



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede
Nacional (PROFEPT)
Centro de Referência em Formação e EAD (Cerfead)



Gilberto Vicente de Oliveira

CONTRIBUIÇÕES PARA CONTEMPLAR AS DEMANDAS SOCIOECONÔMICO-AMBIENTAIS DOS CIDADÃOS E DO MUNDO DO TRABALHO NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC)

Florianópolis, SC

2020

Gilberto Vicente de Oliveira

CONTRIBUIÇÕES PARA CONTEMPLAR AS DEMANDAS SOCIOECONÔMICO-AMBIENTAIS DOS CIDADÃOS E DO MUNDO DO TRABALHO NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, do Centro de Referência em Formação e EaD (Cerfead) do Instituto Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof^ª. Gislene Miotto Catolino Raymundo, Dr^ª.

Florianópolis, SC

2020

Oliveira, Gilberto Vicente de
O48g Contribuições para contemplar as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina / Gilberto Vicente de Oliveira. -- Florianópolis, 2020.
155 f : il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional)– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e EAD, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, 2020.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gislene Miotto Catolino Raymundo.

Inclui bibliografias

1. Instituto Federal. 2. Educação Profissional. 3. Projeto Pedagógico de Curso. 4. Demandas socioeconômico-ambientais. Produto Educacional. I. Raymundo, Gislene Miotto Catolino, orient. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e EAD, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. III. Título.

CDD 23. ed. 378.013

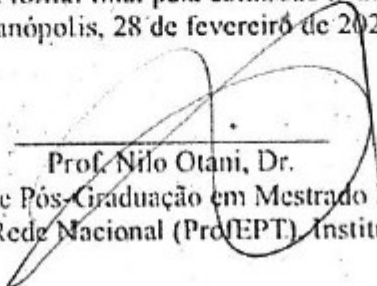
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Renata Ivone Garcia – CRB-14/1417

Gilberto Vicente de Oliveira

**ATENDIMENTO DAS DEMANDAS SOCIOECONÔMICO-AMBIENTAIS DOS
CIDADÃOS E DO MUNDO DO TRABALHO NOS CURSOS TÉCNICOS
SUBSEQUENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC)**

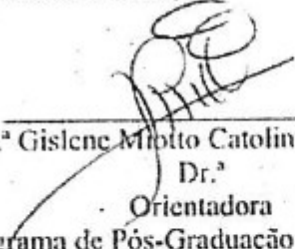
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de "Mestre em Educação Profissional e Tecnológica", pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProFEPT), Instituto Federal de Santa Catarina e aprovado na sua forma final pela comissão avaliadora abaixo indicada.

Florianópolis, 28 de fevereiro de 2020.

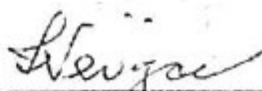

Prof. Nilo Otani, Dr.

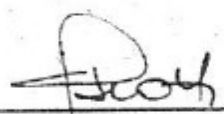
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProFEPT), Instituto Federal de Santa Catarina

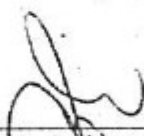
Banca Examinadora:


Prof.ª Gislene Molto Catolino Raymundo,
Dr.ª

Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Mestrado
Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica em Rede Nacional (ProFEPT),
Instituto Federal de Santa Catarina


Prof.ª Ilma Passos Veiga, Dr.ª
Membro externo
Universidade de Brasília


Prof.ª Clarice Monteiro Escott, Dr.ª
Membro externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Sul


Prof. Paulo Roberto Wollinger, Dr.
Membro interno
Programa de Pós-Graduação em Mestrado
Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica em Rede Nacional (ProFEPT),
Instituto Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que trilharam um árduo caminho para conseguir manter a mim e os meus irmãos na escola.

A ele, ser humano incrível que, enquanto eu escrevia a presente dissertação, trazia um café quentinho, acompanhado de tapioca de goiabada com queijo. Foi o meu porto seguro, que me acompanhou, me deu suporte e esteve comigo em todos os momentos. Minha gratidão!

As minhas amigas e aos amigos que me ajudaram ao longo da minha vida, principalmente, aos que estiveram presentes durante o mestrado.

A professora Dra. Gislene Miotto Catolino Raymundo, minha querida e paciente orientadora, que acreditou nesta pesquisa e não mediu esforços para que os estudos fossem realizados com sabedoria, rigor científico e alegria.

A banca examinadora, Professora Dra. Ilma Passos Veiga, Professora Dra. Clarice Monteiro Escott e o Professor Dr. Paulo Roberto Wollinger, pelas brilhantes contribuições que nortearam e qualificaram o presente estudo.

Aos professores do Programa de pós-graduação ProfEPT do IFSC pela mediação do conhecimento referente a Educação Profissional e Tecnológica, tornando possível a construção da dissertação.

Ao IFSC pela oportunidade de ter realizado o Mestrado com afastamento parcial e pela disponibilização dos dados; aos sujeitos participantes da pesquisa, pela oportunidade de diálogo, de formação e de qualificação do produto educacional.

“Uma coisa que aprendi disso tudo é o poderoso efeito que nossas suposições a respeito da inteligência exercem na maneira como as pessoas são definidas e tratadas na sala de aula, no local de trabalho e na esfera pública.

[...] O que me preocupa, porém, é a implicação - evidente no discurso popular a respeito do trabalho - de que os tipos de trabalho considerados mais antigos, tais como a manufatura ou a prestação de serviços manuais, sejam feitos, de modo geral, ‘do pescoço para baixo’ e não ‘do pescoço para cima’, dispensando completamente o uso da inteligência”. (ROSE, 2007, p. 29-30).

RESUMO

OLIVEIRA, Gilberto Vicente. **Contribuições para contemplar as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)**. 2020. 155p. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

Esta dissertação foi norteada pelo seguinte problema de investigação: os projetos pedagógicos de curso (PPC) do IFSC contemplam as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade? Para tanto, fez-se necessário, como objetivo geral, compreender se as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho estão contempladas nos projetos pedagógicos de curso técnico subsequente do IFSC e desenvolver um produto educacional que contribua para inserir tais demandas dos cidadãos e do mundo do trabalho nos PPCs da Educação Profissional. Neste sentido, o embasamento teórico foi organizado sob os pressupostos da formação integral do sujeito como agente crítico e transformador de sua realidade, da relação entre educação e trabalho, deste como princípio educativo e do papel da educação frente ao desenvolvimento socioeconômico-ambiental do país. Contudo, advertiu-se que deve ser superada a ideia de que a educação seja vista como a única responsável por este desenvolvimento, se isso for verdade, ela seria a responsável pelo desemprego estrutural e por todas as mazelas sociais. Assim, privilegiou-se as discussões trazidas por Brandão (2007), Ciavatta (2005), Frigotto (2009), Libâneo (2002; 2008; 2013), Masetto (2003), Moura, Lima Filho e Silva (2015), Saviani (1989; 2003; 2007); Semeraro (2015); Siedenberg (2003); Veiga (2000; 2004), dentre outros. Em termos metodológicos, quanto a natureza da pesquisa, esta se caracterizou como aplicada. Já em relação aos objetivos, como exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. No tocante aos procedimentos, a pesquisa foi dividida em quatro etapas. A primeira, de caráter exploratório, definiu-se pela busca sistemática das produções científicas com os constructos *demandas socioeconômicas e ambientais*; *demandas socioeconômico-ambientais* e *demandas socioeconômicas*. A segunda etapa foi apontada como bibliográfica e descritiva, à medida que se realizou as definições conceituais, recorrendo-se a textos físicos e materiais *online*. Na terceira etapa, realizou-se um estudo de caso e uma pesquisa documental, pois foram analisados os sujeitos da pesquisa, ou seja, os projetos pedagógicos de curso técnico subsequente do IFSC, bem como os documentos que fundamentaram a aprovação das referidas ofertas. Por fim, na quarta etapa, analisou-se e discutiu-se os dados em consonância com a fundamentação teórica do estudo. Com base na análise dos documentos, como resultado do objetivo geral, constatou-se que a contemplação das demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho estão presentes nos cursos técnicos subsequentes do IFSC de forma incipiente, necessitando de estudos mais abrangentes da região onde o Câmpus está inserido. Por fim, a produção e a avaliação do produto educacional intitulado “Guia de orientação para contemplar as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nos cursos da educação profissional” demonstrou que, embora todos os participantes do grupo focal tivessem experiência no planejamento e na organização de cursos da educação profissional, alguns desconheciam a necessidade de contemplar o aspecto ambiental nas ofertas formativas da EP. Além disso, quanto a possibilidade de uso do referido produto educacional pelas instituições de ensino, restou comprovado pelas avaliações dos sujeitos, que o material textual poderá auxiliar à medida que conceitua, sistematiza e apresenta possibilidades para contemplar as demandas socioeconômico-ambientais nos cursos da EP.

Palavras-chave: Instituto Federal. Educação Profissional. Projeto Pedagógico de Curso. Demandas socioeconômico-ambientais. Produto Educacional.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Gilberto Vicente. **Contributions to address the socio-economic and environmental demands from citizens and the world of work in the subsequent technical program Federal Institute of Santa Catarina (IFSC)**. 2020. 155p. Dissertation (Postgraduate Course stricto sensu Professional Master's Degree in Professional and Technological Education in National Network) - Federal Institute of Santa Catarina, Florianópolis / SC, year 2020.

This dissertation was guided by the following research problem: does the pedagogical project of course (PPC) of IFSC include the socio-economic and environmental demands from citizens and the world of work, when it comes to ethical commitment with the students and society? For this purpose, it was necessary, as general objective, to comprehend if the socio-economic and environmental demands of the citizens and world of work are included in the pedagogical projects of course in the subsequent technical program of IFSC and develop an educational product that contributes to integrate the socio-economic and environmental demands of the citizens and the world of work in the Professional Education's PPCs. For that matter, the theoretical background was organized under the assumptions of integral formation of the subject as critic and transforming agent in its reality, of the relation between education and work, and it being an educational principle and of the education's role facing the socio-economic and environmental development of the country. However, it was warned that the idea of education being seen as the only responsible for that development must be surpassed. If that is true, it would be the responsible for structural unemployment and all the other social ills. Hence, it was focused in discussions brought by Brandão (2007), Ciavatta (2005), Frigotto (2003), Libâneo (2002; 2008; 2013), Masetto (2003), Moura, Lima Filho e Silva (2015), Saviani (1989; 2003; 2007); Semeraro (2005); Siedenberg (2003); Veiga (2000; 2004), among others. In terms of methodology, when it comes to the nature of the research, this was marked as applied. As for the objectives, as exploratory end descriptive, with qualitative approach. In regards of procedures, the research was organized in four steps. The first, being exploratory, was defined by the systematic search of scientific productions with the constructs "demandas socioeconômicas e ambientais"; "demandas socioeconômico-ambientais" e "demandas socioeconômicas". The second stage was defined as bibliographical and descriptive, as the conceptual descriptions were done, using physical texts and online material. In the third step, a case study and a documental research were done, because the research subjects were analyzed, which means that the pedagogical projects of course in the subsequent technical program of IFSC, as well as the documents that underlie the referred offer's approval. Finally, in the fourth step, data was analyzed and discussed in accordance to the theoretical background of the study. Based on the documents analysis, as a result of the general objective, it was found that the inclusion of the socio-economic and environmental demands of the citizens and world of work are present in the subsequent technical program of IFSC, in an incipient way, needing more extensive studies of the region where the Campus is located. Lastly, the product's production and evaluation entitled "Orientation guide to the inclusion of socio-economic and environmental demands of the citizens and the world of work in professional education courses" showed that, although every participant from the focus group had experience in planning and organizing the professional education courses, some of them were unaware about the necessity of including the environmental aspect in the formative offer of PE. In addition, as for the possibility of use of the product in question by education institutions, it remains justified by the subject's evaluations, that the textual material may assist as it conceptualizes, systematizes and present possibilities to include the socio-economic and environmental demands in the PE courses.

Key-words: Federal Institute. Professional Education. Pedagogical Project of Course. Socio-economic and environmental demands. Educational Product.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APL - Arranjo Produtivo Local
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBO - Classificação Brasileira de Ocupações
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
- CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
- CEPE - Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CNCT - Catálogo Nacional de Curso Técnico
- CNCST - Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CONSUP - Conselho Superior
- CP - Conselho Pleno
- CRFB - Constituição da República Federativa do Brasil
- DIREN - Diretoria de Ensino - Reitoria/IFSC
- EP - Educação Profissional
- EPE - Ensino, pesquisa e extensão
- EPT - Educação Profissional e Tecnológica
- EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- FIESC - Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- IES - Instituição de Ensino Superior
- IFC - Instituto Federal Catarinense
- IFs - Institutos Federais
- 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
- MEC - Ministério da Educação
- ONU - Organização das Nações Unidas

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB - Produto Interno Bruto
PNE - Plano Nacional de Educação
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PPG - Programas de pós-graduação
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
PPP - Projeto Político Pedagógico
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEN - Pró-reitoria de Ensino
ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
QL - Quociente Locacional
SESU - Secretaria de Educação Superior
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIG - Sistema Integrado de Gestão
SIGRH - Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIPAC - Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos
TAE - Técnico Administrativo em Educação
TCU - Tribunal de Contas da União
TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 O Pesquisador.....	14
1.2 A Pesquisa.....	18
1.3 Organização da Dissertação de Mestrado.....	25
2 EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	27
2.1 Trabalho como Principio Educativo.....	31
2.2 Cidadãos e o Mundo do Trabalho.....	37
3 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO-AMBIENTAL.....	41
3.1 Breve histórico das Ofertas Formativas na Educação Profissional Brasileira.....	41
3.2 Desenvolvimento Socioeconômico-ambiental.....	44
3.3 Atendimento das Demandas Socioeconômico-ambientais nos Cursos da EP.....	53
4 PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA.....	59
4.1 Projeto Político-pedagógico.....	59
4.2 Plano de Desenvolvimento Institucional.....	68
4.3 Projeto Pedagógico Institucional.....	68
4.4 Projeto Pedagógico de Curso e Currículo.....	70
5 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	79
5.1 Procedimentos Metodológicos.....	79
5.2 Local da Pesquisa.....	82
5.3 Sujeitos da Pesquisa.....	84
6 PRODUTO EDUCACIONAL.....	88
6.1 Proposta de desenvolvimento.....	88
6.2 Avaliação pelo Grupo Focal.....	91
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	95
7.1 Descrição dos documentos identificados.....	95
7.2 Discussão dos dados com base nas categorias de análise.....	104
7.2.1 Caracterização do desenvolvimento socioeconômico-ambiental da região de abrangência do Câmpus.....	104
7.2.2 Identificação dos bens, produtos e serviços produzidos na região e respectivas profissões requeridas.....	108
7.2.3 Levantamento de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho.....	112
8 CONCLUSÃO.....	116
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES.....	127
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	127
Apêndice B – Instrumento de análise dos PPC’s.....	130
Apêndice C – Roteiro para o Grupo Focal.....	132
ANEXOS.....	135
Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	135
Anexo B – Formulário de Criação de Curso Técnico.....	139
Anexo C – Autorização da Oferta.....	146
Anexo D – Alteração do Projeto Pedagógico de Curso.....	149
Anexo E – Checklist Parecerista CEPE.....	150

1 INTRODUÇÃO

Apresenta-se nesta seção um breve histórico da trajetória do pesquisador, demonstrando que a relação entre educação e trabalho sempre esteve presente em sua vida e o conduziu até o Programa de Pós-graduação *strictu sensu* em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional - ProfEPT. Define-se ainda o problema de investigação, os objetivos, a justificativa e a relevância da pesquisa. E, por fim, descreve-se a organização da dissertação.

1.1 O PESQUISADOR

A relação entre trabalho e educação sempre esteve presente na vida do autor que por ser filho de agricultores, acompanhava e assistia, desde criança, os pais na lavoura. Atualmente, com trinta e dois anos, Gilberto Vicente de Oliveira, compreende que a sua trajetória de vida o trouxe para o Programa de Pós-graduação *strictu sensu* em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional - ProfEPT.

Nascido no Estado de Mato Grosso, em uma cidade do interior chamada Juara, residia em um distrito desta cidade, denominado Águas Claras, com aproximadamente três mil habitantes. Durante a infância, morava em uma fazenda na zona rural, cercado de animais, baixo contato com a tecnologia e com muitas brincadeiras ao ar livre.

Como vizinhos da fazenda, havia duas aldeias indígenas que constantemente frequentava os familiares do autor propondo, inclusive, a troca de mantimentos. Foi um período muito rico, principalmente pelas trocas culturais, pois os indígenas possuíam diferentes técnicas e experiências. Tratando das várias formas de educação, Carlos Rodrigues Brandão traz:

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. [...] Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (BRANDÃO, 2007, p. 9-10).

Por residir na zona rural, o acesso à educação infantil não foi tarefa fácil, pois não existia instituição de ensino próxima de sua residência. Mesmo assim, iniciou na educação infantil, na pré-escola, com cinco anos.

Após seis meses cursando a pré-escola, a professora constatou que o autor apresentava facilidade para desenvolver os conhecimentos daquela fase, desta forma, submeteram-no a

uma avaliação para progressão para a 1ª série do ensino fundamental, iniciando-a aos seis anos de idade. Tratava-se de uma escola rural e multisseriada, ou seja, existia em uma mesma classe, alunos da 1ª à 4ª série do ensino fundamental. Essa organização o instigava ainda mais, pois permitia visualizar e assimilar os conhecimentos das séries seguintes.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Neste período, mesmo tão jovem, frequentava a escola pelo período matutino e, no vespertino, acompanhava seus pais agricultores nos afazeres da lavoura. Enquanto eles trabalhavam, o autor dividia o tempo entre observá-los e brincar, muitas vezes, com gestos e atos que simulavam as atividades que estavam desempenhando.

Essa observação, embora sem compreensão naquela época, foi permitindo aprender algumas técnicas, linguagens e motivações. Em outras palavras, através do trabalho, desenvolvia-se processos cognitivos que estavam ligados desde o desenvolvimento motor, às relações sociais que surgiam a partir daqueles espaços. Nas palavras de Rose (2007, p. 317) “o trabalho proporciona ao ser humano um meio para se envolver no ambiente em que vive, para imprimir sua marca no mundo”.

Precocemente, aos sete anos de idade, iniciou a venda de sua força de trabalho realizando atividades de faxina em uma mercearia e na casa dos proprietários que ficava ao fundo do terreno. Foi uma fase difícil, pois para uma criança, a rotina de frequentar a escola pela manhã e trabalhar no período da tarde e da noite era extremamente exaustiva e, psicologicamente, traumatizante, uma vez que, não havia espaço e tempo para brincar, apenas responsabilidades. Sobre as relações e consequências do trabalho infantil, Marques (2001, p. 125) aponta como resultado de sua pesquisa:

[...] a convivência entre escola e o trabalho infantil gera perdas significativas na vida dessas crianças e adolescentes, tanto no aspecto lúdico quanto na formação escolar necessária à emancipação desses sujeitos. Esses comprometimentos são provocados não só pela necessidade de inserção no trabalho infantil, mas também pelas próprias concepções pedagógicas até então sobre o brincar, o estudar e o ser criança que dificultam o desenvolvimento de atividades mais prazerosas no contexto escolar e que acabam colocando em risco as perspectivas de futuro dessas crianças.

Ainda assim, permaneceu neste trabalho até os treze anos e, ao pensar nos pontos positivos, têm-se a responsabilidade, o desenvolvimento de habilidades sociais, a aprendizagem de várias técnicas (como limpar e deixar o piso brilhante, como tirar a gordura

do piso do açougue, o porquê de separar as roupas por cores para lavar, preparar a comida, dentre outras).

É preciso esclarecer que, manter-se neste trabalho era uma forma de não trabalhar na lavoura, atividade que nunca foi bem quista pelo autor. O trabalho no campo era árduo, degradante fisicamente e, para além disso, via-o como pequeno, desprovido de conhecimento, almejando sempre se mudar para a cidade para trabalhar nas indústrias, embora atualmente, isso não é um motivo de orgulho. Tratava-se de uma visão equivocada e reducionista do trabalho no campo, numa clara divisão entre trabalho manual e intelectual. No entanto, a perspectiva adotada hoje pelo autor é a de indissolubilidade:

Ela postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual (SAVIANI, 1989, p. 15).

Contudo, aos quinze anos de idade, houve a mudança para a cidade (Juara-MT), que continha, aproximadamente trinta e cinco mil habitantes. A partir daquele momento, surgiram novas necessidades de adaptação, como por exemplo, a diferença dos estilos de vida, novas relações sociais, adaptação para morar sem a presença dos pais, aumento das responsabilidades, ser o provedor de sua própria existência, etc.

Trabalhando como empacotador e repositor de mercadorias em um mercado de médio porte, cursando o ensino médio no período noturno, realizando curso de informática aos domingos e como *hobby*, fazendo pinturas em tela, sintetiza esta fase inicial na cidade que vai até o ingresso na universidade. Com todas aquelas atividades, chegava constantemente atrasado e cansado na escola, o que dificultou, consideravelmente, a aprendizagem naquele período.

Por outro lado, para o adolescente que saiu de casa aos quinze anos, fugindo das atividades do campo, apostando na educação como forma de crescimento pessoal e profissional, por mais difícil que a vida na cidade se apresentasse, o autor compreendia que aquele era o preço a ser pago para não ter que voltar para o sítio e ter que trabalhar na lavoura e, conseqüentemente, sem dar continuidade aos estudos.

Quando próximo do término do ensino médio, normalmente, uma série de dúvidas surgem nos adolescentes, sobre qual curso superior fazer, profissão a seguir, dentre outras. No entanto, para o autor, não houve tantos questionamentos, pois só existia o curso de Pedagogia na cidade. Então, ou o cursava ou interrompia os estudos. Esta última possibilidade estava fora de cogitação.

Em grande parte, foi a ânsia pela aprendizagem que o moveu para a cidade, compreendendo que só mudaria sua realidade socioeconômica, através da educação formal-escolar, pois desconhecia, inclusive, outras formas de educação. Desta forma, vislumbrava uma educação

[...] que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias (FREIRE, 2008, p. 97-98)

Na sequência, ao terminar o ensino médio, embora tendo vontade de cursar Direito, mas impossibilitado por não existir este curso na região, prestou vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e foi aprovado.

No mesmo período, foi aprovado em um processo seletivo de uma instituição financeira privada de grande porte. Nesta instituição, novos saberes e habilidades foram desenvolvidas, principalmente nas relações sociais, no trabalho em equipe, na responsabilidade ético-profissional e no raciocínio lógico.

Nos primeiros semestres da graduação, não demonstrava interesse pelo curso, pois não visualizava relação com a sua prática profissional, bem como, com os objetivos futuros. Contudo, essa perspectiva mudou ao cursar uma unidade curricular que tinha como foco a atuação do pedagogo em ambientes não escolares. Inclusive, esta foi a temática do seu trabalho de conclusão de curso “O papel do pedagogo em ambientes não escolares”.

Ao término da graduação, ainda atuando na instituição financeira, sentindo-se desanimado por não ter expectativas de crescimento profissional, bem como, falta de oportunidades para dar continuidade aos estudos, resolveu pedir transferência para a cidade de Florianópolis, Santa Catarina, pela mesma instituição financeira. O pedido de transferência foi bem-sucedido e então, mais uma vez, surgem novas possibilidades.

Residindo em Florianópolis, atuando na instituição financeira e com múltiplas possibilidades de formação, em meio às dúvidas, o sonho de criança de cursar Direito reacendeu. Inseguro em iniciar uma segunda graduação e correndo o risco de que o curso poderia não ser o que o autor esperava, optou por cursar uma pós-graduação que tivesse temáticas relacionadas ao Direito, para posteriormente, escolher de forma segura.

Assim, iniciou uma especialização *lato sensu* em Gestão Pública, a qual foi concluída em meados de 2015 com o trabalho de conclusão de curso intitulado “A repercussão jurídica e

prática do princípio da eficiência no serviço público”. Desde os primeiros semestres, compreendeu que o Direito era sua paixão.

Desta forma, em concomitância com a especialização, começou cursar bacharelado em Direito na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Contudo, quando estava cursando o 4º semestre, realizou o vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC para o mesmo curso, foi aprovado e, atualmente, cursa a 9ª fase.

Objetivando deixar o mercado financeiro que o sugava mentalmente com metas de vendas e com cobranças excessivas, passou a dedicar parte do seu tempo para estudar para concursos públicos. Após estudar por um período considerável, em 2015, realizou o concurso público do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC. Para sua surpresa, foi aprovado em primeiro lugar para o cargo de Pedagogo, tomou posse e entrou em exercício em 2016, no Câmpus São Miguel do Oeste. Decorridos dezoito meses naquele câmpus, recebeu convite do Diretor de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) para atuar na assessoria pedagógica desta diretoria. O convite foi aceito e, atualmente, está lotado na Diretoria de Ensino na Reitoria.

Tanto no Câmpus, quanto no atual local de trabalho (Reitoria), a práxis pedagógica demanda conhecimento aprofundado, uma vez que todas as ações formativas institucionais passam pela Diretoria de Ensino. Do mesmo modo, trata-se de um compromisso ético e social em razão de ocupar um cargo público.

Com base nesta compreensão, a possibilidade de cursar o programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado em rede nacional, foi uma escolha consciente que poderia fornecer respostas não somente para a atuação profissional, mas também como uma tentativa de compreender a relação trabalho e educação que sempre esteve presente na vida do autor.

1.2 A PESQUISA

Historicamente, a educação profissional e a educação básica foram marcadas no Brasil por uma dualidade. É nesta perspectiva que se pretende, a seguir, estruturar um breve histórico da educação profissional, tendo como objetivo compreender como os meios de produção dominante, o contexto social e as políticas educacionais se constituíram.

Até o século XIX não se tinha registros sistemáticos referente à educação profissional (MOURA, 2007). Com a divisão social do trabalho, houve uma separação entre os sujeitos que sabiam e os que não sabiam e, conseqüentemente, entre aqueles que planejavam a ação e

os que as executavam. Nesse contexto, a educação formal-escolar era vista, inicialmente, “como um luxo e não como uma necessidade” (MANACORDA, 2007, p. 23).

Contudo, ao compreender que através da educação as elites poderiam manter sua hegemonia sobre a classe trabalhadora, cria-se uma educação segregadora, onde para as elites ou futuros dirigentes havia uma formação ampla, enquanto que para a classe trabalhadora, não havia oferta formativa formal.

O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso (MOURA, 2007, p. 5)

Enquanto as elites tinham uma formação que compreendia as ciências, oratória, letras, artes, dentre outras, para a classe trabalhadora a formação acontecia no e pelo trabalho, de maneira não formal.

O longo período em que os meios de produção no Brasil foram alimentados pelo trabalho escravo, a formação desses sujeitos no próprio ambiente de trabalho e em contraposição a formação das elites nas escolas, culminaram em um preconceito em relação à educação profissional, compreendendo-a como sendo sempre destinada aos mais pobres. Nesse sentido, o Parecer nº 16/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), afirma que “a herança colonial escravista influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional” (BRASIL, 1999).

Até o século XIX, foram pequenos os avanços relacionados à educação profissional. Destaca-se aqui, como sendo um dos primeiros registros de esforços governamentais relacionados à educação profissional, “o Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, datado de 1809, que criou o ‘Colégio das Fábricas’ logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras” (BRASIL, 1999).

