IFSC enfrenta alguma dificuldade para formar turmas (falta de alunos/alta evasão)?
- 21) Como é/foi feita a definição dos cursos ofertados pelo IFSC?
- 22) O IFSC possui parceria com alguma empresa/organização visando a formação profissional dos alunos? Se sim, poderia citar quais e como acontecem?
- 23) O IFSC possui alguma parceria com o poder público local/regional (prefeitura, secretaria de desenvolvimento regional...)? Se sim, poderia dar alguns exemplos do tipo de atividade envolvida.
- 24) É feito algum tipo de acompanhamento com os egressos no mercado de trabalho? Se sim, como e o que se tem observado.
- 25) O IFSC faz uso de alguma ferramenta para mensurar seus resultados? Se sim, poderia me citar quais?
- 26) Existe alguma forma de controle social interno e/ou externo das ações com foco em atuação regional desempenhadas pelo IFSC? Ou participação da comunidade regional nas decisões do IFSC?
- 27) Na sua percepção, o IFSC pode melhorar a sua contribuição para comunidade regional? Se sim, de que forma?
- 28) Gostaria de fazer alguma manifestação sobre o tema que não foi abordado na entrevista?

Agradecemos sua participação!

## APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista (Prefeitos e Secretários de Desenvolvimento Regional)



**UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA**  
**Mestrado Profissional em Administração**

**Instrumento de Pesquisa 2: Entrevista**

Sou aluno da Unoesc, do Mestrado Profissional em Administração (MPA) e estou realizando uma pesquisa de cunho científico que tem como objetivo geral: **Analisar o papel da Educação Profissional para promoção do Desenvolvimento Regional**. As informações são confidenciais e a sua identidade não será revelada. A pesquisa não lhe traz qualquer prejuízo e estou à sua disposição para esclarecer qualquer dúvida. Suas respostas serão muito importantes para o avanço do estudo e lhe remeterei, assim que finalizados e avaliados, os resultados deste trabalho. Muito obrigado! Aluno: Rafael Klein Moreschi. Fone: (49) 91216703. Orientador: Profa. Dra. Eliane Salete Filippim.

O senhor(a) autoriza a gravar?

( ) Sim. ( ) Não.

Nome (*somente para controle*):

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Local:

Hora de início:

Hora Término:

1) Sexo:

( ) feminino

( ) masculino

2) Qual sua idade?

3) Qual sua escolaridade?

4) Em qual mandado o senhor(a) se encontra? (Prefeitos)

( ) primeiro ( ) segundo

5) Em qual ano de mandado o senhor(a) se encontra? (Prefeitos)

6) Há quanto tempo está a frente da SDR? (Secretários)

7) O senhor(a) poderia me falar um pouco sobre a atuação da SDR? (Secretários)

8) Qual a sua visão quanto ao desenvolvimento regional?

9) Como o senhor(a) considera que a educação pode contribuir com o desenvolvimento regional?

10) Qual a sua visão quanto à educação profissional?

11) Qual é a relação da Prefeitura/SDR com o IFSC?

- 12) Anteriormente à instalação do IFSC, o senhor(a) tem conhecimento se existia alguma instituição de educação profissional atuando no município/regional?
- 13) As diretrizes para o funcionamento do IFSC são dadas pelo governo federal, mas, o senhor(a) tem conhecimento se os governos estaduais e/ou municipais têm algum tipo de influência/participação na atuação do IFSC?
- 14) Na sua percepção, qual tem sido a atuação do IFSC na comunidade regional?
- 15) Quais têm sido as principais contribuições do IFSC para a região?
- 16) Na sua percepção, os cursos ofertados pelo IFSC atendem às demandas locais regionais?
- 17) O IFSC possui parceria com a prefeitura/secretaria? Se sim, poderia me falar a respeito?
- 18) Na sua percepção, os egressos do IFSC têm conseguido se colocar no mercado de trabalho?
- 19) O senhor(a) teria casos práticos da inserção profissional de egressos do IFSC em alguma empresa local/regional para me contar?
- 20) Na sua percepção, o IFSC contribui para o desenvolvimento do município/região? Se sim, de que forma? Poderia citar exemplos?
- 21) Na sua visão, como o IFSC é visto pela comunidade regional?
- 22) O senhor(a) tem conhecimento de quais são os principais problemas enfrentados pelo IFSC nesta região?
- 23) O senhor(a) tem conhecimento de quais programas, projetos ou ações relacionados ao desenvolvimento regional se pretende implantar no IFSC?
- 24) O senhor(a) tem conhecimento se existe participação da comunidade regional nas decisões do IFSC? Se Sim, como?
- 25) Na sua percepção o IFSC pode melhorar a sua contribuição para comunidade regional? Se sim, de que forma?
- 26) Gostaria de fazer alguma manifestação sobre o tema que não foi abordado na entrevista?