Ainda no século XIX, na década de 40, criou-se dez Casas de Educandos e Artífices em capitais brasileiras, tendo como objetivo amparar e alojar os menores abandonados, “chamados de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de Órfãos” (MOURA, 2007, p. 6).

Nota-se o caráter restrito e assistencialista que a educação profissional tinha nesse período, perdurando, aproximadamente, até o século XX. Pode-se afirmar que, a partir da

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e dos movimentos sociais, a Educação Profissional começa a se distanciar daquele caráter limitado, passando a integrar os diferentes níveis e modalidades da educação nacional.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nos termos da LDB, abrange cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Em relação à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), tanto a lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012), definem que ela será desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a última etapa da Educação Básica. Cabe ressaltar que para ingresso na forma articulada *integrada*, tem-se como requisito que o sujeito tenha finalizado o Ensino Fundamental. Já na forma articulada *concomitante*, ele precisa ter ingressado ou estar em curso no Ensino Médio. Por outro lado, na forma *subsequente*, ele precisa, necessariamente, ter concluído o Ensino Médio.

A lei de criação dos Institutos Federais (Ifs), no que tange às ofertas formativas, aponta na seção que trata das finalidades e características dos IFs, que estas instituições devem:

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, 2008a).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio aponta como critérios para o planejamento e a organização dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade;
II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da instituição ou rede de ensino, em termos de reais condições de viabilização da proposta pedagógica;
III - possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos, de acordo com os correspondentes eixos tecnológicos, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais;

IV - identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, segundo o respectivo eixo tecnológico, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e em condições de responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional (BRASIL, 2012a).

Os documentos legais citados acima - Lei de criação dos Institutos Federais e Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apresentam critérios a serem observados para o planejamento e organização dos cursos da Educação Profissional. Além desses critérios, as propostas formativas de uma instituição levam em consideração o tipo de sociedade e de cidadão que ela quer desenvolver. Nas sábias palavras de Paulo Freire (2007, p.19), a educação pode ser compreendida como uma “ação permanente”, a medida que o ser humano está em constante aprendizagem. Assim, se este aprende permanentemente e vive em sociedade, a escola, dialeticamente, pode ser reprodutora ou transformadora social. Nessa mesma concepção:

Se a organização educacional mantém e aplica os padrões institucionalizados da cultura de uma sociedade, e se as necessidades funcionais dessa organização forem pertinentes aos processos de ação da sociedade, provavelmente a educação evoluirá segundo as mudanças que se operarem no meio (CRUZ, 1984, p.31)

Depreende-se tanto da concepção de Paulo Freire, quanto de Cruz, que a sociedade e a educação se influenciam em um processo contínuo, desta forma, a educação reflete e materializa em seu processo educacional, o desenvolvimento social, cultural e político de um povo.

Partindo desse pressuposto, as ações formativas de uma instituição de ensino devem fundamentar-se nessa dialeticidade entre educação e sociedade, tendo como foco a visão política da sociedade que se objetiva desenvolver. No IFSC, esta visão está consagrada em sua missão descrita no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), qual seja, “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” (IFSC, 2017, p. 1.6).

Para o cumprimento da missão institucional, todas as ações formativas devem convergir para esta finalidade, principalmente, as ofertas formativas. Estas são consubstanciadas nos planos de curso, também chamados de projeto pedagógico de curso (PPC), os quais são de responsabilidade de cada instituição de ensino, “nos termos de seu projeto político-pedagógico, observada a legislação e o disposto nestas Diretrizes e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos” (BRASIL, 2012a, p. 5).

Dentre os critérios definidos para a organização e planejamentos dos cursos expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tem-se que os cursos devem ser planejados e organizados visando o “atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade” (BRASIL, 2012a, p. 5).

A estruturação de cursos desalinhados com as demandas socioeconômicas e ambientais da região pode desencadear um baixo índice de ingresso (baixa demanda); alta taxa de evasão discente; contribuição mínima para o desenvolvimento socioeconômico-ambiental da região e de transformação social; inacessibilidade ao mundo do trabalho aos egressos; ineficiência de gerenciamento de recursos públicos; dentre outros fatores inerentes a uma educação descontextualizada. Por sua vez, o planejamento de cursos alinhados às demandas da sociedade, possibilitam:

[...] estratégias favoráveis à construção de significações. Um plano de curso elaborado em consonância com o território e o contexto no qual a instituição educacional está inserida e com a realidade do estudante e do mundo do trabalho possibilita, sem dúvida, a realização de aprendizagens que façam sentido para o educando. Essa contextualização é de fundamental importância para o próprio processo de aprendizagem, integrando efetivamente a teoria à vivência da prática profissional. (BRASIL, 2012b, p. 47-48).

Assim, tendo como base conceitual os pressupostos da formação integral do sujeito como agente crítico e transformador de sua realidade, a legislação educacional e a proposta de produto educacional, colocou-se como **problema de investigação** a seguinte questão: **quais os elementos e processos são necessários para que os projetos pedagógicos de curso (PPC) do IFSC contemplem as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade?**

Como hipótese de pesquisa, pressupõe-se que os PPCs dos cursos técnicos subsequentes do IFSC contemplam as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo trabalho.

Considerando o tempo destinado a investigação em âmbito deste programa de mestrado, fez-se necessário fazer um recorte em relação à forma de oferta, à modalidade e ao período temporal referente aos sujeitos de pesquisa. No tocante a forma de oferta, utilizou-se a subsequente, compreendendo a peculiaridade que estes cursos possuem, qual seja, a possibilidade de que eles sejam demandados por sujeitos que estão, há um longo tempo, distantes dos ambientes formais de educação, pois são indicados àqueles que já concluíram o ensino médio.

Portanto, a escolha pela forma de oferta subsequente cumpre ainda um papel de relevância social, pois possibilitam inclusão aos sujeitos historicamente alijados do acesso à educação, contribui na inserção qualificada no mundo do trabalho e representa uma possibilidade de retomada do percurso acadêmico para grande parte desses estudantes.

Quanto a modalidade, utilizou-se a presencial; e por fim, referente ao período temporal, optou-se pelo ano de 2018, levando em consideração o fato de que as disposições constantes na resolução CNE/CEB nº 6/2012 deveriam ser implantadas pelos sistemas e instituições de ensino a partir de 2013. Logo, compreende-se que em 2018, decorridos cinco anos, as instituições de ensino tenham consolidado as diretrizes propostas na referida resolução.

Nesta direção, o **objetivo geral** da pesquisa é compreender se as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho estão contempladas nos projetos pedagógicos de curso técnico subsequente do IFSC e desenvolver um produto educacional que contribua para a inserção de tais demandas dos cidadãos e do mundo do trabalho nos PPCs da Educação Profissional.

Como desdobramento do objetivo geral da pesquisa, os **objetivos específicos** são: I - Discutir, a partir da legislação e de autores, o conceito de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho; II - Identificar os cursos técnicos subsequentes aprovados no ano de 2018 pelo Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE); III - Analisar os critérios utilizados pelo CEPE e pelo CONSUP para aprovação e autorização dos cursos técnicos de nível médio, na forma subsequente, na modalidade presencial, do IFSC; IV - Analisar, por meio da justificativa da oferta dos projetos pedagógicos de curso e das solicitações de autorização de oferta, a presença de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho; V – Produzir e avaliar um guia de orientação para contemplar as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nas ofertas formativas da educação profissional.

Destaca-se que tanto a pesquisa quanto o desenvolvimento do produto educacional possuem relação com o local de trabalho do autor, o qual será apresentado adiante. Assim, a frase “um olhar para dentro” sintetiza a justificativa dessa pesquisa, pois é o olhar de quem atua na educação profissional e compreende a necessidade de estudá-la, principalmente em tempos de instabilidade política e, conseqüentemente, de possíveis mudanças nas políticas educacionais.

Objetivando identificar os estudos já realizados que possuíam relação direta ou

indireta com o objeto desta pesquisa, realizou-se buscas nos principais repositórios nacionais com os descritores *demandas socioeconômicas e ambientais*; *demandas socioeconômico-ambientais* e *demandas socioeconômicas*. Compreende-se como relação direta aqueles estudos que se dedicaram a pesquisar as demandas socioeconômico-ambientais na Educação Profissional e Tecnológica e como indireta, os que trataram a temática como auxiliar ou complementar dentro do seu objeto de pesquisa.

Desta forma, ao realizar buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹, com as palavras-chave *demandas socioeconômicas e ambientais* e *demandas socioeconômico-ambientais*, não foi encontrado nenhum resultado. Já com o constructo *demandas socioeconômicas* foram encontradas doze pesquisas, no entanto, nenhuma delas estava relacionada direta ou indiretamente com o objeto da presente pesquisa.

No Catálogo de Dissertações e Teses da Capes², a busca com os descritores *demandas socioeconômicas e ambientais* e *demandas socioeconômico-ambientais*, trouxe apenas um resultado, porém, não possui ligação com o objeto desta pesquisa. Já ao utilizar as palavras-chave *demandas socioeconômicas*, a busca trouxe vinte e sete pesquisas, contudo, apenas uma possuía relação direta, pois teve como objetivo geral “analisar a atuação do CETEP-Irecê no Território de Identidade, verificando como este atende às especificidades socioeconômicas e ambientais do contexto no qual está inserido” (SILVA, 2016, p. 20). A autora concluiu que o CETEP-Irecê contribui significativamente com os aspectos socioeconômicos e ambientais.

Por fim, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP³, as palavras-chave *demandas socioeconômicas e ambientais* e *demandas socioeconômico-ambientais* trouxeram dois estudos. Já com o termo *demandas socioeconômicas*, foram encontrados trinta e três resultados, porém, ambos os resultados não possuem relação direta ou indireta com esta pesquisa.

Outros dois estudos encontrados no *Google Acadêmico*⁴ merecem destaque, pois se relacionam indiretamente com o problema desta pesquisa. O primeiro, de Araújo Vago (2015), tinha por objetivo analisar a oferta dos cursos técnicos presenciais, nas formas integrada, concomitante e subsequente, pelos 38 Institutos Federais brasileiros e sua relação com os Arranjos Produtivos Locais (APLs). Dentre as conclusões do estudo, inferiu que os Institutos Federais precisam estabelecer uma ação mais direta com os arranjos produtivos locais.

¹ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

² Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

³ Disponível em: <<http://www.theses.usp.br/>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

⁴ Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-PT>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

O segundo estudo se refere ao relatório de auditoria realizada entre 2011 e 2012 pelo Tribunal de Contas da União (TCU), que analisou, dentre outros fatores, a interação dos Institutos Federais com os arranjos produtivos locais. Concluiu-se que “em relação ao ensino, houve convergência de entendimento entre professores e pró-reitores quanto à compatibilidade da maioria dos cursos ofertados com as necessidades socioeconômicas locais”, já no tocante à pesquisa e extensão, a análise revelou que, “apesar de haver pelo menos um campus em todo município que contém um APL (arranjo produtivo local) prioritário, nenhum deles apresentava referência sobre qualquer tipo de interação ao respectivo APL” (BRASIL, 2012c, p. 20-21).

Pelo exposto, demonstra-se a relevância em realizar estudos para ampliar os conhecimentos sobre o objeto e problema de investigação desta pesquisa, uma vez que, os estudos referente as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nos cursos da Educação Profissional ainda são incipientes.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A presente dissertação está organizada em oito seções. Na primeira seção, com fins introdutórios, foi descrito um breve histórico da trajetória do pesquisador, demonstrando que a relação entre educação e trabalho sempre esteve presente em sua vida. Também foi apresentando o problema de investigação, os objetivos, a justificativa e a relevância da pesquisa.

Já a segunda, terceira e quarta seção, destinam-se ao referencial teórico, onde se discute, a partir da legislação e de autores, o conceito de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho. Assim, na segunda seção, fez-se necessário conceituar e problematizar a relação entre educação e trabalho, principalmente no contexto histórico da evolução da humanidade, destacando que em cada modo de produção da existência humana, exigia-se um novo homem e novas relações sociais, culturais e de organização do conhecimento que se influenciavam dialeticamente. Desta forma, resgata-se a importância do trabalho como princípio educativo, na perspectiva de proporcionar aos sujeitos o domínio dos fundamentos científicos do trabalho. Na mesma direção, aborda-se o conceito de cidadão, cidadania e de mundo do trabalho.

A terceira seção, trata-se da relação entre educação e desenvolvimento socioeconômico ambiental. Para isso, descreve-se um breve histórico das ofertas formativas

na educação profissional do Brasil, o conceito de desenvolvimento socioeconômico-ambiental e o seu atendimento nos cursos da educação profissional.

Na sequência, na quarta seção, considerando a pluricurricularidade, a estrutura multicampi dos Institutos Federais e as alterações promovidas pela legislação, aborda-se o conceito de Projeto Político-pedagógico (PPP), do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Projeto Pedagógico de Curso e Currículo, discutindo as especificidades de cada documento na educação profissional e tecnológica.

Finalizado o referencial teórico, a quinta seção, destina-se à metodologia de pesquisa, aos procedimentos metodológicos, ao local da pesquisa e aos sujeitos de pesquisa. Já na sexta seção, apresenta-se a proposta de desenvolvimento do produto educacional nos termos da CAPES, bem como, a descrição da avaliação pelo grupo focal.

Na sétima seção, são analisados e discutidos os resultados da pesquisa. Para tal, realiza-se uma breve descrição dos documentos encontrados e, posteriormente, os dados são discutidos com base nas categorias de análise e no referencial teórico.

Por fim, a última seção ocupa-se das considerações finais, seguida dos apêndices e dos anexos.

2 EDUCAÇÃO E TRABALHO

A educação existe em todos os lugares e de diferentes formas. Nas palavras de Carlos Brandão (2007, p. 7), “ninguém escapa da educação”. Na mesma direção, para Paulo Freire (2007, p. 19), ela é conceituada como uma “ação permanente”. Corroborando e ampliando o conceito, Libâneo (2002, p. 26), define-a como “fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades”. Vista dessa forma, a educação assume uma dimensão central na constituição e no desenvolvimento do ser humano, pois além de “pensar os tipos de homens, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima” (BRANDÃO, 2007, p. 11). Assim, ainda segundo o mesmo autor,

em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (p. 7)

O autor demonstra que nos diversos espaços, mesmo naqueles em que ainda não há o ensino formal, o processo educativo está presente. Reconhece que a escola não é o único lugar onde ela acontece, pois ocorrerá, em cada grupo ou comunidade, de acordo com as necessidades destes.

A mesma característica conferida à educação, como fenômeno plurifacetado, dá-lhe, por vezes, certa invisibilidade, pois o seu reconhecimento se dá apenas nos “espaços onde pendura alguma placa na porta com o seu nome” (BRANDÃO, 2007, p. 16). No entanto, “o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende” (*Idem*, p. 18).

Nesse sentido, faz-se necessário conceituar a educação informal, a educação não formal e a educação formal. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 236-237) traz a seguinte definição:

A educação informal, também chamada de não intencional, refere-se às influências do meio humano, social, ecológico, físico e cultural às quais o homem está exposto. A educação não formal é intencional, ocorre fora da escola, porém é pouco estruturada e sistematizada. A educação formal é também intencional e ocorre ou não em instâncias de educação escolar, apresentando objetivos educativos explicitados. É claramente sistemática e organizada.

Os autores ressaltam ainda que nenhuma das três modalidades de educação (informal, não formal e formal) deve ser considerada mais importante, pois elas se relacionam e fazem parte da vida de todos os sujeitos.

Historicamente, em um dado momento, quando, através do trabalho, de sua divisão, da acentuação das relações de poder, da sociedade hierarquizada, passa-se a utilizar o saber para dominação de uns perante outros, a “sociedade separa e opõe: o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe”, surgindo as categorias de especialistas sociais, “as de saber e as de ensinar a saber” (BRANDÃO, 2007, p. 26), ou seja, têm-se, neste momento, a educação formal, intencional e, conseqüentemente, o surgimento da escola.

Avançando no debate, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 237), afirmam que o surgimento da escola em sua forma atual, ocorreu “com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do Estado nacional, para suplantando a educação que ocorria na família e na Igreja. Ganhou corpo com base na crença do progresso”. Posteriormente, por volta do século XVIII e XIX, foram variadas as justificativas para tentar universalizar a educação sob a responsabilidade do Estado que perpassavam desde os interesses sociais, daqueles menos favorecidos, até os interesses capitalistas. Assim, neste mesmo período, surge a “ideia de escola pública e obrigatória para todos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 238).

Contudo, embora se compreenda a importância da educação na evolução da sociedade, sendo “as pessoas produto da educação”, a ideia de universalização surgiu a partir do momento em que enxergaram nela, uma forma de controlar a sociedade. É preciso compreender que a educação não é uma invenção das pessoas, mas aqueles que se interessam, podem fazer dela uma arma de seu poder autoritário (BRANDÃO, 2007).

Desta forma, “quando o fruto do trabalho acumula os bens que dividem o trabalho, a sociedade inventa a posse e o poder que separa os homens entre categorias de sujeitos socialmente desiguais. [...] É a partir daí que a educação aparece como *propriedade*, como *sistema* e como *escola*” (BRANDÃO, 2007, p. 102). E, conseqüentemente,

Onde surgem interesses desiguais e, depois antagônicos, o processo educativo, que era unitário, torna-se partido, depois imposto. Há educações desiguais para classes desiguais; há interesses divergentes sobre educação, há controladores. Grupos desiguais não só participam desigualmente da educação - dos *nobres*, dos *funcionários*, dos *artesãos* - como são também por ela destinados desigualmente ao trabalho: para *dirigir*, para *executar*, para *produzir* (BRANDÃO, 2007, p. 103).

Na visão deste autor, embora se tenha grupos ou pessoas que darão outras destinações à educação, ela é maior que qualquer controle, justamente pelo fato de ocorrer em todos os lugares, em todas as classes, sejam estas organizadas politicamente ou em comunidades.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 249):

[...] a educação deve ser compreendida como um campo social de disputa hegemônica, portanto, um espaço de luta e contradição, uma vez que reflete a própria constituição da sociedade. Desse modo, cada sociedade, tendo por base as

classes e grupos sociais de que é composta, estabelece e organiza um sistema educacional para cumprir determinadas finalidades sociais.

No Brasil, a educação formal-escolar foi proclamada na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 como um direito social dos cidadãos. Em seu artigo 6º traz a seguinte redação: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Não obstante, trouxe para o Estado e para a família o dever à educação, bem como, incluiu a sociedade como colaboradora, tornando-a direito de todos (universalização) e inseriu expressamente no texto constitucional a sua finalidade. “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Com fundamento na CRFB de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu título I, conceitua a educação em sentido amplo e, na sequência, define que as disposições expressas no documento versará sobre a educação escolar, a saber:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (BRASIL, 1996).

De acordo com a mesma lei (LDB), a educação escolar possui dois níveis: educação básica - formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior, constituída por cursos sequenciais por campo de saber, cursos de graduação, pós-graduação e de extensão. Estabelece ainda que a educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). De modo semelhante, determina que a educação básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Como possibilidade de articulação entre trabalho e educação, a LDB apresenta a Educação Profissional e Tecnológica como uma das modalidades de educação, prevendo cursos “de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 1996).

Esta relação entre educação e trabalho é histórica. Quando se tentou definir o homem, diversas características foram apresentadas como essenciais pela história da filosofia, dentre elas, duas tiveram grande destaque: trabalhar e educar, pois são atividades especificamente humanas (SAVIANI, 2007) que formam o próprio homem. Isso porque, ao explicitar os fundamentos histórico-ontológicos da relação entre educação e trabalho, o autor demonstra que, a medida que o homem vai produzindo sua existência, ele vai se educando, numa relação de aprendizagem.

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 154).

Assim, trabalho e educação, historicamente, constituem o próprio homem em uma relação dialética, onde “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (SAVIANI, 2007, p. 154). Nessa mesma direção, Álvaro Vieira Pinto (1909), ao abordar o caráter histórico-antropológico da educação, traz:

A educação é um fato *existencial*. Refere-se ao modo como (por si mesmo e pelas ações exteriores que sofre) o homem se *faz ser homem*. A educação configura o homem em toda sua realidade. Pode-se dizer (em outra versão da definição) que é o processo pelo qual o homem adquire sua essência (real, social, não metafísica). É o processo constitutivo do ser humano (p. 32, grifos do autor).

Nota-se que, embora Álvaro Vieira Pinto estivesse se referindo apenas à educação, os conceitos se complementam, uma vez que para Saviani (2007, p. 154), “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem”. Ou seja, é o homem, como ser social, extraído da natureza sua subsistência, aprendendo e se educando, em um processo constante.

Antes do período escravista e feudal, quando inexistia a divisão dos homens em classes e toda a produção era compartilhada, perdurava a unidade entre trabalho e educação, em uma “relação de identidade” (SAVIANI, 2007, p. 154). O autor afirma que a separação ocorre a partir do momento em que se estabelece a sociedade de classes, como decorrência da organização e desenvolvimento do trabalho.

No entanto, Saviani (2007) adverte que a relação entre trabalho e educação se manifesta, nas sociedades de classe, na separação entre escola e produção. Por esta razão, tem-se historicamente a divisão entre trabalho manual e intelectual, pois após o surgimento da escola:

a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um

lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinado à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, p. 157).

Esse modelo dual de educação, sendo uma para o proletariado e outra para a burguesia se intensificou no período da Revolução Industrial, onde a função da escola foi modificada, passando de uma perspectiva de socialização para uma função econômico-produtiva (RAMOS, 2017).

Ampliando a discussão, pode-se dizer que a Revolução Industrial demarcou a linha do tempo ao ligar a escola ao mundo de produção, ou seja, passa-se a reproduzir nos seus espaços escolares, as necessidades do setor produtivo. No entanto, com um sistema de ensino bifurcado - uma escola destinada à formação geral e outra à formação profissional. Assim, materializou-se “a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e ‘escolas de ciências e humanidades’ para os futuros dirigentes” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Portanto, como marco temporal, é importante compreender a relação entre trabalho e educação em momentos distintos da história da evolução da humanidade. Destaca-se aqui, dois em especial. O primeiro, relacionado à fase existencial, de constituição do próprio homem, vivenciada durante o período primitivo. O segundo, quando o homem adquire a propriedade da terra, utiliza-se do trabalho alheio, numa relação de dominantes e dominados.

Assim, conforme já citado anteriormente, em cada modo de produção da existência humana, por meio do trabalho, exigia-se um novo homem e novas relações sociais, culturais e de organização do conhecimento que influenciavam-se dialeticamente. E, é neste contexto que a educação deve compreendida.

Do mesmo modo, se por um momento, educação e trabalho formavam uma unidade, como constituinte do próprio sujeito e, posteriormente, como consequência de sua evolução e das relações sociais, há uma separação, sendo utilizados na sociedade capitalista contemporânea como mecanismo de alienação e dominação da classe trabalhadora e, compreender esse processo histórico e as lutas pela formação humana integral, torna-se primordial e urgente para resgatar o trabalho como princípio educativo.

2.1 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Para compreender o trabalho como princípio educativo, faz-se necessário, primeiramente, conceituar trabalho. Desta forma, serão utilizados autores como Engels

(1876), Albornoz (1988), Dore (2014), Frigotto (2009), Ciavatta (2005), Semeraro (2015), dentre outros.

O trabalho nesta pesquisa é compreendido em sua dimensão ontológica e histórica. Ontológica como condição básica e fundamental de toda a vida humana (ENGELS, 1876, p. 4), reconhecendo-o como essencialmente formador do próprio homem, capaz de produzir conhecimento e cultura, mediado pelas relações de poder que constituem determinado grupo social. Ainda sobre o caráter ontológico, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 29), traz:

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história.

Assim, em um período anterior ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, o homem como ser racional e social, transformava intencionalmente a natureza de acordo com as suas necessidades e atos, praticamente, complementares à ação da natureza (ALBORNOZ, 1988).

Já o trabalho em sua dimensão histórica, tem como pressuposto a nova significação que ele ganha no período do modo de produção capitalista, despindo-se do caráter essencial de formação do homem como ser social, para ser reduzido a emprego, como categoria econômica. Nesse contexto, emprego é entendido como “uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento” (FRIGOTTO, 2009, p. 176).

Essa redução que, aparentemente, para uma grande maioria, não causa nenhum estranhamento, é uma das manobras realizada pelas classes dominantes com o objetivo de diminuir, fragmentar e desvalorizar diversas categorias de trabalho. Contribui para a formação dessa concepção, a definição enraizada na cultura brasileira de que só é trabalho aquelas atividades penosas, árduas, com grande esforço físico.

Na linguagem cotidiana a palavra trabalho tem muitos significados [...]. Às vezes, carregada de emoção, lembra dor, tortura, suor do rosto, fadiga. Noutras, mais que aflição e fardo, designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura. É o homem em ação para sobreviver e realizar-se. (ALBORNOZ, 1988, p. 8).

Desta forma, os sujeitos que não se enquadram em atividades como essa classificação não são considerados, pelo senso comum, como trabalhadores. Por outro lado, é preciso considerar que na divisão entre trabalho manual e intelectual, a lógica é inversa, onde se descaracteriza o trabalho manual e valoriza-se o trabalho intelectual.

O autor Giovanni Semeraro (2015), ao abordar a concepção de trabalho em Gramsci, define com maestria as consequências para os trabalhadores advindas do capitalismo e do mundo globalizado, pois nestas esferas, o trabalho não é utilizado como fundamento.

Nesse contexto em que o trabalho material é ocultado como valor diante das criações atribuídas à genialidade de alguns iluminados e das riquezas geradas pelas maravilhas tecnológicas, a maioria dos trabalhadores, isolados, precarizados e dispersos, são empurrados a se desdobrar em múltiplas ocupações temporárias, em uma variação contínua de tarefas que solapa a base dos seus direitos e das organizações sindicais e políticas, gerando um efeito devastador não apenas na vida pessoal e familiar, mas na própria estruturação do país, na formação do tecido social e da identidade coletiva (SEMERARO, 2015, p. 236).

Ainda segundo o mesmo autor:

Flutuantes, desenraizados e descartáveis, os que são privados do trabalho e os crescentes contingentes que vivem de expedientes eventuais e da “economia informal” acabam desconectados também do conjunto da sociedade, de modo que suas reações se limitam a reivindicações pontuais e a surtos esporádicos de revoltas facilmente neutralizadas (SEMERARO, 2015, p. 236-237).

É neste contexto que, atualmente, pode-se afirmar que a nova hegemonia das classes dominantes, “não nasce tanto da fábrica, mas do trabalho desestruturado e desqualificado, do sistema de relações ocasionais e voláteis, em conformidade com a flexibilização da produção, com as variações do mercado e os caprichos do capital financeiro” (SEMERARO, 2015, p. 237). Nas palavras de Dore (2014, p. 300-301), a hegemonia é:

[...] uma direção intelectual e moral sobre a sociedade. É intelectual porque diz respeito a uma concepção de mundo que expressa os interesses de um determinado grupo social. É moral porque as concepções de mundo implicam formas de comportamento e valores que lhe são adequados.

Uma das possibilidades para a superação da hegemonia dominante, seria por meio da escola unitária que reuniria elementos suficientes para realizar uma reforma intelectual e moral, formando uma vontade coletiva que viabilizaria uma transformação das relações sociais.

Assim, se a “formação do homem coletivo se realiza com base na posição ocupada pela coletividade no mundo da produção”, ao formar os grupos subalternos através da organização da cultura, elevando-os à posição de dirigentes, espera-se que aconteça mudanças de ordem pessoal (pensamento e constituição do ser) e do conjunto das relações sociais, deixando [o subalterno] “de ser uma ‘coisa’ para ser o protagonista de sua própria vida” (DORE, 2014, p. 300-301).

A escola unitária, proposta por Gramsci, teve como fundamento a construção ontológica do homem e do trabalho como princípio educativo, retomado da escola humanista, onde os subalternos conseguiriam se tornar dirigentes e conquistar a hegemonia.

Nesse sentido, propõe a inteira organização da cultura num centro unitário homogêneo. A escola unitária faz parte desse centro e seu princípio educativo é retomado da escola humanista. Seu objetivo é a unidade entre teoria e prática, a formação de dirigentes para a conquista da hegemonia (DORE, 2014, p. 311).

Têm-se, portanto, na escola unitária, a dimensão ontológica do trabalho, onde os “trabalhadores-intelectuais orgânicos” se contrapõem ao sistema capitalista vigente de divisão social, transformando-se numa nova “sociedade coletiva e criativamente constituída por meio de suas livres e socializadoras atividades prático-teóricas” (SEMERARO, 2015, p. 240). Desta forma:

Resgata, assim, a essência mais profunda do ser humano pelo trabalho não só pelo fato de transformar a natureza, multiplicar produtos, ser fonte de ganho e ascensão social, mas por ser expressão da criação coletiva da matéria viva e social que nos constitui, socializa e humaniza (SEMERARO, 2015, p. 240).

O trabalho como princípio educativo em Gramsci, é a essência da escola unitária, pois “não pode ser apenas circunscrito ao âmbito da produção material, mas passa a ser considerado ‘princípio educativo’ que permeia também as mais diversas atividades humanas: a educação, a escola, a cultura, a construção e a direção da sociedade” (SEMERARO, 2015, p. 239).

Ampliando o debate, o trabalho como princípio educativo também é fundamento da educação politécnica. Saviani (2003, p. 132), confirma esse posicionamento ao trazer em *O choque teórico da politécnica*, que o “nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho”.

Cabe ressaltar que essa concepção de educação politécnica foi explicitada por Marx, por volta do século XIX, entendendo a educação nas dimensões intelectual, física e tecnológica:

1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 2011, p. 85).

Pelas três dimensões de educação - intelectual, corporal e tecnológica, fica nítida a proposta de formação integral almejada por Marx, a qual tinha por objetivo elevar “a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (MARX; ENGELS, 2011, p. 86). Desta forma, embora não se confunda as concepções da escola unitária e da educação politécnica, pode se afirmar que ambas têm em sua gênese o trabalho como princípio educativo e a ascensão da classe trabalhadora.

O verbete *educação politécnica* do Dicionário da Educação Profissional em Saúde, apresenta os principais pressupostos da educação na concepção marxista:

1. Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento.
2. A combinação da educação (incluindo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo.
3. A formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica.
4. A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar a estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais. (EDUCAÇÃO POLITÉCNICA, 2009, s.p.).

Conforme explicitado anteriormente na seção 2 *Educação e Trabalho*, a universalização e a democratização da educação no Brasil aconteceu de forma tardia e parcelada, com vários embates no campo teórico-político que ora avançava, ora retrocedia. Assim, mesmo com os avanços consideráveis obtidos na CRFB de 1988 e na LDB de 1996, a dualidade permanece no sistema de ensino brasileiro.

A proposta de educação politécnica vai na contramão da divisão social do trabalho, da separação entre trabalho manual e intelectual.

Ela postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual (SAVIANI, 1989, p. 15).

Desta forma, a formação politécnica “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140).

Embora haja muitos embates de cunho conceitual e epistemológico, destaca-se que as concepções da escola unitária e da educação politécnica não são vistas nesta pesquisa como antagônicas, mas sim, complementares, como explicitado por Moura, Lima Filho e Silva

(2015, p. 1069), onde afirmam que Gramsci “aprofunda um aspecto da politecnicidade não muito explorado por Marx e Engels: sua dimensão intelectual, cultural e humanística”.

Nesse sentido, a formação humanística em Gramsci é vista como aquela capaz de contribuir “para o desenvolvimento, nos sujeitos, da capacidade de ‘criação intelectual e prática’ e para a compreensão da totalidade social, tendo o princípio educativo do trabalho como sua base” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1069).

Além disso, cabe ressaltar que, tanto a escola unitária quanto a politécnica foram pensadas a época como possibilidades futuras. Na concepção da formação politécnica, a formação humana integral só seria possível após superação da hegemonia burguesa. Já na escola unitária, dependeria de algumas condições, como “a organização da cultura, a criação de um verdadeiro edifício cultural, um centro homogêneo de cultura no qual se encontra a escola” (SOUZA; DORE, 2017, p. 78).

Em ambas as propostas, vê-se claramente que a profissionalização só seria admitida após uma formação de cultura geral, ou seja, após o jovem “desenvolver determinadas faculdades que lhe possibilitem adquirir maturidade e autonomia a fim de que, posteriormente, possa escolher sua profissão de maneira consciente” (SOUZA; DORE, 2017, p. 74).

No entanto, é preciso reconhecer que em muitos casos, principalmente, na situação econômica atual do Brasil, em que muitos jovens necessitam vender a sua força produtiva para auxiliar no sustento familiar, ainda no decorrer da educação básica, Gramsci admite, nestes casos, a possibilidade de profissionalização.

Desta forma, em âmbito do trabalho produtivo moderno, na busca pela transformação social, a educação não pode ser alienante, formando “um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 140). Pelo contrário, deve propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, com domínio de todos os fundamentos científicos do trabalho.

Ao possuir o domínio dos fundamentos científicos do trabalho, pressupõe-se que o trabalhador conseguiria desenvolver qualquer tarefa ou atividade advinda de um processo de trabalho no mundo produtivo moderno. Nesse contexto, a escola como espaço institucionalizado de formação possui papel fundamental, podendo ir na direção da formação integral ou dos interesses das classes dominantes.

2.2 CIDADÃOS E O MUNDO DO TRABALHO

Quantos habitantes no Brasil são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são? (SANTOS, 2007, p. 15)

As palavras cidadão e cidadania têm sido empregadas em diversos contextos e com diferentes finalidades. Na CRFB de 1988, conhecida como a constituição cidadã, a cidadania é consagrada como um direito fundamental. Visto dessa forma, desde a concepção do sujeito, este já estaria revestido de uma gama de direitos, como por exemplo, “a um teto, à comida, à educação, à saúde, à proteção contra o frio, a chuva, as intempéries; direito ao trabalho, à justiça, à liberdade e a uma existência digna” (SANTOS, 2007, p. 19).

Parece consenso entre os autores de que a cidadania, ao longo da história, decorre dos direitos civis, depois dos direitos políticos e por fim, nos direitos sociais. Santos (2007, p. 21), afirma que:

[...] a evolução começa com a aquisição do *status* de cidadão, membro de uma sociedade civil reconhecida como tal, isto é, a conquista de *direitos políticos individuais*, prossegue com o reconhecimento de *direitos coletivos*, pertinentes aos grupos que constituem a coletividade nacional e autorizados a formar associações representativas legitimadas, até que “um terceiro conjunto de direitos - os direitos sociais - garantiriam ao indivíduo um padrão de vida decente, uma proteção mínima contra a pobreza e a doença, assim como uma participação na herança social”.

No entanto, é sabido que os direitos não são conquistados de um dia para o outro e sem lutas, pelo contrário, é um movimento com lutas diárias. Do mesmo modo, no Brasil estes direitos não chegam a todos os sujeitos e, para aqueles que chegam, não se dão de forma igualitária.

Santos (2007) afirma que a cidadania pode ser aprendida, pois está enraizada na sociedade. Sob este prisma, vê-se constante o seu uso nos textos legais que regulamentam a educação em âmbito nacional, atribuindo às instituições de ensino o papel de formar cidadãos.

A CFRB de 1988 afirma que a educação deve preparar o sujeito para o exercício cidadania. “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Já a LDB, ao tratar dos princípios e fins educação nacional, explicita em seu art. 2º que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais

de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Do mesmo modo, na lei 11.892/2008, a formação cidadã está contemplada nas finalidades, características e objetivos dos Institutos Federais (IFs), da seguinte forma:

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

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

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, 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, 2008a)

Por fim, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as instituições de ensino devem observar a formação cidadã desde o planejamento e organização do currículo até a respectiva autorização da proposta formativa (BRASIL, 2012a).

Pela breve exposição, nota-se o papel da educação frente a formação de um sujeito que não só compreende os seus direitos, mas os reivindica, posicionando-se no contexto social. Portanto, compreende-se como cidadão, nesta pesquisa, o “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado”, acrescendo-se a estes, os direitos sociais, e como cidadania “a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres do cidadão” (FREIRE, 2001, p. 8).

Contudo, não se pode ser ingênuo e acreditar que pelo fato de a cidadania constar no texto das leis, ela de fato se efetivará. De acordo com Santos (2007, p. 20), “para ter eficácia e ser fonte de direitos, ela deve se inscrever na própria letra das leis, mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pactuadas e, sempre que haja recusa, o direito de reclamar e ser ouvido”.

Soma-se a isso, a quantidade de sujeitos que vivem à margem da sociedade, que estão longe de ter condições mínimas para viver com dignidade e que sequer são vistos ou ouvidos. Se não são vistos, nem ouvidos, como vão reivindicar algum direito? Na definição das várias formas de não cidadão, Santos (2007), afirma:

É extensa a tipologia das formas de vida não cidadãs, desde a retirada, direta ou indireta, dos direitos civis à maioria da população, às fórmulas eleitorais engendradas para enviesar a manifestação da vontade popular, ao abandono de cada um a própria sorte. As burocracias - estilo brasileiro - nos tratam como se fôssemos objetos, desde a filosofia do emprego às exclusões consagradas. [...] Tudo isso sem

falar nos desiguais sem remédio, os desiguais institucionais, o negro, o nordestino, as mulheres, cujo discurso tolerado não tem, entretanto, merecido a resposta adequada. (SANTOS, 2007, 31-32).

Assim, o exercício da cidadania para estes grupos de sujeitos excluídos pode estar tão distante quanto um projeto de educação que vise “o pleno desenvolvimento da pessoa”, conforme previsto na CRFB de 1988. Portanto, um projeto educativo deve ser estruturado levando em consideração as necessidades desses sujeitos.

Em âmbito da EPT, os cursos devem ser planejados e organizadas em “atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade” (BRASIL, 2012a, p. 5).

Se cidadãos é compreendido como o sujeito que possui direitos civis, políticos e sociais de um Estado e, cidadania como a condição de requerer esses direitos, importa-nos entender o conceito de mundo do trabalho, uma vez que, são temáticas inter-relacionadas.

O conceito de mundo do trabalho se contrapõe ao de mercado de trabalho. O mercado de trabalho está associado a um contexto de empregabilidade e, portanto, de uma educação imediatista e mercadológica onde o “desenvolvimento humano passa a ser visto como mais um número, sem considerar o contexto social, as interferências culturais e políticas e, ainda pior, sem uma ação efetiva de emancipação” (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009, p. 158).

Por sua vez, o mundo do trabalho parte do pressuposto de que o trabalho constitui o próprio ser humano, não se restringindo ao mercado. Assim, conforme citado anteriormente, trabalho e educação constituem historicamente o próprio homem em uma relação dialética, onde “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nesta perspectiva, Gramsci (1957) trouxe uma contribuição importante ao explicitar que:

[...] fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, em uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento. (GRAMSCI, 1957, p. 121).

Embora o sujeito esteja desempregado, isso não equivale dizer que o trabalho lhe é ausente. Pensar numa proposta formativa que contemple o trabalho como inerente à formação humana é utilizá-lo como princípio educativo. Segundo Oliveira e Almeida (2009, p. 163),

A ideia de uma educação para o trabalho, na qual o aprender a fazer nada mais é do que fazer sempre, sem erros e repetitivamente, gerando produtividade, transcende

para a possibilidade do fazer diferente, de tornar o trabalhador não apenas um apêndice da máquina, mas como alguém que estabeleça o diálogo e participação em todas as esferas, seja de ordem familiar, seja comunitária ou escolar.

Portanto, utilizar a expressão “mundo do trabalho” em vez de “mercado de trabalho” demarca, politicamente, a coerência para com a concepção de educação profissional e tecnológica utilizada nesta pesquisa.

3 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO-AMBIENTAL

Após discussão teórica trazida no tópico anterior sobre educação e trabalho, e este como princípio educativo na perspectiva da escola unitária e da politécnica, bem como o conceito de cidadão e de mundo do trabalho, surge a necessidade de apresentar nesta seção, a relação entre educação e desenvolvimento socioeconômico-ambiental.

Para tanto, é primordial estabelecer um breve histórico das ofertas formativas na educação profissional no Brasil, compreender a relação entre educação e desenvolvimento socioeconômico-ambiental e, posteriormente, discutir possibilidades de atendimento das demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho no planejamento e na organização dos cursos da Educação Profissional (EP).

3.1 BREVE HISTÓRICO DAS OFERTAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

Marcado historicamente pela escravidão e pela desigualdade social, onde a universalização ou a democratização da educação aconteceu tardiamente, houve no Brasil diversos embates, nos campos político e social, de enfrentamento ao projeto de educação dualista, ou seja, em defesa de uma educação pública e igualitária para todos.

No entanto, entre avanços e retrocessos, na década de 1940, o Estado segmentou a educação nacional por meio da legislação “de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção” (CIAVATTA, 2005a, p. 4).

Avanços significativos ocorrem em 1980, momento em que a sociedade lutava pela democracia e que ficou expressa, em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil. É sabido e reconhecido que, ao menos no texto da lei, esta Constituição deu ênfase aos direitos sociais, individuais e fundamentais dos cidadãos; e, é neste contexto que o primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi concebido. Segundo Ciavatta (2005, p. 4),

Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politécnica. O que significava tentar reverter o dualismo educacional através de um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação.

Assim, o texto do projeto da LDB trazia em sua gênese os princípios da formação politécnica, inteira, que não se restringe ao domínio teórico e à formação para atender as necessidades dos modos de produção capitalista, mas que compreendia o sujeito em sua totalidade, articulando conhecimentos sobre e pelo trabalho, cultura, ciência e tecnologia, preparando-os intelectualmente.

Contudo, mesmo com uma base social articulada em favor da formação politécnica, o projeto da LDB foi derrotado, pois:

[...] no embate das forças políticas e de sua materialidade histórica no campo da economia, da cultura e da educação. Prevaleceram, primeiro, o industrialismo e o economicismo e, hoje, a meta da produtividade exacerbada pelo mercado como parâmetros da preparação para o trabalho (CIAVATTA, 2005b, p. 5).

No decreto nº 2.208/1997, revogado posteriormente pelo decreto nº 5.154/2004, a educação profissional poderia ser ofertada nos níveis básica, técnica e tecnológica. O nível básico era destinado “à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia”. O nível técnico tinha por objetivo “proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio” e, por fim, o tecnológico, “correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico” (BRASIL, 1997).

Já no decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que regulamentou o art. 39 da LDB, definiu-se que a educação profissional, observadas as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), seria desenvolvida por meio de cursos de qualificação profissional, inclusive de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004b).

Atualmente, na LDB, a redação é similar àquela trazida pelo decreto nº 5.154/2004, onde se afirma que a educação profissional e tecnológica abrangerá cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Além disso, os cursos poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos (BRASIL, 1996).

Pode-se afirmar que um eixo tecnológico é “uma linha imaginária tendo à sua volta tecnologias que por ela são atraídas. Isso significa certa unidade e convergência dessas tecnologias, que devem ter poder de mútua aproximação, de dar uma direção ao movimento dessa linha imaginária” (MACHADO, 2010, p. 96-97).

Desta forma, tanto a educação profissional técnica de nível médio, quanto a educação profissional e tecnológica estão organizadas em treze eixos tecnológicos, assim denominados: ambiente e saúde; controle e processos industriais; desenvolvimento educacional e social; gestão e negócios; informação e comunicação; infraestrutura; militar; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais; segurança; turismo, hospitalidade e lazer (BRASIL, 2016^a, 2016b).

Em se tratando dos itinerários formativos, eles podem ser entendidos como:

[...] o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas. (BRASIL, 2012a, p. 2).

Nota-se a relação íntima entre os itinerários formativos e os eixos tecnológicos, pois os itinerários formativos são as possibilidades de formação existentes no mundo do trabalho, compondo assim, a trajetória escolar discente. Vistos dessa forma, eles não são “percursos desordenados, fragmentados, mas do desenho de caminhos consistentes, propositivamente delineados” (BRASIL, 2012a, p. 77).

Para orientar a organização dos cursos e a definição do perfil profissional do egresso seguindo os itinerários formativos, o MEC disponibiliza às instituições de ensino, o Catálogo Nacional de Curso Técnico (CNCT) e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST). Ademais, deve ser observada ainda a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Além dos cursos existentes nos catálogos de curso, com base no art. 81 da LDB, é permitida a criação de cursos experimentais. Estes cursos são definidos pelo CNCST como aqueles com “denominação ou currículo inovador”, refletindo e respondendo “com pioneirismo e pertinência a estímulos advindos das inovações científicas e tecnológicas, ou de demandas regionais específicas para o atendimento aos seus arranjos produtivos, culturais e sociais” (BRASIL, 2016b, p 181-182).

Em relação aos cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, as instituições de Educação Profissional e Tecnológica os oferecerão, incluído “os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade” (BRASIL, 2012a, p. 1).

Embora os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional não

disponham de regramento específico, como por exemplo, um catálogo, as instituições poderão ofertá-los sem vínculo a nenhum dos dois níveis de ensino definidos na LDB (educação básica e educação superior).

No entanto, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), existe o Guia PRONATEC de Cursos FIC⁵ que orientam as ofertas através deste programa. São 646 cursos ofertados “em parceria com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com as Redes Estaduais, Distrital e Municipais de Educação Profissional e Tecnológica e com os Serviços Nacionais de Aprendizagem – SENAI, SENAC, SENAR e SENAT” (BRASIL, 2008b, p. 17). Esse guia, por vezes, acaba sendo utilizado pelas instituições de ensino não apenas em âmbito do programa PRONATEC/Bolsa Formação, mas como documento norteador para todas as ofertas FIC.

De forma resumida, com base no exposto, a EPT pode ofertar cursos em todos os níveis e modalidades de ensino, desde que, em estrita conformidade com as legislações educacionais vigentes.

3.2 DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO-AMBIENTAL

O conceito de desenvolvimento pode ser compreendido como um processo de mudanças socioeconômicas (SIEDENBERG, 2003). No entanto, ao longo da história ele vem sofrendo mudanças. Inicialmente, estava alinhado à ideia de crescimento econômico e com o passar do tempo, aproximou-se de diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, das ciências sociais e ambientais.

Desenvolvimento é um conceito que, apesar de ter sido utilizado inicialmente como sinônimo de crescimento num contexto econômico, tem hoje uma relação consolidada com diferentes áreas das Ciências Sociais aplicadas, em que se configura como um conceito-chave. Aliás, poucos conceitos contribuíram tanto para a aproximação das diversas áreas, ou seja, para a interdisciplinaridade das Ciências Sociais, quanto o conceito de desenvolvimento. (SIEDENBERG, 2003, p. 67)

À medida que o conceito de desenvolvimento evoluiu, utilizando-se de diversas áreas, não somente a da Economia, houve a necessidade de se criar outros indicadores para mensurar esse desenvolvimento. Assim, o Produto Interno Bruto (PIB) que era utilizado como principal indicador quantitativo de desenvolvimento econômico de um país, já não atendia a complexidade trazida pelas novas áreas, “até porque nem sempre o crescimento econômico de

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41261-guia-pronatec-de-cursos-fic-2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jan. 2020.

uma nação ou região implicava automaticamente em desenvolvimento num sentido mais amplo”. (SIEDENBERG, 2003, p. 46).

Desta forma, passa a ser utilizado indicadores sociais para analisar o desenvolvimento de uma região ou país, embora se tinha ainda algumas divergências dos críticos sobre a utilização desses indicadores. Siedenberg (2003, p. 48) explicita que, a partir de 1990, quando:

[...] o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – apresentou o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – em seu relatório anual [...], em que foram comparados diferentes aspectos da qualidade de vida em 130 países com mais de 1 milhão de habitantes, consolidou-se definitivamente uma concepção mais complexa do conceito de desenvolvimento que, para além de meros dados econômicos, levava em consideração também alguns aspectos sociais.

O relatório de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), apresentado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), “reúne três dos requisitos mais importantes para a expansão das liberdades das pessoas: a oportunidade de se levar uma vida longa e saudável – saúde –, ter acesso ao conhecimento – educação – e poder desfrutar de um padrão de vida digno – renda” (PNUD; IPEA; FJP, 2013, p. 23).

No tocante a vida-longa e saudável, a metodologia aplicada tem como variável a esperança de vida ao nascer (PNUD; IPEA; FJP, 2013), compreendendo que:

A promoção do desenvolvimento humano requer que sejam ampliadas as oportunidades que as pessoas têm de evitar a morte prematura, e de garantir a elas um ambiente saudável, com acesso à saúde de qualidade, para que possam atingir o padrão mais elevado possível de saúde física e mental. (PNUD; IPEA; FJP, 2013, p. 25).

Em relação ao acesso ao conhecimento (educação), combina-se “duas variáveis - a média de anos de estudo da população com 25 anos ou mais e expectativa de anos de estudo” (PNUD; IPEA; FJP, 2013, p. 27) entendendo que este é:

[...] um determinante crítico para o bem-estar e é essencial para o exercício das liberdades individuais, da autonomia e autoestima. [...] é fundamental para expandir as habilidades das pessoas para que elas possam decidir sobre seu futuro. Educação constrói confiança, confere dignidade e amplia os horizontes e as perspectivas de vida. (PNUD; IPEA; FJP, 2013, p. 25).

Por fim, o padrão de vida (renda), a variável aplicada é a renda nacional bruta *per capita*, na perspectiva de que ela é

[...] essencial para acessarmos necessidades básicas como água, comida e abrigo, mas também para podermos transcender essas necessidades rumo a uma vida de escolhas genuínas e exercício de liberdades. A renda é um meio para uma série de

fins, possibilita nossa opção por alternativas disponíveis e sua ausência pode limitar as oportunidades de vida (PNUD; IPEA; FJP, 2013, p. 25).

Percebe-se que o IDH está centrado nas pessoas, numa concepção de que “o crescimento econômico de uma sociedade não se traduz automaticamente em qualidade de vida e, muitas vezes, o que se observa é o reforço das desigualdades” (PNUD; IPEA; FJP, 2013, p. 23). Ainda segundo o mesmo documento:

É preciso que este crescimento seja transformado em conquistas concretas para as pessoas: crianças mais saudáveis, educação universal e de qualidade, ampliação da participação política dos cidadãos, preservação ambiental, equilíbrio da renda e das oportunidades entre toda a população, maior liberdade de expressão, entre outras. (PNUD; IPEA; FJP, 2013, p. 23).

Portanto, em 1990, o IDH se contrapôs à hegemonia do PIB para apresentar uma visão ampliada do desenvolvimento humano de um país, objetivando olhar para o cidadão de forma integrada.

Se as capacidades das pessoas são restringidas, assim são também suas oportunidades. Se uma jovem brasileira tem pouco acesso ao sistema educacional, ela deixa de aprender a ler e escrever, participa menos dos processos decisórios à sua volta, conhece menos sua realidade, encontra poucas oportunidades de trabalho, reivindica menos os seus direitos. [...] Por isso é tão importante olhar para o cidadão de forma integrada.

É importante destacar que além do IDH, existe no Brasil, desde 1998, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), criado como forma de adaptação do IDH para os níveis subnacionais. Ele segue as mesmas dimensões do IDH global, mas com ajustes na metodologia.

O IDHM varia entre 0 e 1, “quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano de um município” (PNUD; IPEA; FJP, 2013, p. 27). De 0 a 0,499 ele é considerado muito baixo; de 0,500 a 0,599 é classificado como baixo; de 0,600 a 0,699 é tido como médio; de 0,700 a 0,799, é apontando como alto; e de 0,800 a 1, é julgado como muito alto (PNUD; IPEA; FJP, 2013).

Outra perspectiva que vai ao encontro de um desenvolvimento que não se limita ao crescimento econômico, é o conceito de desenvolvimento socioeconômico-ambiental. Em junho de 1972, entre os dias 5 e 16, a Organização das Nações Unidas (ONU), promoveu a Conferência de Estocolmo ou Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, na Suécia. Cento e treze países participaram deste evento, dentre eles o Brasil, resultando na elaboração do documento denominado *Declaração de Estocolmo sobre o Ambiente Humano*, o qual já previa:

1. O homem é ao mesmo tempo obra e construtor do meio ambiente que o cerca, o qual lhe dá sustento material e lhe oferece oportunidade para desenvolver-se intelectual, moral, social e espiritualmente. Em larga e tortuosa evolução da raça humana neste planeta chegou-se a uma etapa em que, graças à rápida aceleração da ciência e da tecnologia, o homem adquiriu o poder de transformar, de inúmeras maneiras e em uma escala sem precedentes, tudo que o cerca. Os dois aspectos do meio ambiente humano, o natural e o artificial, são essenciais para o bem-estar do homem e para o gozo dos direitos humanos fundamentais, inclusive o direito à vida mesma.
2. A proteção e o melhoramento do meio ambiente humano é uma questão fundamental que afeta o bem-estar dos povos e o desenvolvimento econômico do mundo inteiro, um desejo urgente dos povos de todo o mundo e um dever de todos os governos. (USP, 1972, s.p.).

Os países se comprometeram com os vinte e seis princípios estabelecidos na Declaração de Estocolmo, onde a preservação do meio ambiente passou a ser um princípio internacional. Portanto, desde 1970, já se falava em desenvolvimento econômico alinhado ao uso sustentável do ambiente. E, posteriormente, em 1990, os documentos começam a trazer não somente o termo desenvolvimento econômico, mas sim, desenvolvimento socioeconômico e ambiental.

Um dos meios para se mensurar o desenvolvimento socioeconômico de um país se dá por meio dos indicadores socioeconômicos, que podem ser conceituados como:

[...] indicadores de desenvolvimento socioeconômico nada mais são do que medidas estatísticas representativas de um recorte da realidade que têm sentido somente quando se inserem num contexto teórico-metodológico que lhe empresta o respectivo significado. Além disso, deve-se considerar ainda que são parciais e substituíveis, o que confere às análises a possibilidade da distorção ou manipulação da realidade. (SIEDENBERG, 2003, p. 68).

Dada a característica desses indicadores, principalmente a possibilidade de distorção ou manipulação da realidade, Siedenberg (2003) chama a atenção para o uso consciente destes instrumentos, não utilizando-os de maneira acrítica.

Indicadores são instrumentos auxiliares de análises e só têm sentido quando vinculados a teorias e métodos que lhes dão fundamento. Além disso, cabe lembrar que nem tudo que é importante é mensurável. Por isso, a mensuração do desenvolvimento socioeconômico de um país, região ou município por meio de indicadores pode complementar e subsidiar empiricamente um trabalho, mas jamais poderá substituir a análise qualitativa. (SIEDENBERG, 2003, p. 68).