Agradecemos sua participação!

## APÊNDICE E – Roteiro de Observação

**UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA**  
**Mestrado Profissional em Administração****Instrumento de Pesquisa 3: Observação**

Sou aluno da Unoesc, do Mestrado Profissional em Administração (MPA) e estou realizando uma pesquisa de cunho científico que tem como objetivo geral: **Analisar o papel da Educação Profissional para promoção do Desenvolvimento Regional**. As informações são confidenciais e a sua identidade não será revelada. A pesquisa não lhe traz qualquer prejuízo e estou à sua disposição para esclarecer qualquer dúvida. Suas respostas serão muito importantes para o avanço do estudo e lhe remeterei, assim que finalizados e avaliados, os resultados deste trabalho. Muito obrigado! Aluno: Rafael Klein Moreschi. Fone: (49) 91216703. Orientador: Profa. Dra. Eliane Salette Filippim.

Nome do observador: Rafael Klein Moreschi

Data da observação:

Horário da observação:

Local:

1 Observação acerca do ambiente físico:

2 Descrição do objeto observado: (perceber se há marcas, sinais, artefatos que remetam ao compromisso do IFSC com o desenvolvimento regional. Observar se estas marcas diferem entre os *campi*).

3 Registro propriamente dito do que foi observado:

## APÊNDICE F – Questionário (Servidores)

**UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA**  
**Mestrado Profissional em Administração****Instrumento de Pesquisa 4: Questionário**

Sou aluno da Unoesc, do Mestrado Profissional em Administração (MPA) e estou realizando uma pesquisa de cunho científico que tem como objetivo geral: **Analisar o papel da Educação Profissional para promoção do Desenvolvimento Regional**. As informações são confidenciais e a sua identidade não será revelada. A pesquisa não lhe traz qualquer prejuízo e estou à sua disposição para esclarecer qualquer dúvida. Suas respostas serão muito importantes para o avanço do estudo e lhe remeterei, assim que finalizados e avaliados, os resultados deste trabalho. Muito obrigado! Aluno: Rafael Klein Moreschi. Fone: (49) 91216703. Orientador: Profa. Dra. Eliane Salette Filippim.

1) Sexo:

- Feminino  
 Masculino

2) Qual sua idade?

3) Qual sua escolaridade?

- Ensino médio  
 Ensino superior incompleto  
 Ensino superior completo  
 Especialização  
 Mestrado  
 Doutorado  
 Pós-doutorado

4) O senhor(a) é servidor(a) de qual campus?

- Chapecó  
 São Miguel do Oeste  
 Xanxerê

5) Há quanto tempo trabalha no IFSC?

- Menos de 1 ano  
 Entre 1 a 5 anos  
 Entre 6 a 10 anos  
 Entre 11 a 15 anos  
 Entre 16 a 20 anos  
 Entre 26 a 30 anos  
 Entre 31 a 35 anos  
 mais de 35 anos

6) Qual cargo de provimento efetivo o senhor(a) ocupa?

7) O senhor(a) ocupa algum(a) cargo/função de gestão dentro do campus?

*Caso sua resposta seja "não", vá para questão 10*

- Sim
- Não

8) Qual o nível deste(a) cargo/função?

*Questão apenas para que respondeu "sim" na questão 7*

- Cargo de Direção (CD)
- Função Gratificada (FG)

9) Há quanto tempo ocupa este(a) cargo/função?

*Questão apenas para que respondeu "sim" na questão 7*

10) O que o senhor(a) entende por desenvolvimento regional?

11) O que o senhor(a) entende por educação profissional?

12) Na sua percepção, qual o grau de contribuição da educação profissional para o desenvolvimento regional?

*Caso sua resposta seja "nenhum", vá para questão 14*

- Nenhum
- Muito baixo
- Baixo
- Médio
- Alto
- Muito alto

13) Poderia comentar como se observa esta contribuição?

*Questão apenas para quem não assinalou a opção "nenhum" na questão 12*

14) Como o senhor(a) considera a regulamentação da educação profissional no Brasil?

- Muito inadequada
- Inadequada
- Regular
- Adequada
- Muito adequada
- Não sei

15) O senhor(a) tem conhecimento de algum/alguns país/países onde a educação profissional possa ser considerada um modelo a ser seguido?

*Responda "sim" ou "não". Em caso de resposta afirmativa, favor citar o(s) país(es)*

16) Na sua visão, qual é o principal papel para o qual o IFSC foi criado?