Dados e estatísticas socioeconômico-ambientais podem ser extraídos de diversos locais, utilizando as mais variadas formas de coleta. No entanto, compete aos pesquisadores uma análise qualitativa e crítica de como esses dados foram levantados e quais concepções teóricas foram utilizadas.

A fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), por exemplo, atua como um dos principais provedores de dados estatísticos do País, apresentando estatísticas nas áreas sociais, econômicas e multidomínio. Em âmbito social, abrange dados referente à população; trabalho; educação; saúde; habitação; rendimento, despesa e consumo; administração pública e participação político-social; justiça e segurança; proteção social (IBGE, 2019).

Na área econômica, abrange estudos sobre agricultura, pecuária e outros; indústria e construção; comércio; serviços; preços e custos; setor informal; contas nacionais; finanças públicas; outras estatísticas econômicas. Por fim, em multidomínio, apresenta dados relativos a condições de vida, desigualdade e pobreza; ciência, tecnologia e inovação; empreendedorismo; gênero; cultura, recreação e esporte; turismo; meio ambiente (IBGE, 2019).

Outros estudos também apresentam estes dados socioeconômicos, como por exemplo, os desenvolvidos pelos próprios municípios ou regiões onde a instituição de ensino está inserida. Em muitos casos, os dados locais estão mais atualizados e podem apresentar uma maior aproximação com a realidade.

Ressalta-se que não cabe no âmbito desta pesquisa restringir qual instituição ou mecanismo de pesquisa deva ser utilizado para realizar uma análise socioeconômico-ambiental, mas sim, definir algumas categorias para integração de informações para contemplá-las no contexto educacional.

Siedenberg (2003), define, sucintamente, os principais indicadores sociais para cada área ou aspecto. No tocante à **saúde**, Siedenberg (2003, p. 63), apresenta três indicadores, divididos em duas categorias, “indicadores de entrada” e os “indicadores de saída” do sistema de saúde.

No primeiro grupo se enquadram indicadores como:

- relação entre médicos (ou enfermeiras, ou ainda leitos hospitalares) por número variável de habitantes. Neste caso o principal problema é de ordem quantitativa e financeira: quantos usufruem e quem tem acesso aos meios de saúde?

No segundo grupo se enquadram basicamente outros dois indicadores:

- expectativa média de vida ao nascer, e
- índices e causas de mortalidade, principalmente infantil, por se tratar de um segmento da população especialmente dependente do acesso aos meios oficiais de saúde. (SIEDENBERG, 2003, p. 63).

Sobre este indicador, o IBGE analisa informações como:

[...] morbidade e causas de mortalidade; acesso e utilização de serviços de saúde; gastos com saúde; estilo de vida (alimentação, tabagismo, consumo de álcool); nutrição (aquisição de alimentos, segurança alimentar e nutricional, avaliação

nutricional); deficiência e capacidade funcional; infraestrutura e gestão da saúde; e conta-satélite da saúde, entre outros aspectos (IBGE, 2019).

Sobre os **ambientais**, o autor reconhece que há uma variedade considerável de indicadores que tratam “de questões relacionadas com a desertificação, erosão do solo, qualidade das águas e do ar, erradicação de espécies e destruição de recursos naturais” (SIEDENBERG, 2003, p. 63).

Ainda segundo o autor, “a maioria dos autores citam indicadores com relação ambiental indireta, como: - percentual da população com acesso à água potável, e - percentual da população que conta com instalações sanitárias” (SIEDENBERG, 2003, p. 63-64).

A respeito dos **habitacionais**, o autor afirma que:

[...] alguns autores optam pela simplificação, listando apenas aspectos quantitativos, como o número de habitantes por moradia ou por metro quadrado de área construída, enquanto outros arrolam aspectos qualitativos, como o percentual das habitações com ligação de energia elétrica, água e esgoto, ou também tipo de moradia disponível. (SIEDENBERG, 2003, p. 64).

Assim, o IBGE, por exemplo, abrange informações sobre:

[...] tipo de domicílio; material utilizado na construção do domicílio (pisos, paredes); serviços de infraestrutura básica (abastecimento de água, esgotamento sanitário, destino do lixo e iluminação elétrica) disponíveis no domicílio; urbanização e vizinhança; condição de ocupação; posse de bens duráveis; e gestão pública da habitação, entre outros aspectos. (IBGE, 2019).

Em relação aos indicadores **educacionais**, utiliza-se:

[...] o percentual de analfabetos ou também de alfabetizados no total da população acima de 15 anos é um dos principais indicadores na área da educação. Enquanto o índice de escolarização, isto é, o percentual de jovens em idade escolar que efetivamente estão frequentando a escola é considerado um bom indicador das políticas educacionais, o índice de alfabetizados demonstra os resultados destes esforços. (SIEDENBERG, 2003, p. 64).

De acordo com o INEP/MEC, eles:

[...] atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, contribuem para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola. (INEP, 2019).

Existem diversas instituições públicas e privadas que realizam estudos qualitativos e quantitativos sobre a educação, como por exemplo, o IBGE e o INEP/MEC. Por meio delas é

possível obter informações sistematizadas e atualizadas sobre as diversas etapas e modalidades da educação no país.

O **IDH** e/ou **IDHM** e o **PIB** podem ser consultados direto no site do IBGE⁶. Além disso, o IDH e/ou IDHM também estão disponíveis no site do PNUD⁷. Para obter dados em relação ao **trabalho**, as principais fontes são as PNADs do IBGE e os Registros Administrativos da RAIS do Ministério do Trabalho e Emprego⁸. Nestas fontes, os sujeitos encontram dados, como: rendimento nominal mensal domiciliar per capita; pessoas de 16 anos ou mais ocupadas; proporção de pessoas de 16 anos ou mais em trabalho formal, considerando apenas as ocupadas; proporção de pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas em trabalhos formais; rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas em trabalhos formais, dentre outros.

O IBGE divide este indicador em trabalho remunerado e outras formas de trabalho, da seguinte forma:

Trabalho remunerado

Compreende as informações sobre força de trabalho e mercado de trabalho, abrangendo informações sobre população na força de trabalho, ocupação, desocupação, posição na ocupação, horas trabalhadas; características do empreendimento ou negócio (atividade econômica, tamanho do empreendimento, existência de estabelecimento para funcionar); saúde e segurança no trabalho (acidentes e enfermidades ocupacionais); trabalho decente; e grupos vulneráveis, entre outros aspectos.

Outras formas de trabalho

Compreende as informações sobre as outras formas de trabalho (trabalho para o próprio consumo, trabalho voluntário, afazeres domésticos e cuidados de pessoas moradoras do próprio domicílio ou familiares residentes em outros domicílios). (IBGE, 2019).

Por fim, a **renda per capita**, é um indicador de caráter mais econômico, já contemplado na composição do IDH e/ou IDHM. Para chegar ao valor deste indicador, divide-se o coeficiente da renda nacional pela sua população. Ele pode ser encontrado tanto no site do PNUD, nas PNADs do IBGE, nos Registros Administrativos da RAIS do Ministério do Trabalho e Emprego, quanto em sites municipais e estaduais.

Todos os indicadores apresentados, conforme já assinalado anteriormente, objetivam subsidiar a tomada de decisões, no entanto eles jamais substituirão uma análise qualitativa, pois “são, na melhor das hipóteses, instrumentos analíticos auxiliares, úteis para sistematizar e representar uma realidade muito complexa” (SIEDENBERG, 2003, p. 60).

⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama> e <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>.

⁷ Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>.

⁸ Disponível em: http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged_anuario_rais/caged_anuario_raistela10.php e <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>.

Na esfera educacional, em especial na EPT, os documentos legais denotam o papel transformador da educação para além do ambiente educacional, tratando-a como capaz de contribuir no desenvolvimento social e econômico local, regional e nacional. A lei nº 11.892/2008, traz em seus artigos 6º e 7º, já citados anteriormente, a seguinte redação:

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

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

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

[...] IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, 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, 2008a).

No mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, traz como princípio a “articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo” (BRASIL, 2012a, p.3). Do mesmo modo, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, ressalta a importância da educação profissional e tecnológica no desenvolvimento socioeconômico e ambiental, compreendendo que:

[...] um país não logra êxito sem o domínio crítico e ético do conhecimento científico-tecnológico, desde sua construção à sua aplicação e transferência. Pretende-se a formação de profissionais que em suas atividades produtivas busquem o uso consciente e, conseqüentemente, a preservação dos recursos naturais de modo a extrair os meios que favoreçam a melhoria da qualidade de vida da população brasileira com a necessária responsabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012b, p. 34).

Além disso, a Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, estabelece a obrigatoriedade de inclusão da educação ambiental de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999, 2002).

De forma ampliada, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 aponta para a necessidade de se considerar um conjunto de iniciativas no processo de planejamento e gestão dos cursos da educação profissional, por exemplo:

[...] abordagem da Educação Ambiental numa perspectiva sistêmica, integrada, inter e transdisciplinar, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares; inserir a dimensão socioambiental na formação dos diversos perfis profissionais, relacionando-a ao exercício das funções técnico-profissionais; incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos técnicos e metodológicos que aprimorem a cidadania ambiental, com a participação ativa nas tomadas de decisão, com responsabilidade individual e coletiva em relação ao meio ambiente local, regional e global; promover a educação ambiental, em todas as áreas técnicas, com o estudo sobre a legislação ambiental e gestão ambiental aplicáveis às respectivas áreas e atividades profissionais e empresariais; reflexão a partir da dimensão socioambiental específica relacionada a cada habilitação profissional e ao exercício de cada atividade produtiva e laboral; incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento de tecnologias e práticas produtivas limpas e apropriadas que permitam a sustentabilidade ambiental nas atividades econômicas, abordando o consumo sustentável e considerando processos desde a matéria-prima até o descarte final de resíduos. (BRASIL, 2012b, p. 35).

Pelos documentos apresentados, constata-se que há uma clara preocupação para que o desenvolvimento social e econômico esteja alinhado à práticas sustentáveis em que as riquezas naturais sejam utilizadas de maneira consciente, sob a ótica de que é inaceitável:

[...] um modelo de desenvolvimento econômico centrado na dilapidação da força de trabalho e das riquezas naturais, bem como no estímulo à competição, na promoção do individualismo e destruição dos valores essenciais das culturas populares. Em seu lugar, numa perspectiva inclusiva, defende-se um modelo de desenvolvimento socioeconômico e ambiental no qual a inserção do Brasil no mundo se dê de forma independente, garantindo a cada um, individual e coletivamente, a apropriação dos benefícios de tal desenvolvimento. (BRASIL, 2012b, p. 8)

Contudo, deve-se adotar uma concepção de educação que não a veja como única responsável pelo desenvolvimento socioeconômico-ambiental de determinada região. “Se esta relação fosse verdadeira, a educação seria responsável pelo desemprego estrutural do primeiro mundo e pela miséria do terceiro” (MOURA, 2008, p. 28). No mesmo sentido, deve ser superada a ideia equivocada de relação direta entre a EPT e a empregabilidade.

[...] a Educação Profissional e Tecnológica não é uma condição individual necessária para o ingresso e a permanência do trabalhador no mercado de trabalho, que não pode ser considerada como de responsabilidade única e exclusiva dos trabalhadores, como se houvesse relação causal direta entre a Educação Profissional e Tecnológica e nível de empregabilidade do trabalhador certificado. (BRASIL, 2012b, p. 9)

Em razão disso, faz-se necessário compreender o contexto histórico de mudança das forças produtivas onde, atualmente, exige-se do sujeito trabalhador uma flexibilidade e conhecimento científico e tecnológico para atuar num mundo do trabalho que muda

rapidamente com o desenvolvimento das tecnologias. Nesta nova era da tecnologia, a palavra empregabilidade ganha novos contornos:

[...] uma palavra que soa nova e parece prometida a um belo futuro: “empregabilidade”, que se revela como um parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas. [...] E sempre aquele mesmo meio de chantagem: o mito dos empregos que, de qualquer maneira, vão se reduzindo; uma redução que seus pretensos defensores ativam com um zelo que não se desmente (FORRESTER, 1997. p. 118 e 123).

Isso não quer dizer que a empregabilidade deve ser desconsiderada para a fundamentação de novas ofertas formativas, pelo contrário, deve-se compreendê-la para propiciar aos sujeitos trabalhadores, dentro de uma perspectiva de formação integral, uma ação consciente, crítica e criativa no dia a dia, “tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos” (BRASIL, 2012b, p. 9).

Portanto, entende-se no âmbito desta pesquisa que a relação entre a EPT e o desenvolvimento socioeconômico-ambiental deve ser vista sob a ótica de que “um país não logra êxito sem o domínio crítico e ético do conhecimento científico-tecnológico, desde sua construção à sua aplicação e transferência” (BRASIL, 2012b, p. 34), bem como, de que ela não pode ser vista como a única responsável pelo desenvolvimento do país ou como sinônimo de empregabilidade.

Contudo, criar ofertas formativas que favoreça esse desenvolvimento socioeconômico-ambiental torna-se um grande desafio para as instituições de ensino, à medida que elas necessitam estabelecer metodologias para a integração de informações a este respeito, considerando a análise de demandas da sociedade, do mundo do trabalho e da preservação ambiental (BRASIL, 2012b). Assim, discute-se no tópico seguinte, possibilidades para o atendimento das demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho no planejamento e na organização dos cursos da Educação Profissional (EP).

3.3 ATENDIMENTO DAS DEMANDAS SOCIOECONÔMICO-AMBIENTAIS NOS CURSOS DA EP

A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 traz como um dos critérios para o planejamento e a organização de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o “atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade” (BRASIL, 2012a, p. 5).

Desta forma, é preciso compreender o conceito de demandas socioeconômico-ambientais. A palavra “demanda” possui diversos significados semânticos, como por exemplo, “ação de demandar; demonstração de uma vontade; ação de solicitar; ato de buscar algo” (DEMANDA, 2019), dentre outros. Já socioeconômico, “envolve condições e fatores sociais e econômicos” (SOCIOECONÔMICO, 2019), e ambiental se refere “a ambiente ou ao meio no qual vivemos” (AMBIENTAL, 2019).

Depreende-se, então, que demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho podem ser compreendidas como uma solicitação ou demonstração de vontade dos cidadãos e do mundo do trabalho referente a fatores sociais, econômicos e ambientais.

No entanto, a definição de qual ou quais metodologias utilizar para contemplar essas demandas socioeconômico-ambientais ficou sob a responsabilidade das instituições de ensino de educação profissional, conforme aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2012:

A escolha do lugar de implantação de uma escola técnica, a escolha dos cursos a serem ofertados e a construção de seus currículos deve, pois, considerar os arranjos locais, dados socioeconômicos, ambientais e culturais e as potencialidades de desenvolvimento local. Diversas metodologias podem ser utilizadas para a integração de informações úteis a este respeito, considerando a análise de demandas da sociedade, do mercado de trabalho e da preservação ambiental. (BRASIL, 2012b, p. 34).

Assim, é nítido que o atendimento das demandas socioeconômico-ambientais nos cursos técnicos se dá ao contemplar nos seus projetos pedagógicos de curso e nos respectivos currículos as demandas socioeconômicas da sociedade, do mundo do trabalho e do uso sustentável do ambiente, restando, portanto, estabelecer metodologias para tal.

Antes de adentrar numa possível orientação, é preciso esclarecer três pontos. O primeiro se refere a existência de outros critérios para o planejamento e a organização dos cursos técnicos, além do já mencionado (I) atendimento das demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho. São eles: (II) conciliação das demandas socioeconômico-ambientais com a vocação e capacidade da instituição de ensino; (III) organização do currículo segundo itinerários formativos; e, por fim, (IV) identificação do perfil profissional de conclusão de cada curso que possibilite ao egresso responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional (BRASIL, 2012a). Embora se reconheça que os quatro critérios estão interligados, esta pesquisa se concentra no primeiro, abordando os demais de forma indireta.

O segundo ponto importante é que os cursos objeto da investigação serão aqueles ofertados na forma subsequente. Diferentemente da forma articulada, os cursos subsequentes

podem ser demandados por sujeitos que estão há um longo período temporal distantes dos ambientes formais de educação, uma vez que estes cursos são destinados aos cidadãos que já concluíram o ensino médio.

Ao identificar essa demanda, “devem ser introduzidos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica, para complementação e atualização de estudos, em consonância com o respectivo eixo tecnológico, garantindo o perfil profissional de conclusão” (BRASIL, 2012a, p. 4). No entanto, demandas como esta dificilmente seriam identificadas caso utilizassem apenas indicadores socioeconômicos para a organização e planejamento do curso.

Por fim, o terceiro ponto visa esclarecer que esta pesquisa não objetiva definir uma orientação estática para a integração de informações referente ao atendimento das demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, mas sim, apresentar possibilidades não excluindo outras que possam surgir, pois a construção se dará com base em interpretações das diretrizes e da legislação educacional, especialmente, da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e do Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

Finalizados os esclarecimentos, o presente guia de orientação se estrutura em três fases articuladas: (I) caracterização do desenvolvimento socioeconômico-ambiental da região de abrangência do Câmpus ofertante do curso; (II) identificação dos bens, produtos e serviços produzidos na região e das respectivas profissões requeridas de acordo com o(s) eixo(s) tecnológico(s) do Câmpus; (III) levantamento de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho.

Para a primeira fase, que compreende a caracterização do desenvolvimento socioeconômico-ambiental da região de abrangência do Câmpus ofertante do curso, têm-se por objetivo conhecer, de forma geral, a conjuntura social, econômica e ambiental da realidade da região.

As decisões das mantenedoras, tanto da rede pública como privada, para a escolha da oferta de um curso de Educação Profissional e Tecnológica, pressupõem um diagnóstico da conjuntura de necessidades/possibilidades/consequências a partir da realidade onde está inserida a instituição de ensino. (BRASIL, 2012b, p. 19).

Pela leitura de Siedenberg (2003), depreende-se que é possível utilizar indicadores para mensurar o desenvolvimento socioeconômico-ambiental de um país, no entanto, o autor aponta que estes não devem ser utilizados de forma acrítica ou em substituição a uma análise qualitativa, razão pela qual, eles serão trabalhados nesta investigação em articulação com outros estudos.

Assim, para fins de diagnóstico do desenvolvimento socioeconômico-ambiental da região de abrangência do Câmpus ofertante do curso, considera-se contemplado no âmbito dessa pesquisa, a integração de informações referente ao PIB, IDH e/ou IDHM, renda *per capita*, educação, saúde, meio ambiente, habitação e trabalho, sejam elas obtidas através de dados de domínio público ou de pesquisas de campo.

Estes dados podem ser obtidos em levantamentos e estudos junto às organizações da comunidade, instituições do mundo do trabalho e entre ex-alunos e estudantes do Ensino Médio. Essas informações podem ser obtidas, também, em dados secundários disponíveis na internet e em outras publicações de domínio público. (BRASIL, 2012b, p. 19).

Na sequência, podendo ser realizada em conjunto com a primeira fase, a segunda tem por objetivo identificar os bens, os produtos e os serviços produzidos na região, bem como, as respectivas profissões requeridas para o desenvolvimento desses bens, produtos e serviços. Já apontavam os gestores educacionais que a falta de profissionais e o aumento de oportunidades de trabalho em determinadas áreas econômicas são variáveis consideradas na abertura de um novo curso.

[...] falta de profissionais devidamente qualificados em determinados segmentos profissionais e/ou regiões; aumento/abertura de oportunidades de trabalho em setores determinados da economia em evolução; crescimento do mercado de trabalho formal, convivendo com outro informal, frequentemente precário, especialmente alimentado pelo movimento das terceirizações; (BRASIL, 2012b, p. 19).

Contudo, conforme já explicitado anteriormente, a empregabilidade não deve ser o único fundamento para uma oferta formativa, pois a educação profissional, além de formar para e pelo trabalho, objetiva a formação integral do sujeito, “ou seja, que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços” (BRASIL, 2012b, p. 6).

São variadas as formas para identificar os bens, produtos e serviços produzidos em determinada região. Por exemplo, o Quociente Locacional (QL) desenvolvido por Kieckbusch (2004), que tem por objetivo identificar atividades econômicas potenciais de determinada região; os Arranjos Produtivos Locais (APLs) que sistematizam um conjunto específico de atividades econômicas desenvolvidas por agentes econômicos, políticos e sociais em uma região, tendo como principal referência o Observatório Brasileiro APL⁹; além disso, há os dados sistematizados por instituições locais, como por exemplo, em Santa

⁹ Disponível em: <http://www.observatorioapl.gov.br/apls/#results>. Acesso em: 26 ago. 2019.

Catarina, os produzidos pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), disponíveis no Observatório FIESC¹⁰, dentre outros.

A identificação dos bens, produtos e serviços permitirá que se visualize as profissões requeridas. Não se faz necessário a definição de todos os bens, produtos e serviços, nem de todas as profissões, mas sim daqueles que tenham afinidade com o eixo tecnológico definido para o câmpus ou instituição de ensino e esteja dentro de sua capacidade de oferta, uma vez que, estas poderão ofertar cursos de acordo com a sua vocação e capacidade de atendimento, conforme Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

Por fim, a terceira fase, denominada levantamento de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, tem por objetivo reunir informações referentes a demonstração de vontade dos cidadãos e do mundo do trabalho relativos a fatores sociais, econômicos e ambientais.

Nota-se que nesta fase a finalidade central é estabelecer comunicação com a comunidade de abrangência do Câmpus, identificando quais são as suas demandas no que se refere as profissões identificadas anteriormente e que possuam relação com a vocação da instituição de ensino. Quanto à forma, pode se dar através de audiências públicas, de reuniões com associações dos moradores, de pesquisas de campo, dentre outras possibilidades.

Tendo em vista os demais critérios para o planejamento e a organização dos cursos, pressupõe-se que a pesquisa de campo, tendo como instrumento de coletas de dados o questionário e a entrevista, poderá possibilitar a identificação dos diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, fundamentais ao egresso do curso; dos elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho; dos recursos e tecnologias necessárias para o exercício da profissão em questão; dos diferentes locais e possibilidades de atuação do profissional; dentre outros. (BRASIL, 2012b).

Portanto, com base no exposto, considera-se contempladas as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nos projetos pedagógicos dos cursos, no âmbito desta pesquisa, a integração de informações referente a caracterização do desenvolvimento socioeconômico-ambiental da região de abrangência do Câmpus ofertante do curso, utilizando para isso, os seguintes dados: PIB, IDH e/ou IDHM, renda *per capita*, educação, saúde, meio ambiente, habitação e trabalho; a presença da identificação dos bens, produtos e serviços produzidos na região e das respectivas profissões requeridas em conformidade com o(s) eixo(s) tecnológico(s) do Câmpus; e por fim, a existência de indícios

¹⁰ Disponível em: http://www.portalsetorialfiesc.com.br/?_ga=2.198199789.330265734.1566839499-2146058384.1566259399. Acesso em: 26 ago. 2019.

de levantamento de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho que justifiquem a oferta do curso em questão.

Após definição das categorias de análise das demandas socioeconômico-ambientais, apresenta-se a seguir o planejamento e organização acadêmica das instituições de ensino, os contextos em que os documentos são produzidos e as suas relações com a educação profissional.

4 PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA

Os Institutos Federais são instituições *sui generis*, pois ofertam educação de nível superior, básica e cursos de qualificação profissional, são pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. No entanto, embora atuando em todos os níveis de ensino, para fins de regulação, avaliação e supervisão, os IFs são equiparados às universidades federais. (BRASIL, 2008a).

Essa característica de equiparação à universidade impacta diretamente na organização e no planejamento acadêmico dos IFs, pois o Decreto nº 9.235/2017, que dispõe sobre as funções de regulação, avaliação e supervisão da educação superior, exige dos institutos a mesma forma de planejamento definido às instituições de ensino superior. Assim, em vez de elaborar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), elabora-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e dentro deste, como elemento constitutivo, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Para melhor compreensão das mudanças e dos efeitos promovidos pelo referido decreto, faz-se necessário iniciar a presente discussão com o conceito e contexto em que são produzidos os PPPs, para posteriormente, adentrar nas concepções do PDI, PPI e, por fim, do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e do Currículo, no contexto da Educação Profissional.

4.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O grande desafio da escola está em garantir um padrão de *qualidade* técnica e política para todos e que não apenas respeite a diversidade local, social e cultural, mas entenda que o aluno é o sujeito concreto, real, histórico, social e ético do processo educativo. (VEIGA, 2004, p. 55-56)

A temática projeto político-pedagógico (PPP) foi e ainda é objeto de estudo de diversos pesquisadores, como por exemplo, José Carlos Libâneo (2008), Celso dos Santos Vasconcellos (2009), Ilma Passos Alencastro Veiga (2000, 2004), Marcos Tarciso Masetto (2003), dentre outros.

Ao desmembrar o termo projeto político-pedagógico, Veiga (2000, p. 12) afirma que:

[...] o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. [...] Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente.

Ele é político “porque busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. [...] É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 2000, p. 13). Para Masetto (2003, p. 60) ele é político “porque estabelece e dá sentido ao compromisso social que a Instituição de ensino superior assume com a formação de profissionais e de pesquisadores cidadãos”.

No mesmo sentido, é pedagógico porque “reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo” (VEIGA, 2000, p. 13). Assim, semanticamente, é coerente o uso do termo político-pedagógico, com hífen, dando o significado de indissociabilidade (VEIGA, 2000). Para Vasconcellos (2009, p. 169), o PPP é:

[...] o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Nas palavras de Masetto (2003, p. 61), “ele [projeto político-pedagógico] extrapola a simples confecção de um documento. Exige que todos os membros daquela instituição educativa participem, trazendo as expectativas, os problemas, as propostas, o ‘como’ fazer”. É preciso “definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar”. (VEIGA, 2000, p. 17). Refletir sobre o tipo de sociedade e de cidadão que a escola pretende formar passa pela análise do rumo que esta está sendo levada, sendo necessário:

[...] pelo menos dois tipos de raciocínio: pensar o que será das escolas se as atuais tendências majoritárias prosperarem e o que pode ser das escolas se os seus agentes puderem discutir essa tendência e buscar alternativas. As escolas que não refletirem sobre este momento crucial serão inevitavelmente, levadas a reboque dos interesses mais conservadores da sociedade em que vivemos. (GANDIN, 2001, p. 63).

O autor apresenta a escola na tendência hegemônica e numa perspectiva de rompimento dessa hegemonia. Na tendência hegemônica a escola se ocupa dos interesses do mercado de trabalho, ou seja, formar indivíduos para se adaptar às rápidas mudanças do setor produtivo.

Nesta escola não pode haver a construção de cidadãos, pois só há espaço para a constituição do consumidor e do futuro “colaborador” das empresas. Nesta escola não há espaço para as questões ligadas à política (para as perguntas: por quê? para quem?), apenas para as questões técnicas (para a pergunta: como?). (GANDIN, 2001, p. 65).

Pensar num projeto político-pedagógico que vá contra a tendência atual, hegemônica, é uma luta, pois em primeiro momento, é preciso reconhecer que há uma tendência hegemônica e, posteriormente, estabelecer novos caminhos, novos rumos para a escola. Neste sentido, Veiga (2004, p. 57), ao abordar o projeto político-pedagógico do ponto de vista emancipador, afirma que:

[...] pensar o projeto político-pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e possível.