*Esta questão permite a marcação de mais de uma opção, mas, marque apenas aquela(s) que entende ser o principal papel do IFSC, caso este não esteja elencado, favor utilizar a opção "outro" para citá-lo*

- Ofertar educação profissional de qualidade
- Permitir acesso à educação às classes menos favorecidas
- Fomentar a pesquisa e a inovação
- Ofertar ensino médio integrado
- Formar mão de obra qualificada para as empresas
- Contribuir com o desenvolvimento regional
- Outro:

17) As diretrizes para o funcionamento do IFSC são dadas pelo governo federal, mas, os governos estaduais e/ou municipais tem algum grau de influência/participação na atuação do IFSC?

- Nenhum
- Muito baixo
- Baixo
- Médio
- Alto
- Muito alto
- Não sei

18) Na sua visão, existe algum grau de diferença na atuação de cada um dos *campi* do IFSC no que se refere ao desenvolvimento regional?

- Nenhum
- Muito baixo
- Baixo
- Médio
- Alto
- Muito alto
- Não sei

19) O IFSC enfrenta alguma dificuldade para formar turmas?

*Esta questão permite a marcação de mais de uma opção, caso sua resposta seja "sim" e a(s) dificuldade(s) enfrentada(s) não esteja(m) elencada(s), favor utilizar a opção "outro" para citá-la(s)*

- Não enfrenta nenhuma dificuldade
- Sim: falta de alunos
- Sim: alta evasão
- Sim: falta de estrutura física
- Outro:

20) O IFSC possui parceria com alguma empresa/organização visando a formação profissional dos alunos (estágio)?

- Sim
- Não
- Não sei

21) O IFSC possui alguma parceria com o poder público local/regional?

*Esta questão permite a marcação de mais de uma opção, caso sua resposta seja "sim" e o(s) órgão(s) público(s) não esteja(m) elencado(s), favor utilizar a opção "outro" para citá-lo(s)*

- Não sei
- Não
- Sim, com a Prefeitura
- Sim, com a Secretaria de Desenvolvimento Regional
- Sim, com a Gerência de Educação
- Outro:

22) É realizada alguma forma de acompanhamento com os egressos no mercado de trabalho?

*Responda "sim", "não" ou "não sei". Em caso de resposta afirmativa, favor descrever de que forma este acompanhamento acontece*

23) Na sua percepção, qual o grau de inserção dos egressos do IFSC no mercado de trabalho?

- Nenhum
- Muito baixo
- Baixo
- Médio
- Alto
- Muito alto
- Não sei

24) Na sua percepção, em que grau os cursos ofertados pelo IFSC atendem às demandas locais/regionais?

- Nenhum
- Muito baixo
- Baixo
- Médio
- Alto
- Muito alto
- Não sei

25) O IFSC faz uso de alguma(s) ferramenta(s) para mensurar seus resultados ligados ao desenvolvimento regional?

*Responda "sim", "não" ou "não sei". Em caso de resposta afirmativa, favor citar a(s) ferramenta(s) utilizadas*

26) Na sua percepção, qual o grau de controle social das ações desempenhadas pelo IFSC?  
*Entende-se o controle social como aquele que é exercido pela sociedade sobre as ações da instituição pública*

- Nenhum
- Muito baixo
- Baixo
- Médio
- Alto
- Muito alto
- Não sei

27) Na sua visão, qual o grau de participação da comunidade regional nas decisões do IFSC?

- Nenhum
- Muito baixo
- Baixo
- Médio
- Alto
- Muito alto
- Não sei

28) O senhor(a) considera que o IFSC pode melhorar a sua contribuição para comunidade regional. Caso afirmativo, poderia mencionar de que forma esta melhoria pode ocorrer?

Agradecemos sua participação!

APÊNDICE G – Questionário (Egressos)<sup>11</sup>

**UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA**  
**Mestrado Profissional em Administração**

**Instrumento de Pesquisa 5: Questionário**

Sou aluno da Unoesc, do Mestrado Profissional em Administração (MPA) e estou realizando uma pesquisa de cunho científico que tem como objetivo geral: **Analisar o papel da Educação Profissional para promoção do Desenvolvimento Regional**. As informações são confidenciais e a sua identidade não será revelada. A pesquisa não lhe traz qualquer prejuízo e estou à sua disposição para esclarecer qualquer dúvida. Suas respostas serão muito importantes para o avanço do estudo e lhe remeterei, assim que finalizados e avaliados, os resultados deste trabalho. Muito obrigado! Aluno: Rafael Klein Moreschi. Fone: (49) 91216703. Orientador: Profa. Dra. Eliane Salete Filippim.

1) Sexo:

Feminino

Masculino

2) Qual sua idade?

3) O senhor(a) é egresso de qual campus?