Com base nos princípios de gestão democrática e de autonomia didático-pedagógica, garantidos na CRFB de 1988, a LDB atribui às instituições de ensino a elaboração e execução de suas propostas pedagógicas, bem como, a exigência de participação dos docentes na elaboração e no cumprimento dessa proposta através dos planos de trabalho. (BRASIL, 1996).

No entanto, para além da participação dos docentes, a elaboração do projeto político-pedagógico exige o envolvimento de toda a comunidade e demais servidores que atuam na instituição, ou seja, técnicos administrativos em educação, pais, alunos e demais agentes da sociedade. Para tal, é preciso resgatar “a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva” (VEIGA, 2000, p. 14).

A participação da sociedade, ou seja, da comunidade em que a escola está inserida é primordial, pois a escola não é um organismo isolado, mas sim, uma “instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade” (VEIGA, 2000, p. 16).

No entanto, em se tratando dos IFs, a equiparação à universidade federal trouxe alterações quanto à organização acadêmica dessas instituições que culminaram no abandono do PPP, dando lugar ao PDI e ao PPI. Assim, em meados de 2000, com o surgimento do PDI, o PPP perde o seu status de plano global da instituição e esse papel passa a ser desempenhado pelo PDI.

É preciso destacar que essas alterações que vão e vêm sendo propostas e que, numa análise superficial ou acrítica parecem desinteressadas ou, até mesmo, são disseminadas como avanços benéficos ao desenvolvimento coletivo, precisam ser interpretadas e contextualizadas. Para isso, faz-se necessário voltar na história para analisar o contexto em que foram produzidas.

Do ponto de vista histórico, no mesmo período de surgimento do PDI, em meados de 2000, as instituições de ensino já vinham sendo pressionadas para se transformarem frente as

exigências de reestruturação do sistema de produção capitalista, ou “da nova (des)ordem mundial decorrente da mundialização do capital, da ideologia neoliberal e do pós-modernismo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 47).

Libâneo (2008), ao escrever o capítulo *uma escola para novos tempos*, da obra *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*, demonstra diversos aspectos que exigiram das escolas uma transformação, como por exemplo, as mudanças na economia frente ao novo paradigma produtivo; a revolução informacional; a despolitização da sociedade; a crise ética; a exclusão social. No tocante ao novo paradigma produtivo, o autor afirma que:

O modelo econômico segue a lógica da subordinação da sociedade às leis de mercado, visando à lucratividade, para o que se serve da eficiência, dos índices de produtividade e competitividade. [...] Nesse modelo, O Estado não deve intervir na economia e mesmo as empresas atualmente mantidas pelo Estado são privatizadas, na crença de que assim ganham mais eficiência, mais qualidade, mais rentabilidade. (LIBÂNEO, 2008, p. 46-47).

Do mesmo modo, no âmbito da exclusão social, “a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres” (LIBÂNEO, 2008, p. 51).

O reflexo dessas políticas neoliberais e das reformas educacionais está presente nos documentos oficiais nacionais e internacionais, nas mídias eletrônicas, ou seja, são disseminados massivamente. São eles os responsáveis por criar vocábulos, novos termos, omitir outros, (re)criar sentidos e, então, vai surgindo no contexto educacional “vocábulos como qualidade total, sociedade do conhecimento, educar por competência e para a competitividade, empregabilidade, cidadão ou trabalhador produtivo, etc.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 48).

Na mesma direção, observa-se que a legislação que trata da exigência de elaboração do PDI e do PPI como parte daquele, não faz menção à palavra “político”, ela a suprime e acrescenta a palavra “institucional”, formando o termo Projeto Pedagógico Institucional (PPI), em vez de Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Desta forma, a partir da exigência de elaboração do PDI, não se tem mais nos IFs a obrigatoriedade de elaboração do PPP como plano global e o currículo como uma de suas dimensões, passa a ser construído o PDI (o PPI como um de seus elementos obrigatórios) e, posteriormente, em momento diverso, constrói-se PPC e o currículo.

Dentre os diversos aspectos que poderiam ser analisados frente a esta construção, chama-se a atenção, neste momento, para dois deles. O primeiro se refere a multiplicidade de denominações utilizadas pelos autores para abordar a temática PPP. “Como se denomina esse

projeto? Projeto educativo, projeto pedagógico, projeto político-pedagógico, projeto pedagógico-curricular, projeto curricular, plano de escola?” (LIBÂNEO, 2008, p. 161).

Por exemplo, Vasconcellos (2009), utiliza o termo Projeto Político-Pedagógico como plano global e o Planejamento Curricular ou Programa Curricular como um programa de experiências pedagógicas vivenciadas pelos alunos. Já Veiga (2000), faz uso da denominação Projeto Político-Pedagógico como organização pedagógica da escola como um todo e de Currículo como um elemento constitutivo dessa organização escolar, ou seja, uma dimensão do Projeto Político-Pedagógico. Para finalizar, Libâneo (2008), usa o termo Projeto Pedagógico-curricular como um instrumento e processo de organização da escola e o Currículo como a projeção e o desdobramento do projeto pedagógico-curricular.

Essa multiplicidade de denominações pode confundir os leitores, pois um mesmo termo pode ser utilizado pelos autores com conceitos e dimensões diferentes. Assim, a temática exige maior atenção para a compreensão global das denominações e conceitos cunhados pelos autores para, posteriormente, estabelecer as relações ou conexões com a educação profissional.

O segundo aspecto está relacionado a dificuldade em articular coerentemente esses documentos institucionais (PDI, PPI e PPC). Tendo em vista que os IFs são instituições pluricurriculares e multicampi, ao elaborar o PDI e PPI para toda a instituição, ou seja, um mesmo documento para vários Câmpus, e que estes em momentos diversos elaboram os PPC e currículos para os cursos ofertados naquela unidade, corre-se o risco de que estes documentos não estejam alinhados ao PDI e PPI. Isso pode se dar por diversos fatores, tais como, conflitos e contradições durante a construção coletiva do documento, falta de identificação da comunidade acadêmica, dentre outros.

Compreende-se, portanto, que a elaboração, a avaliação e a interpretação destes documentos devem considerar a sua carga ideológica, os conceitos e o contexto em que surgiram, pois conforme aponta Frigotto e Ciavatta (2003), Shiroma, Campos e Garcia (2005), as palavras ou vocábulos utilizados importam, inclusive, aqueles que foram omitidos, pois eles são utilizados com o objetivo de mobilizar as pessoas para um consenso social.

Feita esta breve contextualização e sob o entendimento de que, mesmo havendo divergências quanto às denominações utilizadas pelos autores, os princípios norteadores de elaboração do PPP, quais sejam, “igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério” (VEIGA, 2000, p. 22), fundamentam a construção do PDI, PPI e

PPC. Assim, apresenta-se a seguir os conceitos e discussões teóricas referentes a estes documentos.

4.2 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

A LDB de 1996 remeteu à União o papel de “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Esse papel, atualmente, é desempenhado pelo Ministério da Educação (MEC), mais especificamente, pela Secretaria de Educação Superior (SESU).

Em 2001, essa competência da União, criada pela LDB, foi regulamentada por meio do Decreto nº 3.860, de 9 de julho, surgindo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com enfoque em dois aspectos: no credenciamento e na avaliação. No referido decreto, era do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a competência para avaliar as instituições de ensino superior e os cursos. Além disso, a autonomia universitária dessas instituições estava diretamente vinculada ao que estava proposto no PDI, conforme art. 11-A, § 3º “A autonomia de que trata o § 2º deverá observar os limites definidos no plano de desenvolvimento institucional, aprovado quando do seu credenciamento e recredenciamento” (BRASIL, 2001).

Ainda segundo o mesmo decreto, considerava-se instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino apenas as universidades, os centros universitários, as faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores (BRASIL, 2001). Nota-se que os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) não faziam parte desse rol, logo, não se submetiam à elaboração do PDI e demais exigências do Decreto nº 3.860/2001.

No entanto, em 2004, por meio do Decreto nº 5.225, de 1º de outubro, os CEFETs passam a integrar o Sistema Federal de Ensino como instituições de ensino superior, acompanhado dos centros universitários, as faculdades integradas, faculdades de tecnologia, faculdades, institutos e escolas superiores (BRASIL, 2004c).

No mesmo ano (2004), fundamentada no padrão de qualidade da educação superior, surge a Lei nº 10.861, de 14 de abril, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

As políticas públicas educacionais da educação superior são direcionadas pelo princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade, previsto no art. 206, inciso VII da Constituição Federal de 1988. Fundamentando-se nessa máxima, em 2004 foi instituído o Sistema nacional de Avaliação da educação Superior (Sinaes),

que tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação e instituições de educação superior. (BRASIL, 2017b, p. 5).

No art. 3º, inciso I, da Lei do SINAES, reforça-se a necessidade do PDI como uma dimensão institucional obrigatória:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional; (BRASIL, 2004a).

Adiante, em 2006, o Decreto nº 5.773, de 9 de maio, que tratava sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino, trazia no artigo 16 um rol de elementos obrigatórios para o PDI. No entanto, este Decreto foi revogado pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, o qual apresenta os elementos mínimos obrigatórios no artigo 21, quais sejam:

Art. 21. Observada a organização acadêmica da instituição, o PDI conterà, no mínimo, os seguintes elementos:

I - missão, objetivos e metas da instituição em sua área de atuação e seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;

II - projeto pedagógico da instituição, que conterà, entre outros, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão;

III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, com especificação das modalidades de oferta, da programação de abertura de cursos, do aumento de vagas, da ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, da previsão de abertura de campus fora de sede e de polos de educação a distância;

IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número e natureza de cursos e respectivas vagas, unidades e campus para oferta de cursos presenciais, polos de educação a distância, articulação entre as modalidades presencial e a distância e incorporação de recursos tecnológicos;

V - oferta de cursos e programas de pós-graduação **lato e stricto sensu**, quando for o caso;

VI - perfil do corpo docente e de tutores de educação a distância, com indicação dos requisitos de titulação, da experiência no magistério superior e da experiência profissional não acadêmica, dos critérios de seleção e contratação, da existência de plano de carreira, do regime de trabalho, dos procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro e da incorporação de professores com comprovada experiência em áreas estratégicas vinculadas ao desenvolvimento nacional, à inovação e à competitividade, de modo a promover a articulação com o mercado de trabalho;

VII - organização administrativa da instituição e políticas de gestão, com identificação das formas de participação dos professores, tutores e estudantes nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos, dos procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos estudantes, das ações de transparência e divulgação de informações da instituição e das eventuais parcerias e compartilhamento de estruturas com outras instituições, demonstrada a capacidade de atendimento dos cursos a serem ofertados;

- VIII - projeto de acervo acadêmico em meio digital, com a utilização de método que garanta a integridade e a autenticidade de todas as informações contidas nos documentos originais;
 IX - infraestrutura física e instalações acadêmicas, [...];
 X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras;
 XI - oferta de educação a distância, [...]: (BRASIL, 2017a).

Pelo exposto, nota-se o que PDI é o documento que apresenta o planejamento da instituição de ensino superior pelo prazo de cinco anos, define a sua missão, objetivos e metas; suas políticas de ensino, pesquisa, extensão e de gestão; sua organização administrativa e didático-pedagógica; seu planejamento financeiro; sua estrutura física; dentre outros.

Além disso, conforme a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), as instituições públicas de ensino superior foram autorizadas a formar consórcios para potencializar a atuação regional, inclusive elaborando um PDI integrado.

- Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.[...]
 13.7) fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2014)

Na concepção do INEP, o PDI é conceituado como um:

Instrumento de planejamento e de gestão, que considere a identidade da IES, no âmbito da sua filosofia de trabalho, da missão a que se propõe, das estratégias para atingir suas metas e objetivos, da sua estrutura organizacional, do Projeto Pedagógico Institucional, observando as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou visa a desenvolver. (BRASIL, 2017b, p. 48).

Já para Masetto (2003, p. 60),

O PDI, além de definir os objetivos de uma Instituição e princípios educacionais orientadores de suas atividades, deverá demonstrar que possui os meios e recursos necessários tanto para cumprir as atuais metas, em um cronograma estipulado, como prever possível desdobramento de suas atividades, os meios e recursos necessários.

Veiga (2004, p. 47), ao discutir o projeto pedagógico como instrumento de políticas públicas alicerçadas no discurso de planejamento estratégico-empresarial chama a atenção sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), pois este tipo de gestão está:

“[...] centrada no serviço ao cliente, em que se funda a concepção do plano de desenvolvimento da escola, mais conhecido como PDE, opera com base em quatro grandes separações do trabalho: o pensamento separado da ação; o estratégico

separado do operacional; os pensadores separados do concretizadores; os estrategistas separados das estratégias”.

A autora aponta ainda as fragilidades desse tipo de planejamento, pois esta concepção se distancia dos pressupostos e finalidades da educação nacional, reduz as possibilidades de autonomia da escola, bem como, fere os princípios da gestão democrática:

[...] pois em nenhum momento essas atividades fragmentadas culminaram numa discussão sobre *como* tornar efetiva a finalidade da educação brasileira [...], tendo em vista o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. As características comuns desse discurso [economicista] enfatizam as leis de mercado, a aproximação entre imagens da escola e da empresa, a racionalidade científica e a eficiência técnica. (VEIGA, 2004, p. 51-53).

Para superar essa visão economicista de projeto pedagógico, Veiga (2004, p. 56) apresenta o projeto político-pedagógico do ponto de vista emancipador, elencando quatro pressupostos teóricos: “unicidade da teoria e da prática; ação consciente e organizada da escola; participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva; articulação da escola, da família e da comunidade”. Ainda segundo a autora, nesta perspectiva:

O grande desafio da escola está em garantir um padrão de *qualidade* técnica e política para todos e que não apenas respeite a diversidade local, social e cultural, mas entenda que o aluno é o sujeito concreto, real, histórico, social e ético do processo educativo. Para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro o que se quer fazer e por que vamos fazê-lo. (VEIGA, 2004, p. 55-56).

Embora a autora esteja se referindo ao PPP, pode-se utilizar a mesma fala para o PDI, pois na concepção dela, o documento central é o PPP, não o PDI como estipulado pelo Decreto nº 9.235/2017.

Trata-se, portanto, de um documento que exige a participação de toda a comunidade escolar na tentativa de expressar e legitimar seu compromisso social e ético para com a sociedade através de uma educação que vise o pleno desenvolvimento do sujeito, culminando numa proposta de PDI que vá além das amarras e das prescrições que tentam emparelhar a gestão das instituições de ensino superior à gestão empresarial, bem como, ferem a autonomia e gestão democrática garantida pela Constituição Federal de 1988 e, em se tratando dos IFs, em sua lei de criação.

A seguir, discute-se o PPI que, conforme inciso II do art. 21 do Decreto nº 9.235/2017, é um dos elementos centrais do PDI, pois expressa, dentre outras, as políticas de ensino, pesquisa e extensão.

4.3 PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

Como já assinalado anteriormente, nas instituições de ensino superior, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é um dos elementos obrigatórios do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Até 2006, quando o PPI não era apresentado como capítulo ou seção do PDI, ele figurava no Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação do INEP com o seguinte conceito:

Cada instituição de educação superior (IES) nasce com propósitos próprios e organiza-se conforme seus dispositivos estatutários e regimentais. A implementação e o controle da oferta das atividades educacionais a que se propõe exigem planejamento criterioso e intencional voltado para o cumprimento de sua função social. O Projeto Pedagógico Institucional é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas da IES, levando em conta sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos. (BRASIL, 2006, p. 11)

Atualmente, o conceito do PPI não faz parte do glossário e nem dos instrumentos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos superiores do INEP/MEC, aparecendo apenas o de PDI e PPC.

De acordo com o Decreto nº 9.235/2017, o PPI conterà, entre outros, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2017a). Resta-nos, portanto, compreender o que são políticas educacionais ou políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão. Para Santos (2012, p. 3), a política educacional é:

Toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade (seja na instância coletiva, seja na instância individual) e, por meio dessa intervenção, legítima, constrói ou desqualifica (muitas vezes de modo indireto) determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade.

Já para o INEP, políticas institucionais são “políticas desenvolvidas no âmbito institucional, com o propósito de seguir missão proposta pela IES, buscando atender o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)” (BRASIL, [2019], p. 77).

Uma instituição de ensino que tem como finalidade o processo formativo, as políticas desenvolvidas são educacionais, portanto, pode-se unir os dois conceitos apresentados anteriormente. Assim, uma política educacional institucional seria aquela desenvolvida pela instituição de ensino de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos na e para a sociedade com vistas a atingir a sua missão institucional. São exemplos de política educacional institucional, as políticas de ensino, de pesquisa, de extensão e de gestão.

Para Libâneo (2008, p. 101), gestão é caracterizada como “processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e fazer a decisão funcionar [...] em outras palavras, a gestão é atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização”. Portanto, através da política educacional institucional de gestão a instituição de ensino define quais os meios, os procedimentos e a forma de tomada de decisões que utilizará para cumprir a sua missão, seus objetivos e as metas definidas no PDI, conforme art. 21, I, do Decreto nº 9.235/2017.

A Constituição Federal de 1988 garante no art. 206, VI, que o ensino será ministrado com base na gestão democrática. Logo, a tomada de decisões nas instituições de ensino se dará democraticamente, participativamente, denominada por Libâneo (2008) como democrático-participativa. Essa concepção se contrapõe à concepção técnico-científica de escola, onde “a direção é centralizada numa pessoa, as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem participação dos professores, especialistas e usuários da escola” (LIBÂNEO, 2008, p. 101).

Cabe ressaltar que a política educacional institucional de gestão deve estar descrita no PDI, não no PPI, conforme aponta o art. 21, VII do Decreto nº 9.235/2017. No entanto, por uma questão de organização textual e de discussão das políticas nessa seção, optou-se por conceituá-la aqui.

No tocante às políticas de ensino, de pesquisa e de extensão, a Constituição Federal de 1988, afirma no art. 207 que “As universidades [Institutos Federais por equiparação] gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Pela interpretação deste artigo, nota-se que o verbo utilizado é *obedecerão*, portanto é uma norma imperativa que vincula a ação do ensino, da pesquisa e da extensão (EPE) com base no princípio da indissociabilidade.

Os pesquisadores do campo educacional têm reconhecido o desafio de planejar e conduzir a ação institucional com base neste princípio. Tauchen (2009, p. 93), ao pesquisar a temática em sua tese de doutorado, afirma que:

O conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso trata-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo.

Com base nesta concepção não há supremacia de um instituto em relação ao outro, mas sim, uma relação dialética que tem como epicentro a produção e a socialização do conhecimento.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram no corpo um do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago, pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

Portanto, pensar no PPI, que tem como elemento central as políticas institucionais de ensino, de pesquisa e de extensão, torna-se um grande desafio à medida que exige da comunidade acadêmica uma reflexão sobre as finalidades e objetivos do próprio IF. Em outras palavras, é pensar como o IF vai produzir e socializar o conhecimento, formando e qualificando cidadãos através da educação profissional e tecnológica.

Além disso, não bastasse o desafio imposto pela indissociabilidade EPE, considerando a essência dos IFs como instituições que podem ofertar educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino, o PPI deve contemplar essa diversidade. No entanto,

Essa diversidade não pode ser confundida com dispersão. Não se trata de um conjunto aleatório de cursos. O objetivo primeiro dos institutos federais é a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção. (SILVA, 2009, p. 23).

Desta forma, o PPI norteará todas as ações formativas da instituição de ensino, definindo, dentre outras, as políticas de ensino, de pesquisa e de extensão, fundamentadas no princípio da indissociabilidade e alinhadas à sua missão.

4.4 PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO E CURRÍCULO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apontam que o currículo, consubstanciado no plano de curso e com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos de seu projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2012a).

Assim, importa-nos compreender inicialmente o conceito de plano de curso e, posteriormente, o de currículo. O plano de curso, também chamado de projeto pedagógico de curso (PPC), pode ser conceituado, segundo o INEP, como um:

Documento que representa o planejamento e organização do curso, sendo insumo formal e estruturante da oferta de serviço de ensino. Possui parâmetros que orientam o cotejamento entre o realizado e o almejado para um curso de graduação, em diferentes aspectos. Deve refletir as condições concretas de oferta de um curso de

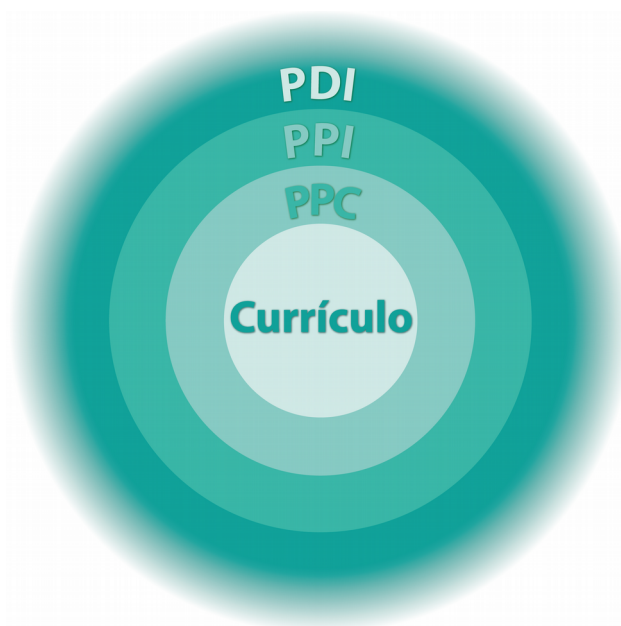
graduação, observados seus elementos constituintes e previsões estabelecidas no âmbito do curso, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, [2019], p. 83).

Embora o conceito do INEP esteja se referindo aos cursos de graduação, é possível utilizá-los, com ressalvas, para os demais níveis e formas de oferta na EPT. A resolução CNE/CEB nº 6/2012 define em seu art. 20 os itens obrigatórios de um PPC da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

Art. 20 Os planos de curso, coerentes com os respectivos projetos político pedagógicos, são submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos correspondentes Sistemas de Ensino, contendo obrigatoriamente, no mínimo: I - identificação do curso; II - justificativa e objetivos; III - requisitos e formas de acesso; IV - perfil profissional de conclusão; V - organização curricular; VI - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; VII - critérios e procedimentos de avaliação; VIII - biblioteca, instalações e equipamentos; IX - perfil do pessoal docente e técnico; X - certificados e diplomas a serem emitidos. (BRASIL, 2012a, p. 6).

Assim, ampliando o conceito trazido pelo INEP, pode-se afirmar que o PPC apresenta o planejamento e organização do curso; sua organização curricular ou currículo como é chamado por autores como Veiga (2000), Vasconcellos (2009) e Libâneo (2008); os critérios para o aproveitamento de conhecimentos, experiências e saberes anteriores; a infraestrutura física e de recursos humanos necessários para o desenvolvimento do curso; dentre outras possibilidades.

Nota-se que na EPT, o PPC ou plano de curso não se confunde com o PPI, pois estão em dimensões diversas no planejamento escolar. O PPI é um elemento obrigatório do PDI, enquanto que o currículo ou a organização curricular é um item obrigatório do PPC, embora todos eles devam estar em sintonia, convergindo em direção à missão institucional. Como representação gráfica, têm-se a figura abaixo.

FIGURA 1: planejamento escolar na EPT

Fonte: elaborada pelo autor.

Em relação ao currículo, Veiga (2000, p. 26) afirma que ele “é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente”. Para Vasconcellos (2009, p. 99), “o currículo não pode ser pensado apenas como um rol de conteúdos a serem transmitidos para um sujeito passivo. Temos de levar em conta que as atitudes, as habilidades mentais, também fazem parte dele”. Já na concepção de Libâneo (2008, p. 155 e 168), “currículo é, além da seleção da cultura produzida pela sociedade, uma ambientação para vivenciar experiências culturais”, ele “define *o que* ensinar, *o para que* ensinar, *o como* ensinar e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática”.

Os autores apontam algumas considerações que devem ser observadas pelos agentes educacionais quando vão organizar o currículo. Veiga (2000) traz quatro pontos. O primeiro refere-se a não neutralidade do currículo. Pois, a seleção de determinado conhecimento em detrimento de outro, não é uma ação neutra, é uma ação política e intencional, ou seja, “passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção dos privilégios” (VEIGA, 2000, p. 27).

Na mesma direção, Libâneo (2008, P. 169-170) apresenta o currículo como possível

reprodutor dos interesses de grupos sociais dominantes ou daqueles sujeitos excluídos.

[...] se é verdade que o currículo quase sempre expressa interesses dos grupos sociais com mais poder econômico, social, político, com o que as escolas acabam por conformar-se, é verdade, também, que pode concretizar objetivos e práticas que representam interesses sociais e políticos dos segmentos majoritários mais excluídos e mais explorados da sociedade.

“O segundo ponto é o de que o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado” (VEIGA, 2000, p. 27). Ainda segundo a mesma autora:

As investigações e os estudos críticos do currículo têm indicado que a seleção cultural, aquilo que se delimita como legítimo e válido a ser ensinado nas escolas e aprendido pelos alunos, sofre influências políticas, econômicas, sociais e culturais. Por isso, a seleção do conhecimento escolar não é um ato neutro, desinteressado ou descontextualizado. O currículo é resultado de conflitos e contradições, porque é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade social. (VEIGA, 2004, p. 58).

Esse conhecimento historicamente situado não pode ser descontextualizado, precisa ter significado para os sujeitos. Nesse sentido, é necessário estabelecer novas relações com o conhecimento, pois “informação não é conhecimento, [...] é ‘matéria-prima’, mas só se torna conhecimento se for transformada pelo sujeito cognoscente, se fizer sentido para este e se relacionar com outros conhecimentos já construídos e incorporados” (GANDIN, 2001, p. 66).

Nesse sentido, na EPT, o currículo deve considerar “os saberes e as experiências incorporados pelo trabalhador, o qual tem o seu próprio saber sobre a tecnologia e seu processo de produção, contemplando as demandas atuais de trabalhadores que estão retornando à escola em busca da Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2012b, p. 28).

Já no terceiro ponto, Veiga (2000, p. 27) chama a atenção para o tipo de organização curricular que a escola vai adotar: fragmentada ou integrada.

Em geral, nossas instituições têm sido orientadas para a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar. [...] a escola deve buscar novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar (conteúdo) estabeleça relação aberta e interrelacione-se em torno de uma ideia integradora. A esse tipo de organização curricular, o autor denomina de currículo integração. O currículo integração, portanto, visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo.

Verifica-se que a organização curricular fragmentada ou integrada relaciona-se com a concepção de conhecimento que os sujeitos que elaboram o currículo possuem. O currículo integrado parte do pressuposto de que a organização do conhecimento e o desenvolvimento do

processo de ensino-aprendizagem seja planejado “de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber” (BRASIL, 2012b, p. 29). Nesta perspectiva, a formação que se diz integrada:

[...] não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem em normas de conduta de um grupo social, assim como sobre a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações e obras artísticas, evidenciando a unicidade entre as dimensões científicas, tecnológicas e culturais. (BRASIL, 2012b, p. 30)

Por fim, como quarto ponto, apresenta-se o controle social que se instrumentaliza no currículo oculto, entendendo este como:

[...] as ‘mensagens transmitidas pela sala de aula e pelo ambiente escolar. [...]’ (VEIGA, 2000 *apud* CORNBLETH, 1992, p. 56). Assim, toda a gama e visões do mundo, as normas e os valores dominantes são passados aos alunos no ambiente escolar, no material didático e mais especificamente por intermédio dos livros didáticos, na relação pedagógica, nas rotinas escolares. (VEIGA, 2000, p. 28).

No tocante à Educação Profissional Técnica de nível médio, as diretrizes afirmam que a organização curricular deve explicitar:

I - componentes curriculares de cada etapa, com a indicação da respectiva bibliografia básica e complementar; II - orientações metodológicas; III - prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem; IV - estágio profissional supervisionado, em termos de prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo da instituição educacional, quando previsto. (BRASIL, 2012a, p. 6).

Na sequência, as diretrizes estabelecem um rol de passos que devem ser considerados na organização curricular dos cursos técnicos de nível médio. O primeiro trata da “adequação e coerência do curso com o projeto político-pedagógico e com o regimento da instituição de ensino” (BRASIL, 2012a, p. 7).

Os cursos, portanto, podem e devem ter seu currículo organizado com estrutura curricular que mantenha a necessária sinergia com a concepção pedagógica livremente adotada pela instituição, nos termos do inciso III do art. 206 da Constituição Federal e do inciso III do art. 3º da LDB, bem como de acordo com o prescrito nos arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB. (BRASIL, 2012b, p. 30-31).

Contudo, compreende-se que a adequação e coerência não se refere apenas a organização curricular, mas sim, ao curso como um todo, o qual deve estar alinhado ao PPI, PDI e aos demais documentos institucionais e diretrizes nacionais.

O segundo passo dispõe sobre a “adequação à vocação regional e às tecnologias e avanços dos setores produtivos pertinentes” (BRASIL, 2012a, p. 7). Para tanto,

[...] é essencial superar a tradicional e ultrapassada redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto meramente operacional, simplificado e linear, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social e cultural. Como elemento essencial da formação humana do cidadão, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação plena, que possibilite o aprimoramento da sua leitura do mundo, fornecendo-lhes a ferramenta adequada para aperfeiçoar a sua atuação como cidadão de direitos. (BRASIL, 2012b, p. 28).

O terceiro e quarto exigem a:

III - definição do perfil profissional de conclusão do curso, projetado na identificação do itinerário formativo planejado pela instituição educacional, com base nos itinerários de profissionalização claramente identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos; IV - identificação de conhecimentos, saberes e competências pessoais e profissionais definidoras do perfil profissional de conclusão proposto para o curso; (BRASIL, 2012a, p. 7)

Para definir o perfil profissional de conclusão de curso, é importante observar os conhecimentos, saberes e competências profissionais gerais, comuns e específicas. As gerais são aquelas “requeridas para o trabalho, em termos de preparação básica, objeto prioritário do Ensino Médio, enquanto etapa de consolidação da Educação Básica” (BRASIL, 2012b, p. 46). As comuns destinam-se as competências profissionais de “um determinado segmento profissional do eixo tecnológico estruturante, no qual se enquadra a habilitação profissional em questão” (BRASIL, 2012b, p. 46). Por fim, as específicas são as competências profissionais de cada habilitação profissional.

Ressalta-se que é possível o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais gerais nos cursos técnicos com forma de oferta subsequente, desde que o diagnóstico avaliativo identifique esta necessidade, conforme artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 6/2012.

Na oferta de cursos na forma subsequente, caso o diagnóstico avaliativo evidencie necessidade, devem ser introduzidos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica, para complementação e atualização de estudos, em consonância com o respectivo eixo tecnológico, garantindo o perfil profissional de conclusão. (BRASIL, 2012a, p. 4).

O quinto passo estabelece:

[...] organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da

integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem; (BRASIL, 2012a, p. 7).

A flexibilidade curricular está pautada em três princípios: flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização. “A flexibilidade curricular permite que os alunos construam itinerários diversificados, segundo seus interesses e possibilidades, com vistas à educação continuada, simultânea ou alternadamente com seu exercício profissional, com as qualificações adquiridas” (BRASIL, 2012b, p. 47). A interdisciplinaridade objetiva romper “com a fragmentação do conhecimento e a segmentação presentes na organização disciplinar tradicionalmente adotada de forma linear” (BRASIL, 2012b, p. 47). Assim,

No procedimento interdisciplinar, os componentes curriculares são compostos de forma integrada e estão voltados para a participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem. [...] portanto, deve ir além da justaposição de componentes curriculares, abrindo-se para a possibilidade de relacioná-los em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação, para dar conta do desenvolvimento de saberes que os conduzem ao desenvolvimento do perfil profissional de conclusão planejado para o curso. (BRASIL, 2012b, p. 47)

Já a contextualização:

[...] garante estratégias favoráveis à construção de significações. Um plano de curso elaborado em consonância com o território e o contexto no qual a instituição educacional está inserida e com a realidade do estudante e do mundo do trabalho possibilita, sem dúvida, a realização de aprendizagens que façam sentido para o educando. Essa contextualização é de fundamental importância para o próprio processo de aprendizagem, integrando efetivamente a teoria à vivência da prática profissional. (BRASIL, 2012b, p. 47-48)

O sexto passo fixa a necessidade de definição de critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem. É preciso definir na organização curricular, quais serão os critérios e procedimentos adotados pela instituição de ensino para avaliar o processo de ensino-aprendizagem, alinhados as concepções expressas no PPI e no PDI.

Por sua vez, o sétimo diz respeito a “identificação das reais condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeiras e de pessoal habilitado para implantar o curso proposto” (BRASIL, 2012a, p. 7). Desta forma, as “instituições educacionais devem comprovar a existência das necessárias instalações e equipamentos na mesma instituição ou em instituição distinta, cedida por terceiros, com viabilidade de uso devidamente comprovada (BRASIL, 2012b, p. 33).

Não obstante, o oitavo passo consolida o princípio constitucional da gestão democrática, ao afirmar que os PPC deve “ser submetido à aprovação dos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino”. (BRASIL, 2012a, p. 7). No tocante a autorização de oferta do curso, além de observar as normas institucionais e nacionais, “deve ser observado se o

mesmo corresponde às aspirações e interesses dos cidadãos e às especificidades e demandas socioeconômico-ambientais, de modo a potencializar os processos produtivos e a inclusão social” (BRASIL, 2012b, p. 33).

Já o nono passo exige:

[...] inserção dos dados do plano de curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovado pelo respectivo sistema de ensino, no cadastro do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), mantido pelo Ministério da Educação, para fins de validade nacional dos certificados e diplomas emitidos; (BRASIL, 2012a, p. 7).

Por fim, o décimo passo traz a necessidade de “avaliação da execução do respectivo plano de curso” (BRASIL, 2012a, p. 7). A avaliação na execução decorre de:

[...] uma permanente atualização constante do currículo de acordo com as transformações que se processarem no trabalho, nas ciências e tecnologias e na sociedade. Esse modelo supõe a adoção de um novo paradigma pedagógico, no qual a centralidade está no ser humano e em suas relações com os outros e com a natureza, visando ao atendimento das necessidades dos sujeitos e da sociedade. (BRASIL, 2012b, p. 46).

Vasconcellos (2009, p. 99-100) faz uma crítica a essas prescrições e orientações curriculares, denominadas pelo autor como “Guias Curriculares”, pois segundo ele, o que “em princípio, deveria ser apenas uma orientação para as diversas escolas, mas que na prática acabam sendo entendidos - até porque frequentemente são cobrados desta forma - como ‘programa oficial’, que ‘tem que’ ser dado”. Para o autor, “é importante que [a] escola elabore o seu currículo, dialogando com as orientações dadas, mas tendo em vista a realidade concreta em que se encontra, fazendo suas opções e compromissos” (VASCONCELLOS, 2009, p. 100). Corroborando com esse entendimento o exposto por Santiago (2004, p. 154):

[...] as decisões sobre o currículo são opções éticas e políticas de competência exclusiva da escola e da comunidade por ela responsável. Propostas organizadas com base em modelos externos, sejam elas orientações oficiais sejam ‘cópias’ de experiências bem-sucedidas em outras realidades, correm o risco de ser incorporadas como meras técnicas de condução do ensino que, sem o aporte teórico necessário à iluminação das práticas, apenas introduzem um novo jeito de administrar o conservadorismo, ou seja, de reproduzir os significados e as representações que o grupo dominante tem de si, dos outros e do mundo.

Para finalizar, extrai-se ainda da leitura da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 um fundamento que se aplica tanto ao planejamento curricular, quanto ao PPC, qual seja, o compromisso ético da instituição de ensino para com os cidadãos e a sociedade. O compromisso ético refere-se a possibilidade de concretização do perfil de conclusão do curso, “definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais requeridos pela natureza do trabalho”. (BRASIL, 2012b, p. 46)

Ao identificar, através dos cidadãos e do mundo do trabalho, os conhecimentos, saberes e competências profissionais exigidos para determinada profissionalização e à medida que proporciona uma formação pautada na educação emancipatória, a instituição de ensino desenvolve o compromisso ético, pois, na contramão, poderia apenas reproduzir os conhecimentos de interesse da classe dominante e hegemônica.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa “é um instrumento dirigido a valorizar e tornar mais eficiente a pesquisa científica, que faz parte da ciência” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 12). Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 12) a metodologia “vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo”.

Minayo (2007, p. 44), ao apresentar o conceito de metodologia, acrescenta “a ‘criatividade do pesquisador’, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas”.

Assim, tendo em vista o objeto de investigação e a criação do produto educacional, este estudo se caracteriza quanto à sua natureza como pesquisa aplicada, uma vez que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 34).

No tocante aos objetivos, esta pesquisa define-se como exploratória e descritiva. Exploratória porque “este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). Através dela, o pesquisador poderá utilizar levantamento bibliográfico, realizar entrevistas, fazer análise documental, dentre outros. Descritiva porque nesse “tipo de estudo pretende-se descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 34).

Sobre os fatos e dados encontrados, será utilizada a abordagem qualitativa, objetivando descrevê-los minuciosamente e compreendê-los, atribuir-lhes significados. “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para melhor compreensão dos procedimentos metodológicos, a presente pesquisa será dividida em cinco etapas. Além disso, serão abordados ainda o local, os sujeitos e as variáveis de pesquisa.

A primeira etapa, de caráter exploratório, destina-se a busca sistemática com os

constructos *demandas socioeconômicas e ambientais, demandas socioeconômico-ambientais e demandas socioeconômicas* nas bibliografias disponíveis, tendo como finalidade verificar e descrever as produções científicas referente ao objeto da pesquisa. Trata-se portanto, nesta fase, de uma pesquisa bibliográfica. Para Fonseca (2002, p. 32) a “pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas”. Ainda segundo o mesmo autor, “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”.

No mesmo sentido, a segunda etapa se caracteriza como pesquisa bibliográfica e descritiva, à medida que se pretende realizar as definições conceituais, recorrendo a textos físicos e materiais online. Estes conceitos serão descritos e servirão de fundamentação teórico-metodológico à pesquisa e à criação das categorias de análise que conduziram a análise da terceira e quarta etapa. Ao final da segunda etapa e antes de iniciar a terceira, como exigência do Conselho Nacional de Saúde, esta pesquisa será submetida e aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), o qual constará como anexo (ANEXO A).

Na terceira etapa, serão analisados os sujeitos da pesquisa, ou seja, os projetos pedagógicos de curso técnico de nível médio, na forma subsequente, do IFSC e os documentos que fundamentaram a aprovação das referidas ofertas, tendo por base as categorias de análise. Nesses documentos serão observadas informações como: a região de oferta, o eixo tecnológico, o público-alvo, os objetivos do curso, as competências gerais e áreas de atuação do egresso, a justificativa da oferta e pareceres dos membros CEPE e CONSUP.

Na justificativa de oferta, será observado se havia a integração de informações referente a caracterização do desenvolvimento socioeconômico-ambiental da região de abrangência do Câmpus ofertante do curso, utilizando para isso, os seguintes dados: PIB, IDH e/ou IDHM, renda *per capita*, educação, saúde, meio ambiente, habitação e trabalho; se está presente a identificação dos bens, produtos e serviços produzidos na região e das respectivas profissões requeridas em conformidade com o(s) eixo(s) tecnológico(s) definidos para o câmpus; e por fim, se existem indícios de que houve levantamento de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho que justificam a abertura do curso em questão.

Do mesmo modo, faz-se necessário analisar se os dados que fundamentaram a aprovação do curso pelo Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), quais sejam

pareceres dos membros, atas ou súmulas das reuniões, dentre outros, fazem menção às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho. Assim, esta fase se caracteriza como pesquisa documental, pois “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias [...] etc.” (FONSECA, 2002, p. 33).

Além disso, tendo em vista que os dados serão coletados de documentos oficiais do IFSC, mais especificamente, dos projetos pedagógicos de curso (PPC) disponíveis na página eletrônica da instituição¹¹, a terceira etapa também se classifica como estudo de caso, uma vez que este pode ser:

[...] um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (FONSECA, 2002, p. 33).

A quarta etapa se ocupará dos resultados da pesquisa, discutindo-se qualitativamente os dados com base na análise realizada na fase anterior, em consonância com a fundamentação teórica do estudo. A partir da discussão, será elaborado o relatório da pesquisa em formato de dissertação de mestrado.

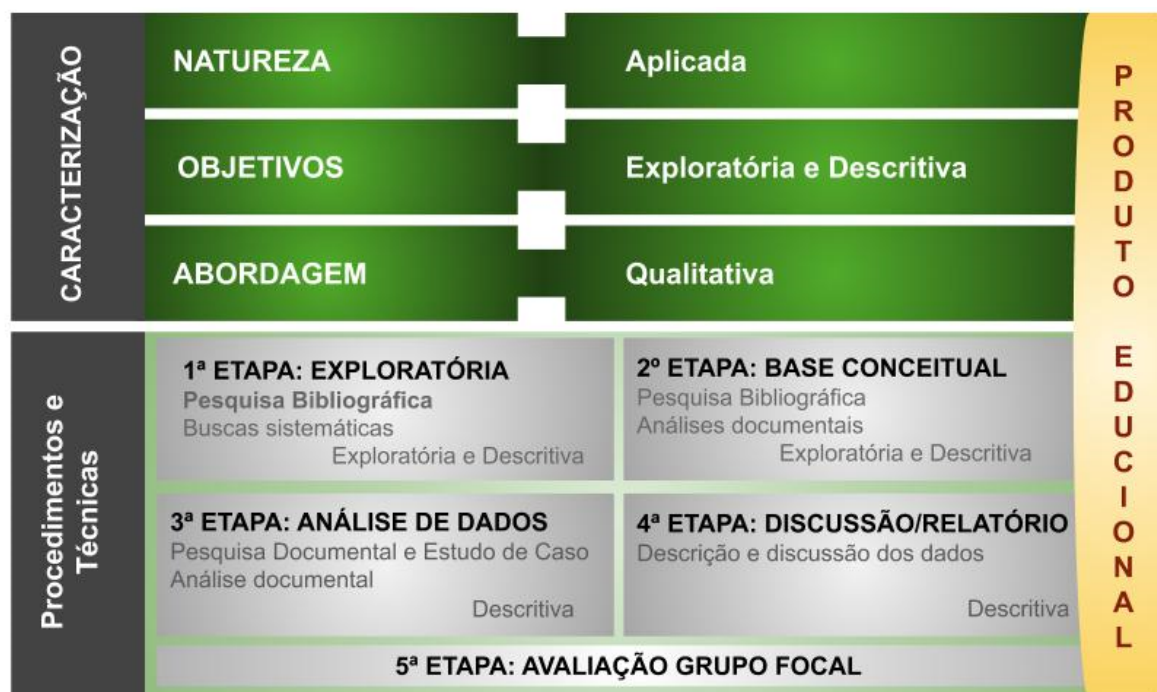
Por fim, na quinta etapa, com a finalidade de avaliar o produto educacional, será utilizada a técnica de trabalho denominada grupo focal, sustentado nas concepções de Gatti (2005). O grupo focal é compreendido como um “conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL; SINGLE, 1996 apud GATTI, 2005, p. 7).

Assim, pretende-se convidar dez servidores que já atuaram na elaboração de PPC's no IFSC para verificarem se o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa auxilia os sujeitos envolvidos na organização e no planejamento dos cursos a contemplarem nos PPCs as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho. As informações detalhadas referentes ao desenvolvimento e aplicação do referido produto educacional constará na seção VI desta dissertação.

¹¹ Disponíveis em: https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf

Com base no exposto na metodologia de pesquisa, foi elaborada seguinte figura:

FIGURA 2: síntese da pesquisa



Fonte: elaborada pelo autor.

5.2 LOCAL DA PESQUISA

A presente pesquisa será desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). O IFSC é uma instituição pública, autarquia do poder Executivo Federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), que “tem por finalidade ofertar formação e qualificação em diversas áreas, nos vários níveis e modalidades de ensino, bem como realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos da sociedade catarinense” (IFSC, 2017, p.1).

O IFSC possui uma reitoria, um Centro de Referência em Formação e EaD, um Polo de Inovação e vinte e dois câmpus distribuídos no Estado de Santa Catarina. São eles:

Araranguá, Caçador, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Garopaba, Gaspar, Jaraguá do Sul – Rau (Geraldo Werninghaus), Florianópolis, Florianópolis-Continente, Itajaí, Joinville, Jaraguá do Sul, Lages, São José, Palhoça Bilingue, São Carlos, São

Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste, Tubarão, Urupema e Xanxerê. (IFSC, 2017, p. 1).

Considerando a disposição geográfica de Santa Catarina, dividida em região Oeste, Planalto Serrano, Norte, Vale do Itajaí, Grande Florianópolis e Sul, a distribuição dos Câmpus do IFSC se dá da seguinte forma:

FIGURA 3: O IFSC em Santa Catarina



Fonte: IFSC, 2017, p. 2.

Em relação a sua estrutura organizacional, é composta por Órgãos Superiores da Administração, Órgão Executivo e de Administração Geral, Órgãos de Assessoramento, Órgãos de Controle, Procuradoria Federal, Órgãos de atividade finalística e Órgãos de Assessoramento das Diretorias-Gerais dos campi (IFSC, 2010).

Os Órgãos Superiores da Administração são o Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo e o Conselho de Dirigentes, de caráter consultivo. O Órgão Executivo e de Administração Geral é formado pela Reitoria, composta pelo Reitor e cinco pró-reitorias: Pró-Reitoria de Administração; Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional; Pró-Reitoria de Ensino; Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas; Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (IFSC, 2010).

Como Órgãos de Assessoramento, há o Colegiado de Desenvolvimento de Pessoas (constituído pela Comissão Permanente de Pessoal Docente e Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação), Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão, Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico - Administrativos em Educação, Comissão Permanente de Pessoal Docente e Comissão Própria de Avaliação (IFSC, 2010).

No Órgão de Controle existe a Auditoria Interna. Já os Órgãos de atividade finalística possui as Diretorias-Gerais dos Câmpus e a Diretoria do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância. Por fim, como Órgãos de Assessoramento das Diretorias-Gerais dos campi, existem os Colegiados dos *campi* (IFSC, 2010).

O quadro de pessoal é composto por, aproximadamente, 2.534 servidores, sendo 1.390 docentes efetivos e 1.144 Técnicos Administrativos em Educação, conforme demonstrado no relatório de gestão de 2018 (IFSC, 2018a).

A instituição oferece cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; cursos técnicos nas formas de oferta subsequente, concomitante e integrada; cursos superiores em grau de bacharelados, tecnólogos e licenciaturas; pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Portanto, atua em todos os níveis da educação brasileira.

Em 2018, foram ofertados, aproximadamente, 721 cursos, perfazendo um total de 50.335 alunos matriculados, segundo dados registrados no relatório de gestão de 2018 (IFSC, 2018a). É neste universo plural e multicampi que a presente pesquisa será realizada.

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa documental e bibliográfica, quanto aos procedimentos da organização dos dados, a fonte que fornecerá os dados são documentos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39),

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

As ofertas formativas na Educação Profissional estão consubstanciadas nos projetos pedagógicos de curso (PPC). No IFSC, os PPCs devem ser planejados atendendo as legislações nacionais, os itinerários formativos e os arcos ocupacionais (IFSC, 2017). Do mesmo modo, “devem respeitar às mesmas concepções de educação, ensino, pesquisa,

extensão e gestão que permeiam todas as atividades da instituição, respeitando as peculiaridades de cada oferta educativa” (IFSC, 2017, p.30).

O mesmo documento (IFSC, 2017, p.30), define os itens mínimos obrigatórios para cada PPC, quais sejam, “justificativa da oferta, perfil profissional e suas competências, apresentação e justificativa da matriz curricular (buscando a integração entre as unidades curriculares), sistema de avaliação de acordo com o nível de escolaridade”.

Na justificativa da oferta, apresenta-se de forma fundamentada as razões que justificam a oferta do curso na região. Desta forma, os documentos que fornecerão as informações para esta pesquisa serão os PPC’s, principalmente o item denominado “justificativa da oferta”. A escolha desse instrumento se deu por entender que, conforme determinado no art. 22, § 1º da resolução CNE/CEB nº 6/2012, às autorizações de curso estão condicionadas ao atendimento de aspirações e interesses dos cidadãos e da sociedade, e às especificidades e demandas socioeconômico-ambientais (BRASIL, 2012a, p. 7). Assim, compreende-se que é neste item dos PPCs que pode estar registrado o atendimento das demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nos cursos do IFSC, constando inclusive, as metodologias utilizadas pelos proponentes do curso.

Contudo, além da criação de ofertas, existe ainda a possibilidade de alteração, suspensão, extinção e de autorização da oferta. De acordo com o PDI do IFSC, trata-se de uma dinamicidade para atender o primeiro objetivo estratégico, qual seja, “atender os potenciais alunos, considerando seus diferentes perfis e o contexto social, ambiental e econômico da sua região.” (IFSC, 2017, p. 11). Desta forma, “ao mesmo tempo em que demandas por novos cursos são identificadas e atendidas, [...] determinados cursos entram em extinção” (IFSC, 2017, p. 11).

A criação de uma oferta destina-se ao planejamento e organização de um novo curso não existente no Câmpus ofertante. Já na alteração, o curso já existe, mas necessita de uma reformulação. Quanto à suspensão de oferta, esta tem por objetivo não permitir o ingresso regular de novos estudantes. Após suspensão, quando todos os estudantes finalizarem o curso, a oferta poderá ser extinta.

No tocante à autorização da oferta, esta é de competência do Conselho Superior (CONSUP). No entanto, no IFSC, além de existir a possibilidade de se criar um curso e autorizar a sua oferta, é possível que um Câmpus possa solicitar a autorização de uma oferta já existente em outro Câmpus.

Por exemplo, para criar, alterar, autorizar, suspender ou extinguir uma oferta no IFSC, os câmpus organizam o PPC (casos de criação e de alteração) ou a solicitação (casos de autorização, suspensão ou extinção) e encaminha para aprovação no Colegiado do respectivo Câmpus, pois este é a instância máxima normativa e deliberativa em âmbito dos Câmpus.

Se o PPC ou a solicitação for aprovada no Colegiado do Câmpus, este o(a) submete ao Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que o(a) aprova ou reprova. Sendo aprovado(a), publica-se uma resolução no sítio eletrônico do CEPE¹², dando publicidade a toda comunidade acadêmica.

Quando se trata de uma autorização de oferta já existente em outro Câmpus do IFSC, o Câmpus solicitante, após aprovação em seu respectivo Colegiado, encaminha ao CEPE uma solicitação que conterà dados de identificação do Câmpus, responsável pelo projeto e informações sobre o curso, dentre elas, a justificativa da oferta.

O CEPE “é um órgão integrante da estrutura do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, previsto no Regimento Geral, de caráter normativo e consultivo, de assessoramento da Reitoria no que tange às políticas de ensino, pesquisa e extensão” (IFSC, 2013b, s.p.). Este colegiado tem competência para “analisar os projetos pedagógicos dos cursos do IFSC e submetê-los ao Conselho Superior; regulamentar e emitir parecer sobre os processos autorizativos de cursos e demais ofertas educativas do IFSC” (IFSC, 2013b, s.p.).

Nota-se que a competência do CEPE se refere à aprovação do projeto pedagógico de curso, pois a autorização da oferta é de competência do Conselho Superior (CONSUP). O CONSUP é “o órgão máximo do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina de caráter consultivo e deliberativo e tem por finalidade colaborar para o aperfeiçoamento do processo educativo, pedagógico e administrativo da instituição” (IFSC, 2013a, s.p.)

Para a presente pesquisa, foram analisados todas as criações, alterações e autorizações de oferta de cursos técnicos de nível médio, na forma subsequente, na modalidade presencial, aprovados em 2018 pelo CEPE do IFSC. Além disso, faz-se necessário verificar os critérios expressos em pareceres ou documentos utilizados pelo CEPE e pelo CONSUP, uma vez que eles fundamentaram a aprovação da criação, alteração e autorização da oferta dos cursos.

Assim, com base nesta breve contextualização, a fonte que fornecerá os dados para a presente pesquisa serão os Projetos Pedagógicos de Curso, as solicitações de autorização de ofertas de cursos técnicos de nível médio, na forma subsequente, na modalidade presencial,

¹² Disponível em: <http://cs.ifsc.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=27&Itemid=140>. Acesso em: 30 jan. 2020.

do IFSC e os documentos que fundamentaram as respectivas ofertas.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Esta seção descreve a proposta de desenvolvimento do produto educacional, tratando-se de um material textual, em forma de guia de orientação para auxiliar os sujeitos a contemplar, nos PPCs, as demandas socioeconômico-ambiental dos cidadãos e do mundo do trabalho da região de abrangência do Câmpus. Apresenta ainda o relato da avaliação do produto educacional, realizada por meio de um grupo focal. Os participantes concluíram que o referido material auxilia os educadores à medida que conceitua, sistematiza e apresenta possibilidades para contemplar as demandas socioeconômico-ambientais nos cursos da EP.

6.1 PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO

Pelo Documento de área 2016 do Ensino, publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o produto educacional pode ser conceituado como a produção de materiais educacionais dirigidos a determinados públicos, envolvendo processos de formação em ambientes de ensino formal ou não formal (BRASIL, 2016c).

A publicação anterior da CAPES, Documento de área 2013 do Ensino, trouxe a exigência de desenvolvimento de processo ou produto educativo aos programas de pós-graduação (PPG), apresentando ainda alguns exemplos do que poderia ser este produto:

O mestrando deve desenvolver um processo ou produto educativo e utilizá-los em condições reais de sala de aula ou de espaços não-formais ou informais de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição etc. O trabalho final deve incluir necessariamente o relato fundamentado desta experiência, no qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante. (BRASIL, 2013, p. 24-25)

Além disso, o Documento de área 2016 do Ensino, inaugurou, em caráter experimental, o *Qualis-Educacional/Técnico*, com o objetivo de qualificar os produtos educacionais, os quais seriam objeto da avaliação quadrienal 2017 e, posteriormente, serão discutidos, revistos e ajustados para a quadrienal de 2021 (BRASIL, 2016c).