Chapecó

Xanxerê

São Miguel do Oeste

4) Qual curso o senhor(a) cursou e qual era a modalidade do mesmo (técnico ou tecnólogo)?

5) Qual o seu nível de escolaridade atual?

Técnico de Nível Médio Completo

Superior Incompleto

Superior Completo

Pós-Graduação Incompleto

Pós-Graduação Completo

6) Considerando o salário mínimo federal, qual a sua renda mensal em salários mínimos?

*Caso não tenha rendimento, preencher com 0 – zero*

7) Atualmente o senhor(a) está:

*Caso não esteja trabalhando atualmente, vá para questão 13*

Trabalhando

Trabalhando e estudando

Apenas estudando

Não está trabalhando e nem estudando

8) O senhor(a) trabalha na área em que se formou?

---

<sup>11</sup> Adaptado do modelo disponível no Relatório de Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007), elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2009).

*Questão apenas para quem está trabalhando*

- Sim
- Não

9) Qual é o seu vínculo empregatício?

*Questão apenas para quem está trabalhando*

- Empregado com carteira assinada
- Empregado sem carteira assinada
- Funcionário/Servidor público concursado
- Autônomo/Prestador de serviços
- Proprietário de empresa/negócio
- Em contrato temporário
- Estagiário
- Outro:

10) O senhor(a) já trabalhava antes de iniciar o seu curso no IFSC?

*Questão apenas para quem está trabalhando*

- Sim
- Não

11) Qual o principal tipo de atividade que o senhor(a) exerce no seu trabalho atual?

*Questão apenas para quem está trabalhando*

- Atividade Técnica
- Atividade Administrativa
- Atividade Comercial
- Outro:

12) Onde está localizado o seu trabalho atual?

*Questão apenas para quem está trabalhando*

- No próprio município onde realizou o curso
- Em município com distância de até 50km de onde realizou o curso
- Em município com distância entre 50 e 100km de onde realizou o curso
- Em município com distância entre 100 e 200km de onde realizou o curso
- Em município com distância superior a 200km de onde realizou o curso

13) Em sua opinião, como foi o seu aprendizado no curso que fez no IFSC?

- Muito alto
- Alto
- Médio
- Baixo
- Muito baixo

14) Na região em que o senhor(a) mora como são as ofertas profissionais na sua área de formação?

- Há muitas ofertas de emprego/trabalho para profissionais da sua área de formação
- Há ofertas de emprego/trabalho para profissionais da sua área de formação
- Há poucas ofertas de emprego/trabalho para profissionais da sua área de formação
- Praticamente não há ofertas de emprego/trabalho para profissionais da sua área de formação
- Não sei

15) Após a conclusão do seu curso de formação profissional, o senhor(a) concluiu ou está cursando algum outro curso técnico/superior?

*Caso sua resposta seja não, vá para questão 18*

- Sim
- Não

16) Qual a relação entre a área de atuação destes cursos?

*Questão apenas para quem respondeu sim na questão 15*

- Fortemente relacionadas
- Relacionadas
- Fracamente relacionadas
- Não tem nenhuma relação
- Não sei

17) Caso o curso que tenha concluído ou esteja cursando após o término do seu curso no IFSC seja de nível superior, qual o tipo de graduação oferecido por ele?

*Questão apenas para quem respondeu sim na questão 15*

- Tecnologia
- Licenciatura
- Bacharelado

18) O senhor(a) cursou o ensino médio integrado (ensino médio + formação profissional)?

- Sim
- Não

19) Em sua opinião, como o senhor(a) avalia a instituição (IFSC) de modo geral?

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima

20) Como o senhor(a) avalia a infraestrutura geral da instituição (IFSC)?

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima

21) Como o senhor(a) avalia o curso que concluiu no IFSC?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

22) Como o senhor(a) avalia os conhecimentos teóricos da sua área de formação profissional?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim

Péssimo

23) Como o senhor(a) avalia os conhecimentos práticos da sua área de formação profissional?

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

24) Como o senhor(a) avalia a qualificação dos seus professores?

Ótima

Boa

Regular

Ruim

Péssima

25) Durante o curso, o senhor(a) realizou estágio em alguma empresa?

Sim

Não

26) Além das aulas, o senhor(a) participava de mais alguma(s) atividade(s) no IFSC?

*Responda sim ou não. Em caso de resposta afirmativa, favor descrever a(s) atividades(s) desenvolvida(s)*

27) Alguma vez o senhor(a) já foi contatado por algum representante do IFSC após a conclusão do seu curso?

*Responda sim ou não. Em caso de resposta afirmativa, favor descrever o(s) motivo(s) do(s) contato(s)*

Agradecemos sua participação!