Ainda segundo este mesmo documento, os produtos educacionais serão classificados e avaliados seguindo quatro parâmetros, quais sejam:

(1) **Validação Obrigatória** do produto por comitês ad hoc, órgão de fomento ou banca de dissertação, (2) **Registro do Produto**, que expressa sua vinculação a um sistema de informações em âmbito nacional ou internacional [...], (3) **Utilização nos sistemas** de educação, saúde, cultura ou CT&I, que expressa o demandante ou o

público alvo dos produtos, e (4) **Acesso livre** (on line) em redes fechadas ou abertas, nacionais ou internacionais, especialmente em repositórios vinculados a Instituições Nacionais, Internacionais, Universidades, ou domínios do governo na esfera local, regional, ou federal (BRASIL, 2016c, p. 14).

Do mesmo modo, apresenta-se outras exigências, como:

Serão avaliados somente os produtos educacionais que possuam uma *url* própria, de acordo com a política de visibilidade prevista para as dissertações, teses e produtos educacionais. Os produtos deverão ser registrados preferencialmente em formato digital (pdf ou outro) e estar com link disponível no sítio internet da instituição, e usar a tipologia com as seguintes *categorias*: *mídias educacionais*; *protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais*; *propostas de ensino*; *material textual*; *materiais interativos*; *atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos*. (BRASIL, 2016c, p. 14)

Assim, atendendo ao disposto pela CAPES, objetivou-se nesta pesquisa desenvolver um produto educacional categorizado como **material textual**, em forma de **guia de orientação**, que será apresentado juntamente a dissertação, com o respectivo relato fundamentado da experiência.

Ele consistirá num guia de orientação para contemplar, nos PPCs, as demandas socioeconômico-ambiental dos cidadãos e do mundo do trabalho da região de abrangência do Câmpus.

Desta forma, propõe-se que ele seja organizado em três dimensões: a primeira se refere à caracterização do desenvolvimento socioeconômico-ambiental da região, utilizando para isso, os seguintes dados: PIB, IDH e/ou IDHM, renda *per capita*, educação, saúde, meio ambiente, habitação e trabalho; a segunda se relaciona à identificação dos bens, produtos e serviços produzidos na região e das respectivas profissões requeridas; e por fim, a terceira diz respeito ao levantamento de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho.

O referido produto educacional poderá ser utilizado pelos sistemas de ensino como subsídio para auxiliar os sujeitos envolvidos na organização e planejamento dos cursos a contemplarem, nos PPCs, as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho.

No entanto, cabe ressaltar que conforme já apontava Vasconcellos (2009) ao fazer uma crítica sobre os “Guias Curriculares”, os quais são utilizados pelas escolas como um programa oficial, compreende-se que este produto educacional não é estático e acabado, pelo contrário, deverá ser utilizado pelos sistemas de ensino de acordo com as suas necessidades e realidade concreta.

Para a avaliação do produto educacional, será utilizada a técnica de trabalho denominada grupo focal, tendo como principal referência as concepções de Gatti (2005). Segundo Powell e Single (1996, p. 449 apud GATTI, 2005, p. 7) o grupo focal é conceituado como “Um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Assim, a pesquisa com grupos focais, “além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos medos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (GATTI, 2005, p. 11).

Desta forma, pretende-se realizar um grupo focal, composto por dez sujeitos que já participaram ou ainda participam da elaboração e da aprovação de PPC no IFSC, pois de acordo com os critérios definidos por Gatti (2005), a escolha desses participantes deve levar em consideração a sua vivência com a temática objeto de estudo.

Tendo em vista o fluxo de elaboração e submissão dos PPCs no IFSC, onde este é organizado e planejado por uma equipe multiprofissional, formada por Técnicos Administrativos em Educação (TAE) e Docentes, passando por diversos setores/departamentos institucionais, definiu-se que o grupo focal tenha em sua composição: o Presidente do CEPE (colegiado responsável pela aprovação dos PPCs no IFSC, conforme descrito no local e sujeitos de pesquisa); um(a) Coordenador(a) de Curso Técnico; um(a) estudante; um(a) TAE da Diretoria de Ensino; um(a) TAE da Coordenadoria Pedagógica; e um(a) TAE do Sistema de Bibliotecas Integradas do IFSC (SiBI/IFSC).

O grupo focal terá como mediador o pesquisador deste estudo. Para tal, propõe-se a elaboração de um roteiro (APÊNDICE C) com questões preliminares que subsidiarão a discussão que ocorrerá em dia e local previamente definido.

Planeja-se ainda que todos os momentos sejam registrados através de fotos, anotações e/ou gravações em áudio, os quais, posteriormente, serão analisados em confronto com os objetivos da pesquisa. Na análise, deve-se levar em consideração o pouco controle que o pesquisador tem sobre os grupos focais, podendo surgir apontamentos que extrapolam o âmbito da pesquisa, os quais serão registrados no relato do produto educacional.

Para dar publicidade e contribuir para a Educação Profissional e Tecnológica, propõe-se a disponibilização no Portal eduCapes, bem como, no sítio eletrônico do IFSC, em especial, na página eletrônica, de acesso livre, destinada à criação, alteração e suspensão das ofertas formativas, podendo ser objeto de consultas internas ou externas.

Por fim, após a validação obrigatória de competência da banca avaliadora desta dissertação, o produto educacional deverá ser registrado através de ficha catalográfica, conforme Lei Federal 10.753/03 e disposições da Agência Brasileira de ISBN (*International Standard Book Number*).

6.2 AVALIAÇÃO PELO GRUPO FOCAL

Seguindo o proposto no roteiro, conforme apêndice C, reuniu-se no dia trinta e um de janeiro de dois mil e vinte, às dez horas, na sala de reuniões do Gabinete da Reitoria do IFSC, um grupo de dez servidores para avaliar o produto educacional denominado *Guia de orientação para contemplar as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nos cursos da educação profissional*.

O grupo focal foi mediado pelo pesquisador do presente estudo. Dentre os membros, estava presente o Presidente do CEPE (colegiado responsável pela aprovação dos PPCs no IFSC), um Coordenador de Curso Técnico, um estudante, uma TAE da Diretoria de Ensino, uma TAE da Coordenadoria Pedagógica, uma TAE do Sistema de Bibliotecas Integradas do IFSC (SiBI/IFSC), um docente e três TAES da Reitoria do IFSC.

Previamente, foi encaminhado aos participantes, via e-mail, o produto educacional, os questionamentos que conduziram a discussão e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), solicitando que esses documentos fossem lidos anteriormente à data definida para a reunião do grupo focal.

O produto educacional objeto de avaliação estava organizado com uma capa, contracapa, apresentação, sumário, introdução, uma seção destinada ao conceito de demandas socioeconômico-ambientais, outra contendo um guia de orientação para atendimento das demandas socioeconômico-ambientais nos cursos da EP, um guia de orientação sintético em forma de perguntas e por fim, as referências bibliográficas.

Já em relação ao espaço físico do encontro, a sala de reuniões do Gabinete da Reitoria possui boa iluminação e climatização; estava organizada com cadeiras e uma mesa retangular; com uma televisão disposta em uma extremidade da mesa, a qual tinha a projeção do produto educacional; continha ainda cópias impressas do referido produto educacional, água e café à disposição dos participantes.

Assim, ao chegar na sala, os sujeitos foram acolhidos pelo pesquisador que deu as

boas vindas, pediu para que se sentassem onde se sentissem à vontade e os informou que estava aguardando a chegada dos demais participantes. Com a presença de todos, a reunião iniciou-se as dez horas e quinze minutos.

Inicialmente, os participantes foram informados de que a reunião seria registrada por meio de áudio e fotografias, questionando se algum deles tinham objeção. Todos responderam que não havia problemas. Desta forma, foi realizada uma breve exposição oral sobre o pesquisador e sua trajetória até o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Posteriormente, foi entregue duas cópias do TCLE para cada participante. Eles foram lidos e explicados. Ao serem questionados se havia alguma dúvida, os sujeitos afirmaram que não, pois o documento estava de fácil compreensão. Assim, o TCLE foi assinado por todos os participantes e pelo pesquisador, ficando uma via para os sujeitos e outra para o pesquisador.

Na sequência, o mediador explicou o problema de pesquisa, o objetivo geral e específicos, a hipótese inicial e os resultados parciais. Logo após, foi apresentado o que é um produto educacional, o conceito de demandas socioeconômico-ambientais, o objetivo do produto educacional, o contexto de desenvolvimento no contexto da pesquisa, suas características, as possibilidades de uso pelos sistemas de ensino, o porquê da escolha de um material textual em formato de guia de orientação, dentre outras informações. Cabe ressaltar que não houve dúvidas sobre esses pontos.

Dando prosseguimento, foi explicado o guia de orientação para contemplar as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nos cursos técnicos da educação profissional. Durante a explicação, um dos participantes questionou o porquê da utilização da nomenclatura “demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho”, pois na visão dele, cidadãos já estão contemplados no conceito de mundo do trabalho. O mediador concordou com a colocação, mas ressaltou que optou-se por utilizar este termo em conformidade com o exposto na Resolução CNE/CEB nº 6/2012.

Após esclarecimento da dúvida, os participantes foram questionados se eles tinham conhecimento da necessidade de contemplar as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nos cursos da educação profissional. Dos dez participantes, oito afirmaram que sim. Já dois, informaram que tinham conhecimento da necessidade de contemplar as demandas socioeconômicas, porém desconheciam as ambientais. Em razão disso, o pesquisador retomou o conceito de demandas socioeconômico-ambientais e a utilização no contexto da educação profissional.

Ao serem indagados sobre as sugestões que eles teriam para qualificar o material

textual, fizeram os seguintes apontamentos: I – alterar a palavra “preservação ambiental” para “uso sustentável do ambiente” ou “conservação ambiental”, pois segundo o participante, o termo *preservação* é mais restrito, tendo em sua concepção a ideia de ambiente intocável, já os outros dois termos sugeridos são mais amplos e garantem o uso do meio ambiente de forma sustentável; II – que sentiram falta de alguns dados e coeficientes, citando como exemplos: o coeficiente de Gini; a taxa de desemprego; oferta de serviços públicos; alfabetização; aprendizado adequado (apresentado na Prova Brasil); dados do censo escolar; a distorção idade/série; plano municipal de desenvolvimento; a pirâmide etária; a Rede Nacional de Informações sobre o Investimento (RENAI); agências de empregabilidade; III – que fosse utilizado para expressar o conjunto de categorias, em vez de *fases*, a palavra *dimensões*, sob a compreensão de que fase exprime uma sequência ou etapas, já dimensão expressa algo articulado, que pode ser realizado em conjunto, ou seja, a primeira dimensão poderia ser realizada em concomitância com a segunda e assim por diante.

O mediador agradeceu as sugestões e informou que quanto à proposição I e II, estas seriam avaliadas conceitualmente e caso estivessem alinhadas ao referencial teórico da pesquisa, poderiam compor a versão final do produto educacional. Já no tocante a contribuição III, que esta seria acatada imediatamente, tendo em vista que as categorias poderiam ser desenvolvidas em conjunto ou articuladas.

Quanto à forma e disposição gráfica do material textual, o pesquisador questionou se a forma que o documento estava organizado era adequada e facilitava a utilização, bem como, se havia alguma sugestão sobre a disposição gráfica. Os participantes sugeriram suprimir a segunda parte denominada *Guia de orientação sintético em forma de perguntas* e que os questionamentos existentes ali deveriam ser inseridos na primeira parte do documento, no item chamado *Guia de orientação para atendimento das demandas socioeconômico-ambientais nos cursos da EP*. Segundo eles, os questionamentos contidos na segunda parte não sintetizavam as informações existentes na primeira, mas sim, serviam como complemento e traziam novos elementos. Argumentaram ainda que caso fosse mantida a segunda parte, era provável que os sujeitos que utilizasse o material textual, iriam direto no *Guia de orientação sintético em forma de perguntas*, correndo o risco de não compreenderem os conceitos trazidos na primeira parte. O pesquisador concordou com as colocações e comunicou que avaliaria a possibilidade de alteração, deixando o material coerente e de fácil utilização.

Dando continuidade, ao indagar se os participantes gostariam de sugerir algum questionamento para o guia de orientação sintético em forma de perguntas, dois deles

recomendaram a inserção de questões sobre as necessidades sociais, econômicas e ambientais dos cidadãos, dos sindicatos, das cooperativas, das instituições filantrópicas, das empresas públicas e privadas. O mediador demonstrou interesse na proposição e afirmou que elas seriam incluídas no documento final.

No tocante aos conceitos utilizados em cada item do guia de orientação, os participantes foram unânimes ao responder que eles estão organizados de tal forma que facilitam na compreensão. Da mesma forma, ao questionar se o produto educacional auxilia os proponentes a contemplarem as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo no trabalho nas ofertas formativas da educação profissional, todos responderam positivamente.

Por fim, o último questionamento foi: de que forma esse produto educacional poderá auxiliar os proponentes a contemplarem as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo no trabalho nas ofertas formativas da educação profissional? As respostas foram na direção de que o referido material auxilia à medida que conceitua, sistematiza e apresenta possibilidades práticas para contemplar as demandas socioeconômico-ambientais nos cursos da EP. Além disso, afirmaram que a dificuldade nas escolhas de novos cursos, não é somente do IFSC, mas sim, de toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Desta forma, sugeriram que este documento, após aprovação pela banca examinadora, seja encaminhado à SETEC para contribuir nas discussões sobre a temática e divulgado amplamente as instituições de educação profissional e tecnológica.

Para encerrar, o pesquisador agradeceu a presença de cada participante, demonstrando simpatia às brilhantes contribuições e ressaltando a importância que eles tiveram neste momento formativo e de qualificação do produto educacional.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção destina-se à descrição, análise e discussão dos resultados da pesquisa. Assim, inicialmente, em 7.1, descreve-se as criações e as autorizações de ofertas de cursos subsequentes existentes no IFSC que foram aprovadas em 2018 pelo Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), bem como, os critérios utilizados pelo CEPE e pelo CONSUP para aprovação e autorização dessas ofertas. Por fim, 7.2, com base no referencial teórico e nas categorias de análise, analisa-se se as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho estão presentes nas justificativas de oferta das criações e das autorizações de oferta dos cursos subsequentes identificados.

7.1 DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS IDENTIFICADOS

Inicialmente, é preciso esclarecer que foram encontradas duas páginas eletrônicas do CEPE. A primeira¹³, apresenta informações como composição do colegiado, publicização de decisões, legislações pertinentes, formulários, dentre outras. Consta ainda, os manuais explicitando os procedimentos para a submissão de criação, alteração ou autorização de oferta. A segunda página do CEPE¹⁴, trata-se de uma seção, no Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH), dedicada aos colegiados do IFSC.

De acordo com a informação constante na primeira página, a partir de 2017, todas as resoluções, súmulas e demais documentos serão publicizados apenas nesta segunda página. Tendo em vista que a primeira página traz uma série de documentos que fundamentam e orientam a criação, alteração e autorização de oferta dos cursos no IFSC, utilizou-se nesta pesquisa as duas páginas.

Ao realizar buscas na página eletrônica do CEPE no SIGRH, foram identificados onze documentos referentes aos cursos técnicos de nível médio, na forma subsequente, na modalidade presencial, todos publicizados em 2018. Desses onze documentos, quatro são criações de oferta, quatro são alterações de oferta, um é autorização de oferta já existente no IFSC e dois são suspensões de oferta.

Em conformidade com objetivo do presente estudo, foram analisados, ao total, nove documentos, pois as suspensões de oferta não fazem parte do objeto desta pesquisa. Assim,

¹³ Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=34&Itemid=207. Acesso em: 1 dez. 2019.

¹⁴ Disponível em: https://sigrh.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 1 dez. 2019.

descreve-se abaixo, os dados básicos de contexto de cada curso, sem identificá-los¹⁵, para posteriormente, discuti-los em consonância com o referencial teórico.

O CURSO 1 refere-se a uma criação de oferta, aprovada para a região da Grande Florianópolis, no período vespertino. Pertence ao eixo tecnológico de Informática e Comunicação e tem como público-alvo, “em especial, adultos e jovens da região da Grande Florianópolis que buscam a (re)inserção no mundo do trabalho”. O curso objetiva desenvolver “competências e habilidades na área da Informática voltadas para a área de desenvolvimento de sistemas. Visa também formar profissionais com visão empreendedora capaz de criar seu próprio negócio” (IFSC, 2018b). Espera-se que o egresso tenha as seguintes competências:

Utilizar a tecnologia de informática na solução de problemas relacionados com tomadas de decisão, automatização de atividades e controle de processos automatizados; Auxiliar no suporte da Tecnologia da Informação e no desenvolvimento de sistemas; Auxiliar na seleção de tecnologias, projetando produtos ou melhorando suas características e funcionalidade; Incorporar conceitos e técnicas da qualidade em todo o sistema informático, tanto nos seus aspectos tecnológicos quanto organizacionais; Acompanhar os avanços tecnológicos na área de informática, auxiliando nos serviços demandados por parte das organizações; Ter compromisso com a ética profissional; Possuir iniciativa empreendedora; Ter disposição para autoaprendizado e educação continuada; Dominar a comunicação oral e escrita; Possuir domínio de técnicas computacionais; Conhecer a legislação pertinente; Ser capaz de trabalhar em equipes multidisciplinares. (IFSC, 2018b).

Ainda sobre o egresso, consta no PPC que ele poderá atuar em “empresas de desenvolvimento de sistemas. Departamento de desenvolvimento de sistemas em organizações governamentais e não governamentais. Profissional autônomo” (IFSC, 2018b).

O CURSO 2 trata-se de uma criação de oferta aprovada para a região Oeste, pertencente ao eixo tecnológico de recursos naturais. É ofertado no período noturno e tem como público-alvo, “especialmente a agricultores e seus filhos que objetivam se manter na atividade rural e outras pessoas interessadas em atuar em outros elos da cadeia produtiva ou conhecer mais sobre o setor” (IFSC, 2018b). O curso objetiva “preparar recursos humanos e profissionais na agropecuária para atuarem na produção de alimentos e matéria-prima de qualidade, preservando a natureza e promovendo a sustentabilidade nas atividades socioeconômicas desenvolvidas no meio rural”. Traz como competências gerais do egresso:

Conhecer e utilizar a relação solo-água-planta-atmosfera [...]; Planejar, organizar, executar e monitorar as alternativas de otimização dos fatores climáticos no plantio, crescimento, desenvolvimento e controle fitossanitário das culturas anuais, olerícolas, frutíferas e silvícolas acompanhando a colheita e a pós-colheita; Planejar, organizar, executar e monitorar os projetos paisagísticos [...]; Planejar, organizar,

¹⁵ Para preservar e manter a discrição dos envolvidos na pesquisa, os documentos encontrados foram identificados como CURSO 1, CURSO 2, CURSO 3, CURSO 4, CURSO 5, CURSO 6, CURSO 7, CURSO 8, CURSO 9, disponíveis na página do SIGRH, com a seleção “Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão”, ano 2018 e palavra-chave “subsequente”.

executar e monitorar a produção de sementes, a escolha de material vegetativo [...]; Planejar, organizar, executar e monitorar os programas e métodos de defesa sanitária vegetal, de acordo com a legislação vigente; Identificar, selecionar, planejar, executar e monitorar o cultivo e a produção das forrageiras, avaliando seus valores nutricionais e sua melhor utilização na atividade pecuária; Conhecer a fisiologia e morfologia animal [...]; Conhecer, organizar, executar e monitorar o funcionamento, manutenção e regulagens das máquinas e implementos agrícolas para sua correta utilização, de acordo com as normas de segurança; Planejar, organizar, executar, orientar e monitorar projetos de irrigação e drenagem de acordo com a legislação vigente; Planejar, elaborar e executar projetos de construções e instalações de benfeitorias rurais, identificando materiais e suas aplicações; Conhecer e operar os instrumentos topográficos [...]; Planejar, organizar, executar e monitorar a obtenção, o preparo, a conservação da matéria-prima e os processos higiênico-sanitários na elaboração de produtos agroindustriais de origem animal e vegetal; Conhecer, identificar, constituir, organizar e gerenciar sistemas associativistas, cooperativistas, sindicais, extensão rural, sistemas de controle na qualidade dos processos de produção agropecuária, modelos de gestão de empreendimentos, teoria econômica e técnicas mercadológicas de distribuição e comercialização de produtos; Conhecer, planejar, elaborar, executar e monitorar perícias, laudos, pareceres, relatórios e projetos de viabilidade, custeio, investimento e licenciamento ambiental nas atividades agropecuárias; Conhecer, entender e utilizar o sistema de fiscalização, as organizações da categoria e a legislação profissional do Técnico Agrícola, respeitando os princípios éticos; (IFSC, 2018b).

O profissional formado pelo curso “é capaz de atuar em propriedades rurais, empresas comerciais agropecuárias, estabelecimentos agroindustriais, empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa, parques e reservas naturais, cooperativas e associações rurais” (IFSC, 2018b).

Também na região Oeste, o CURSO 3 configura-se como uma criação de oferta do eixo tecnológico de gestão e negócios. É ofertada no período noturno e tem como público-alvo “pessoas de qualquer idade, [...] que busquem capacitação sob a forma de curso de técnico em áreas afins a Administração. Em especial, trabalhadores da indústria, comércio e serviços que atuem na área de Logística ou que busquem uma melhor compreensão sobre esta área” (IFSC, 2018b). O curso objetiva “desenvolver competências e habilidades voltados para atuação profissional na área de Administração com ênfase em [área do curso]”. O profissional terá como competências gerais:

- 1) Aplica os princípios de administração e organização de empresas, em especial na área [do curso], com uma visão empreendedora, ética e responsável socialmente, comprometido com o desenvolvimento da sua região.
- 2) Aplica os princípios fundamentais da matemática básica.
- 3) Produz relatórios, elabora textos técnicos da área [...], e comunica-se internamente e externamente de forma organizada e ética.
- 4) Utiliza processadores de planilhas de cálculos, softwares de apresentação, ferramentas da internet e programas de uso específico da área.
- 5) Demonstra noções jurídicas que abarcam o setor de [área do curso].
- 6) Executa rotinas relacionadas a gestão de suprimentos, armazenagem e movimentação. [...]
- 10) Conhece e aplica métodos e ferramentas da qualidade.
- 11) Executa, controla e avalia os procedimentos da área de gestão da produção. (IFSC, 2018b).

Quanto às possibilidades de atuação, tem-se as “Instituições públicas, privadas e do terceiro setor” (IFSC, 2018b).

Por fim, como última criação de oferta, o CURSO 4 pertence ao eixo tecnológico de controle e processos industriais e é ofertado na região sul do Estado. Tem como público-alvo pessoas “em geral com interesse na área”, bem como, profissionais que atuam em “Concessionárias de energia elétrica; Prestadoras de serviço; Indústrias em geral, nas atividades de manutenção e automação; Indústrias de fabricação de máquinas, componentes e equipamentos elétricos” (IFSC, 2018b).

Além disso, prevê ainda como público-alvo “pessoas que necessitam ampliar seu conhecimento técnico na área para auxílio em cursos superiores de engenharia, ou mesmo para obter um emprego relacionado à área” (IFSC, 2018b). A oferta é realizada no período noturno e tem como objetivos:

- a) Formar profissionais aptos a exercer as atividades compatíveis com a profissão de [área do curso]; b) Capacitar jovens e adultos com competências e habilidades para o exercício da profissão de [área do curso]; c) Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos na área [do curso]; d) Educar, valorizando a ética, o caráter, a capacidade técnica, a solidariedade e o sentido de liberdade com responsabilidade. e) Atender a demanda regional por profissionais de [área do curso] nos mais variados ramos industriais e de prestação de serviços; f) Proporcionar aos egressos dos cursos de Formação Inicial e Continuada do campus a possibilidade de verticalização; g) Integrar-se as ofertas de cursos superiores do campus no contexto da verticalização. (IFSC, 2018b).

Apresenta como competências gerais do egresso:

- a) Instalar, operar e manter elementos de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica. b) Elaborar, interpretar e executar projetos elétricos residenciais, prediais e industriais compatíveis com a formação profissional. c) Planejar e executar a instalação e a manutenção de equipamentos e instalações elétricas; d) Atuar de forma responsável nas questões do meio ambiente e eficiência energética. e) Dominar as técnicas de medições e ensaios em instalações, máquinas e sistemas elétricos. f) Supervisionar a qualidade dos sistemas produtivos e serviços da área elétrica. g) Dominar as normas técnicas de saúde e segurança no trabalho. h) Instalar, programar e testar sistemas de comandos elétricos e de automação industrial. i) Empreender e inovar na área. (IFSC, 2018b).

Como possibilidade de atuação profissional, estão:

- a) Empresas de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica. b) Empresas que atuam na instalação, manutenção, comercialização e utilização de equipamentos e sistemas elétricos. c) Grupos de pesquisa que desenvolvam projetos na área de sistemas elétricos. d) Laboratórios de controle de qualidade, calibração e manutenção. e) Indústrias de fabricação de máquinas, componentes e equipamentos elétricos. f) Indústrias de transformação e extrativa em geral. g) Concessionárias e prestadores de serviços de telecomunicações. (IFSC, 2018b).

No tocante as alterações ou reestruturações de oferta, dos quatro documentos

encontrados, três são da região da Grande Florianópolis e um da região norte do Estado de Santa Catarina.

A primeira alteração de oferta, denominado CURSO 5, é ofertado na região da Grande Florianópolis, nos turnos matutino e noturno. Pertence ao eixo tecnológico de infraestrutura e tem como público-alvo “alunos que já concluíram o ensino médio” (IFSC, 2018b). O curso objetiva:

Formar profissionais de nível técnico, [...] para atuar em empresas públicas, autarquias, e empresas de pequeno, médio e grande porte, ou como profissionais liberais; Preparar cidadãos como parte atuante da sociedade, visando sua preparação e integração ao mundo do trabalho na área [do curso], através do desenvolvimento dos objetivos que levam ao aprendizado permanente; Acompanhar a evolução dos conhecimentos e das tecnologias, dentro de uma estrutura educacional flexível, que atenda situações diferenciadas no tempo e no espaço, considerando a evolução tecnológica e novas tendências do mercado de [área de curso]; Promover o desenvolvimento da competências empreendedoras nos educandos; Proporcionar aos educandos aquisição de competências e habilidades, permitindo manter a sua empregabilidade, bem como prepará-los para futuras evoluções e ocupações dentro da área [do curso]. (IFSC, 2018b).

Como competências gerais do egresso, o curso apresenta:

Aplicar a legislação e as normas técnicas vigentes. Identificar superfícies e sistemas de referência, projeções cartográficas e sistemas de coordenadas. Planejar serviços de aquisição, tratamento, análise e conversão de dados georreferenciados, selecionando técnicas e ferramentas adequadas utilizando softwares específicos. Organizar e supervisionar equipes de trabalho para levantamento e mapeamento. Executar levantamentos topográficos e geodésicos utilizando métodos e equipamentos adequados. Identificar os diferentes sistemas de sensores remotos, seus produtos, suas técnicas de tratamento e de análise de dados. Executar levantamentos utilizando sistemas de posicionamento por satélites, por meio de equipamentos e métodos adequados. Executar cadastro técnico multifinalitário identificando métodos e equipamentos para a coleta de dados. Elaborar mapas a partir de dados georreferenciados, utilizando métodos e equipamentos adequados. Identificar os diferentes sistemas de sensores remotos, seus produtos, suas técnicas de tratamento e de análise de dados. Utilizar softwares específicos para aquisição, tratamento e análise de dados georreferenciados. Identificar tipos, estrutura de dados e aplicações de um sistema de informações geográficas. Identificar tipos, propriedades e funções de mapas. Dominar a topografia aplicada ao georreferenciamento. Dominar técnicas cartográficas. Executar ajustamentos de observações. Dominar a representação gráfica. Elaborar estudos de terraplenagem. Dominar a topografia aplicada às obras civis. Interpretar as formas de relevo e suas denominações, elementos de vegetação e hidrografia. Executar a locação para implantação de obras de infraestrutura. (IFSC, 2018b).

O profissional poderá atuar em atividades de “mapeamento e levantamento topográfico, de comercialização de equipamentos e instrumentos específicos da função, de aerolevantamentos, de logística e distribuição de cargas; Forças Armadas; Concessionárias de serviços públicos; Agências reguladoras; Atividade autônoma” (IFSC, 2018b).

A segunda alteração de oferta da região da Grande Florianópolis, chamada nesta

pesquisa de CURSO 6, é ofertada no período noturno, pertencente ao eixo tecnológico de processos industriais. O curso tem por objetivo “Formar profissionais técnicos na área [do curso] com conhecimentos teóricos e práticos que os habilitem para atuar com qualidade, ética e cidadania no mundo do trabalho”. Apresenta como público-alvo os “jovens e adultos, residentes na região da Grande Florianópolis, que já tenham concluído o ensino médio” (IFSC, 2018b). O curso prevê que o egresso tenha as seguintes competências:

Executar, fiscalizar, orientar e coordenar diretamente serviços de manutenção e reparo de equipamentos, instalações e arquivos técnicos específicos, bem como conduzir e treinar as respectivas equipes; Dar assistência técnica na compra, venda e utilização de equipamentos e materiais especializados, assessorando, padronizando, mensurando e orçando; Responsabilizar-se pela elaboração e execução de projetos compatíveis com a eletrotécnica; Executar e conduzir a execução técnica de trabalhos profissionais, bem como orientar e coordenar equipes de execução de instalações, montagens, operação, reparos ou manutenção de máquinas e equipamentos eletroeletrônicos; Prestar assistência técnica e assessoria no estudo de viabilidade e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas, ou nos trabalhos de vistoria, perícia, avaliação, arbitramento e consultoria, [...] Ministras disciplinas técnicas de sua especialidade, constantes dos currículos do ensino fundamental e médio (de acordo com a LDB de 1996), desde que possua formação específica, incluída a pedagógica, para o exercício do magistério nesses dois níveis de ensino; Projetar e dirigir instalações elétricas com demanda de energia de até 800 kVA, bem como exercer a atividade de desenhista em eletrotécnica. (IFSC, 2018b).

Além disso, o egresso poderá atuar em:

Empresas de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica. Empresas que atuam na instalação, manutenção, comercialização e utilização de equipamentos e sistemas elétricos. Grupos de pesquisa que desenvolvam projetos na área de sistemas elétricos. Laboratórios de controle de qualidade, calibração e manutenção. Indústrias de fabricação de máquinas, componentes e equipamentos elétricos. Concessionárias e prestadores de serviços de telecomunicações. Indústrias de transformação e extrativa em geral. (IFSC, 2018b).

A última alteração de oferta pertencente à região da Grande Florianópolis, denominada de CURSO 7, está inserida no eixo tecnológico de infraestrutura. Ocorre no período noturno e tem como público-alvo:

Pessoas que já possuam o nível médio e desejam qualificação técnica na área [do curso] e necessitam estudar no período noturno, além de pessoas que já trabalham na área e procuram aprimoramento profissional. Isto inclui aquelas pessoas que procuram a certificação técnica em busca da possibilidade de registro profissional no CREA (Conselho Regional de Engenharia) e no CRQ (Conselho regional de Química), onde o curso é reconhecido. (IFSC, 2018b).

O curso tem por objetivo “promover a formação técnica e humanística, de forma subsequente ao ensino médio, para o exercício da profissão de técnico em [área do curso]” (IFSC, 2018b). Traz como competências gerais do egresso:

Planejar, projetar, orçar, executar, fiscalizar, operar e manter sistemas de

esgotamento sanitário, podendo ser o responsável técnico [...]; e/ou auxiliar profissionais de nível superior nestas atividades; Planejar, projetar, orçar, executar, fiscalizar, operar e manter sistemas de abastecimento de água, podendo ser o responsável técnico [...] e/ou auxiliar profissionais de nível superior nestas atividades; Projetar, orçar, executar, fiscalizar, operar e manter instalações hidrossanitárias de edificações, podendo ser o responsável técnico [...] e/ou auxiliar profissionais de nível superior nestas atividades. Gerir, planejar, projetar, orçar, executar, fiscalizar, operar e manter sistemas de resíduos sólidos urbanos e especiais, e/ou auxiliar profissionais de nível superior nestas atividades. Promover a educação sanitária e ambiental. Atuar na área de vigilância sanitária e gestão ambiental. Atuar em análises laboratoriais, realizar procedimentos de coleta, preservação, amostragem e manuseio de amostras, bem como preparar, padronizar, manusear e armazenar soluções e resíduos laboratoriais [...]. (IFSC, 2018b).

O curso prevê ainda que o egresso poderá atuar em empresas de “construção, reciclagem, captação, purificação e distribuição de água, coleta de resíduos sólidos e águas residuais, esgoto doméstico e industrial. Escritórios de consultoria e de projetos. Laboratórios de pesquisa e desenvolvimento” (IFSC, 2018b).

O CURSO 8, refere-se a uma alteração de oferta da região Norte. Faz parte do eixo tecnológico de produção industrial e é ofertado nos períodos vespertino e noturno. Apresenta como público-alvo “estudantes e/ou trabalhadores que atuam ou desejam atuar de forma autônoma ou nas empresas da cidade e região do ramo de [área do curso] que queiram ou necessitam se qualificar profissionalmente elevando seus conhecimentos” (IFSC, 2018b).

O curso tem por objetivo:

Formar profissionais capazes de propor soluções para os processos industriais que envolvam o segmento industrial na área têxtil, atendendo os princípios norteadores enunciados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação. (IFSC, 2018b).

Espera-se que o egresso tenha as seguintes competências:

Coordenar e desenvolver equipes de trabalho que atuam na instalação, na produção e na manutenção, aplicando métodos e técnicas de gestão administrativa e de pessoas; Aplicar normas técnicas de qualidade, saúde e segurança no trabalho e técnicas de controle de qualidade e ambiental no processo industrial; Aplicar normas técnicas e especificações de catálogos, manuais e tabelas em projeto, em processo de fabricação, na instalação de máquinas e de equipamentos e na manutenção industrial da área [do curso]; Elaborar planilhas de custos de fabricação; Aplicar métodos, tempos e processos na produção, instalação e manutenção; Elaborar ficha técnica de produto, ferramentas e acessórios; Elaborar projetos, cálculos, dimensionamento, layout, correlacionando-os com as normas técnicas e com os princípios científicos e tecnológicos; Desenvolver projetos de manutenção, de instalações e de sistemas industriais, caracterizando e determinando aplicações de materiais, acessórios, dispositivos, instrumentos, equipamentos e máquinas; Projetar melhorias nos sistemas convencionais de produção, instalação e manutenção, propondo incorporação de novas tecnologias; Compreender processos de produção [da área do curso]; Operar máquinas e equipamentos próprios da área [do curso]; Administrar, planejar e controlar processo, máquinas e pessoal; Reconhecer os sistemas de

organizações industriais, seu ambiente externo e interno. (IFSC, 2018b).

O egresso poderá atuar em:

Fiações. Tecelagens. Malharias. Empresas de beneficiamento [área do curso]. Tinturarias. Estamparias. Lavanderias industriais. Laboratórios [...]. Indústrias químicas relacionadas ao setor [do curso]. Fornecedores de matéria-prima, máquinas e equipamentos do setor [do curso]. Assessoria e consultoria técnica a empresas do setor. Empreender na área e montar seu próprio negócio. (IFSC, 2018b).

Por fim, o último documento encontrado na página do CEPE, chamado de CURSO 9 para fins da pesquisa, trata-se de uma autorização de oferta de um curso já existente no IFSC, na região Oeste, do eixo tecnológico de gestão e negócios. Em 2018, ele passou a ser ofertado na região Sul, nos turnos vespertino e noturno. O curso traz como público-alvo “Egressos do ensino médio das escolas da rede pública e privada, trabalhadores da [região de abrangência do curso] e comunidade em geral” (IFSC, 2018b). Por se tratar de uma autorização de oferta, não consta no documento encontrado as informações referentes aos objetivos do curso, competências gerais do egresso e áreas de atuação.

Após identificar os documentos relativos aos cursos técnicos de nível médio, na forma subsequente, na modalidade presencial, publicizados em 2018, foram analisados quais os documentos, instrumentos ou critérios utilizados pelos pareceristas do CEPE e do CONSUP para aprovação desses cursos, tentando reconhecer elementos referente às categorias de análise para o atendimento das demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho.

Na primeira página eletrônica do CEPE, na aba denominada formulários, foram encontrados diversos manuais, modelos, formulários de criação de curso técnico (ANEXO B), autorização da oferta (ANEXO C) e alteração do projeto pedagógico de curso (ANEXO D). Além disso, existe também um *checklist* para uso dos pareceristas (ANEXO E) do CEPE. De acordo com o site, para submeter uma criação, alteração ou autorização de oferta, os Câmpus criam um processo via sistema, chamado de Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC) e o enviam ao CEPE anexando os seguintes documentos:

PPC - Em formulário atualizado; Resolução de aprovação no Colegiado do Câmpus; Ata da reunião do Colegiado do Câmpus que aprovou o PPC; Parecer do setor de Biblioteca do Câmpus; Parecer Dirigente de Ensino (Check list DEPE); Formulário de alteração de PPC (exclusivo para alterações). (IFSC, 2019).

Ao finalizar a submissão, o sistema gera um número automático que permite, ao público em geral e a todos os interessados, acompanhar o processo. Em tese, de acordo com os manuais publicados no site, finalizado o protocolo do processo, a comunicação entre o

CEPE e o Câmpus proponente se dará via sistema, através de despachos.

Assim, ao consultar quais documentos acompanhavam as criações, alterações e autorizações de oferta de cursos técnicos subsequentes identificados anteriormente, foram encontrados nove despachos decisórios dos pareceristas do CEPE. Estes documentos possuem estruturas diversas, alguns apresentam todos os pontos analisados e o voto final do parecerista, outros possuem informações restritas, sem fundamentação ou apenas com o voto indicando aprovação ou aprovação condicionada à alterações.

O CONSUP também possui duas páginas eletrônicas. No entanto, a primeira página que contém documentos publicizados até 2017, não apresenta manuais, formulários ou orientações do mesmo modo que o CEPE. Desta forma, considerando que os documentos analisados nesta pesquisa se referem ao ano de 2018, foram analisados apenas os documentos existentes na página dedicada ao CONSUP¹⁶, no SIGRH.

Tendo em vista que o CONSUP não aprecia as alterações de oferta, apenas as criações e autorizações de oferta, encontrou-se nas buscas, cinco resoluções referentes aos cursos técnicos objeto desta pesquisa, sendo quatro criações e uma autorização de oferta. Além disso, foram identificadas cinco atas das reuniões que aprovaram as respectivas ofertas.

Portanto, de forma sistemática, os documentos encontrados podem ser assim resumidos:

DOCUMENTO (TIPO)	COLEGIADO	QUANT.
Criação de oferta (resolução)	CEPE	4
Alteração de oferta (resolução)	CEPE	4
Autorização de oferta (resolução)	CEPE	1
Suspensão de oferta (resolução)	CEPE	2
Formulário de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta (formulário)	CEPE	1
Solicitação de autorização de oferta (formulário)	CEPE	1
Formulário de alteração de projeto pedagógico de curso (formulário)	CEPE	1
<i>Check list</i> para APROVAÇÃO DE CURSO no IFSC (formulário)	CEPE	1
Despachos/pareceres (despacho)	CEPE	8

¹⁶ Disponível em: https://sigrh.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 1 dez. 2019.

Criações de oferta (resolução)	CONSUP	4
Autorização de oferta (resolução)	CONSUP	1
Atas de reuniões	CONSUP	5

Fonte: elaborado pelo autor.

7.2 DISCUSSÃO DOS DADOS COM BASE NAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Objetivando facilitar a compreensão, esta subseção foi dividida conforme as categorias de análise. Assim, em 7.2.1, a discussão versa sobre a presença da caracterização do desenvolvimento socioeconômico-ambiental da região de abrangência do Câmpus nos documentos objeto de estudo; em 7.2.2, a análise se refere a identificação dos bens, produtos e serviços produzidos na região e das respectivas profissões requeridas; e, por fim, em 7.2.3, a argumentação se ocupou em compreender se estava presente, nos PPCs, indícios de que houve levantamento de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho na região de abrangência da oferta. Além disso, foi observado se os documentos que fundamentaram a oferta possuíam orientações referentes a esta categoria.

7.2.1 Caracterização do desenvolvimento socioeconômico-ambiental da região de abrangência do Câmpus

Objetivou-se nesta categoria, verificar se os documentos identificados possuíam uma caracterização do desenvolvimento socioeconômico-ambiental da região de abrangência do Câmpus por meio da integração de informações referente ao PIB, IDH e/ou IDHM, renda *per capita*, educação, saúde, meio ambiente, habitação e trabalho.

No tocante ao PIB da região de oferta do curso, dos nove cursos avaliados, apenas o CURSO 1 e o CURSO 7 não trazem esta informação. Por outro lado, não foi encontrada, nos demais documentos identificados na pesquisa, nenhuma orientação ou menção a respeito da utilização do PIB como indicador para auxiliar na fundamentação das ofertas.

A utilização desses dados se mostra importante à medida que permitem compreender quais são os novos bens e serviços finais produzidos na região de oferta do curso durante o período de um ano. Contudo, é preciso destacar o PIB é apenas um indicador econômico, pois ele “não expressa importantes fatores, como distribuição de renda, qualidade de vida, educação e saúde” (IBGE, 2019), razão pela qual, Siedenberg (2003) afirma que ele deve ser

utilizado como um instrumento auxiliar de análise.

Conforme destacado ao longo da pesquisa, a educação tem um papel transformador para além da esfera educacional, podendo contribuir para o desenvolvimento social e econômico local, regional e nacional. Desta forma, a compreensão do PIB fornece informações relevantes sobre quais foram as áreas que tiveram bens e serviços produzidos em um ano; se comparado ano a ano, é possível analisar se determinada área se mantém ou vem crescendo a cada ano, o que poderia sugerir, inclusive, demanda por formação profissional.

Em relação ao IDH, apenas os CURSOS 2, 3, 4 e 9 apresentam o índice, mas nenhum deles trazem o IDHM. Do mesmo modo, tanto os documentos que orientam as ofertas, quanto os pareceres do CEPE não fazem menção ao IDH e/ou IDHM.

Diferentemente do PIB que está centrado no fator econômico, o IDH e/ou IDHM tem como foco as pessoas e a ampliação do seu bem-estar, compreendendo que a relação crescimento econômico e qualidade de vida não é direta e que por vezes, pode reforçar as desigualdades existentes na sociedade (PNUD; IPEA; FJP, 2013). Desta forma, geralmente os indicadores - PIB e IDH e/ou IDHM são utilizados de maneira complementar, permitindo aos proponentes de uma oferta formativa analisar fatores econômicos, de vida-longa e saudável (longevidade), de acesso ao conhecimento (educação) e de padrões de vida (renda).

Por exemplo, pela dimensão educação do IDHM, têm-se um panorama da escolaridade da população adulta, que inclusive, é o público dos cursos técnicos subsequentes. Por meio dele, verifica-se o percentual de pessoas de 18 anos ou mais de idade com ensino fundamental e ensino médio completos.

É possível que as dimensões que compõem o IDH ou IDHM sejam apresentadas isoladamente. No entanto, ao analisar os documentos, em relação à renda *per capita*, a informação está contemplada nos CURSOS 2, 3 e 4. Já a categoria educação, está presente somente nos CURSOS 3, 4 e 9. Por fim, no tocante à saúde, nenhum curso apresentou este dado na caracterização do desenvolvimento socioeconômico-ambiental da região de abrangência do Câmpus. Não obstante, nenhum dos documentos que orientaram e fundamentaram a aprovação da oferta, possui indicação referente a renda *per capita*, educação e saúde.

A ausência dessas informações sugerem a inexistência de “um diagnóstico da conjuntura de necessidades/possibilidades/consequências a partir da realidade onde está inserida a instituição de ensino”. (BRASIL, 2012b, p. 19). É inquietante a possibilidade de se planejar e organizar um curso técnico subsequente em determinada área de formação sem

considerar o contexto educacional local, como por exemplo, a quantidade de pessoas que já terminaram o ensino médio e não estão cursando o ensino superior, a quantidade de pessoas que estão cursando os anos finais do ensino médio, a idade média da população que possui o ensino médio concluído, dentre outros fatores.

Esses dados auxiliam na compreensão das demandas sociais e ampliam a visão da situação educacional da região, auxiliando tanto na criação de novos cursos, quanto na qualificação das políticas educacionais da instituição de ensino.

A situação ainda é mais crítica quando se avalia as informações sobre o meio ambiente e sobre a habitação. Apenas o CURSO 7 contextualizou e apresentou características nacionais e locais concernentes ao meio ambiente, fundamentadas em diversas pesquisas nacionais. De acordo com a justificativa de oferta:

Esta desestruturação dos conglomerados urbanos deflagra deficiências dos serviços de limpeza pública e a disposição inadequada dos resíduos, a poluição provocada por esgotos sanitários e industriais, descargas na atmosfera provocadas por veículos automotores e indústrias, a perda constante de nossa biodiversidade, a qualidade dos alimentos e da água para consumo humano, a qualidade das águas de lagoas, baías, mares e rios, entre outros, fazem nos sentir uma urgente necessidade de se buscar soluções para atender tecnicamente estes problemas. (IFSC, 2018b).

Essa preocupação apontada no CURSO 7 é compartilhada por diversos documentos (leis, resoluções e pareceres já citados anteriormente) que denotam a necessidade de que o desenvolvimento social e econômico esteja alinhado à práticas sustentáveis, com a utilização das riquezas naturais de maneira consciente em contraponto a “um modelo de desenvolvimento econômico centrado na dilapidação da força de trabalho e das riquezas naturais, bem como no estímulo à competição, na promoção do individualismo e destruição dos valores essenciais das culturas populares”. (BRASIL, 2012b, p. 8).

A desconsideração de dados ambientais da região de oferta de um curso denota uma concepção fragmentada de educação, desvinculada do contexto local, que não se compromete com práticas sustentáveis ou não se reconhece como corresponsável tanto pela educação ambiental, como pelo meio ambiente local, regional e global.

Alusivo à habitação, apenas o CURSO 4 traz um estudo nacional referente aos bens duráveis encontrados nos domicílios. Os dados habitacionais abrange informações como:

[...] tipo de domicílio; material utilizado na construção do domicílio (piso, parede); serviços de infraestrutura básica (abastecimento de água, esgotamento sanitário, destino do lixo e iluminação elétrica) disponíveis no domicílio; urbanização e vizinhança; condição de ocupação; posse de bens duráveis; e gestão pública da habitação, entre outros aspectos. (IBGE, 2019).

Através destes dados, é possível ter uma visão ampliada sobre o contexto habitacional

dos sujeitos da comunidade, ou seja, daqueles que fazem parte e constituem a instituição de ensino. As informações poderão contribuir, inclusive, no planejamento e desenvolvimento das estratégias e metodologias de ensino.

Quanto à subcategoria trabalho, todos os cursos trazem dados, exceto o CURSO 5. São variadas as formas como eles foram apresentados, sendo possível observar desde concepções reducionistas a outras mais próximas do trabalho em seu sentido ontológico e histórico. No CURSO 2, consta:

Outro fator relevante está na pesquisa realizada [...] junto a líderes governamentais, empresariais e do terceiro setor do município de [oferta do curso], sendo que, no resultado desta pesquisa, foi destacado como um dos principais problemas no setor agropecuário a falta de mão de obra qualificada, reforçando a necessidade de formação técnica na área agropecuária. (IFSC, 2018b).

Ainda no mesmo curso, a ideia também está expressa no objetivo do curso, pois pretende “preparar recursos humanos e profissionais na [área do curso] para atuarem na produção de alimentos e matéria-prima de qualidade” (IFSC, 2018b).

O alinhamento de propostas formativas de cursos técnicos subsequentes à falta de mão de obra qualificada, bem como, à possibilidade de empregabilidade está presente em quase todos os cursos que trouxeram dados sobre a categoria trabalho, sendo que, somente o CURSO 8, apresenta-o alinhado à formação humana, cidadã.

Desta forma, buscamos avaliar a matriz curricular e adequá-la à demanda do mundo do trabalho, sem perder de vista que o técnico aqui formado deve atingir os conhecimentos mínimos para que possa obter as competências necessárias que lhe sirvam de instrumentos para exercer, além de sua profissão, sua cidadania constituindo-se assim, sujeito de sua própria história. (IFSC, 2018b).

Não se pretende afirmar que os dados atualizados sobre as possibilidades de atuação no mundo do trabalho para a área de formação pretendida não devam ser apontados no PPC, uma vez que a realidade brasileira demonstra que a grande maioria dos jovens precisam vender sua força de trabalho durante a educação básica. Portanto, a não utilização destes dados seria, no mínimo, desconsiderar a realidade em que estes sujeitos estão inseridos. No entanto, conforme já assinalado anteriormente, é sabido que:

[...] a Educação Profissional e Tecnológica não é uma condição individual necessária para o ingresso e a permanência do trabalhador no mercado de trabalho, que não pode ser considerada como de responsabilidade única e exclusiva dos trabalhadores, como se houvesse relação causal direta entre a Educação Profissional e Tecnológica e nível de empregabilidade do trabalhador certificado. (BRASIL, 2012b, p. 9)

Assim, fundamentar uma oferta formativa apenas com os dados referente à

empregabilidade ou ocupação dos postos de trabalho, vai na contramão do trabalho em seu sentido amplo, que deve ser visto não como um emprego, mas sim, como uma “atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 29).

Nesta perspectiva, além de apresentar dados sobre as possibilidades de atuação no mundo do trabalho, a proposta formativa, consubstanciada no PPC, deve apropriar-se do contexto histórico de mudança das forças produtivas, para propiciar aos sujeitos trabalhadores, dentro de uma perspectiva de formação integral, uma ação consciente, crítica e criativa no dia a dia, “tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos” (BRASIL, 2012b, p. 9).

Portanto, quanto à caracterização do desenvolvimento socioeconômico-ambiental da região de abrangência do Câmpus que tinha por objetivo observar a integração de informações referente ao PIB, IDH e/ou IDHM, renda *per capita*, educação, saúde, meio ambiente, habitação e trabalho, constatou-se que os documentos analisados apresentam parcialmente estes dados, de forma incipiente.

Os resultados sugerem a necessidade de estudos mais abrangentes sobre a realidade local para o planejamento e organização de cursos no IFSC, registrando estas informações nos PPCs.

7.2.2 Identificação dos bens, produtos e serviços produzidos na região e respectivas profissões requeridas

Esta categoria foi dividida em duas subcategorias, a primeira teve por objetivo verificar se estava presente nos documentos analisados, a identificação dos bens, produtos e serviços produzidos na região, e na segunda subcategoria, foi analisado se havia identificação das respectivas profissões requeridas para produção desses bens, produtos e serviços que tenham afinidade com o(s) eixo(s) tecnológico(s) definidos para o câmpus e dentro de sua capacidade de atendimento institucional.

Em relação à primeira subcategoria, os CURSOS 1, 2, 4, 6, 7 e 9 identificaram parcialmente os bens, produtos e serviços produzidos na região. Já os CURSOS 3, 5 e 8 não apresentaram estes dados. Compreende-se que a identificação se deu de forma parcial pelo fato de que os documentos se ocuparam em demonstrar setores ou áreas que tiveram maior concentração de bens, produtos e serviços:

Na região existe um número expressivo de empresas no setor terciário, além de entidades educacionais, com formação nas diversas áreas tecnológicas, [...] percebemos que há mão de obra altamente qualificada atuando nos setores de interesse. (IFSC, 2018b).

[...] verifica-se que os setores de ocupação que mais se destacam são, comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas (17,71%), construção (7,98%), educação (4,85%), outras atividades de serviços, não especificadas na pesquisa (4,42%), transporte, armazenagem e correio (4,40%). (IFSC, 2018b).

Essa identificação por área ou setores econômicos é ampla e pouco diz sobre quais os bens, produtos e serviços são produzidos em cada uma delas. Por exemplo, o CURSO 1 cita que existe um número expressivo de empresas no setor terciário, no entanto, é sabido que este setor engloba atividades de serviços e comércio de produtos, ou seja, uma gama considerável de possibilidades.

Já o CURSO 2, faz um detalhamento dos produtos e serviços em nível estadual, mas não o faz na região de abrangência do curso:

Em Santa Catarina 90% das propriedades rurais são classificadas como de agricultura familiar, sendo o primeiro produtor nacional de suínos, cebola, alho, ostras, mexilhões e pescados e o segundo maior produtor de aves, tabaco e arroz e está entre os maiores produtores de mel, banana e leite. (IFSC, 2018b).

Quanto à segunda subcategoria, apenas o CURSO 3 e o CURSO 6 apresentam as respectivas profissões requeridas para produção dos bens, produtos e serviços da região de abrangência do curso de acordo com o(s) eixo(s) tecnológico(s) definidos para o câmpus e dentro de sua capacidade de atendimento institucional.

O mercado dessa microrregião tem apresentado um crescente número de empresas prestadoras de serviços, dentre elas as de manutenção eletromecânica e as de instalações prediais e industriais. Grandes empresas estatais e privadas são responsáveis por contratar uma parcela significativa dos profissionais com formação em [área do curso], com a finalidade de trabalharem com geração, distribuição e transmissão de energia elétrica e telefonia, além de manutenção industrial. (IFSC, 2018b).

A ausência destes dados ou utilização parcial no planejamento e na organização dos cursos técnicos subsequentes podem resultar em propostas formativas desalinhadas com as demandas socioeconômicas-ambientais da região de oferta do curso. Esta por sua vez, pode desencadear um baixo índice de ingresso; alta taxa de evasão discente; contribuição mínima para o desenvolvimento socioeconômico-ambiental da região e de transformação social; inacessibilidade ao mundo do trabalho aos egressos; ineficiência de gerenciamento de recursos públicos; dentre outros fatores inerentes a uma educação descontextualizada.

Além disso, a utilização destas informações se mostram relevantes à medida que o diagnóstico pode exigir da instituição de ensino, “a abordagem de outras propostas de organização da produção, como, por exemplo, as fundadas nos princípios da Economia Solidária, considerando os modos de produção cooperativos, associados e familiares como uma alternativa real para muitas comunidades” (BRASIL, 2012b, p. 34).

A compreensão da totalidade social como um espaço de lutas, de contradições, de disputas hegemônicas, traz para a instituição de ensino uma responsabilidade para com os sujeitos, qual seja, de transformação e colaboração no desenvolvimento desta sociedade, inclusive, que a escola também a constitui, conforme aponta Libâneo, Oliveira e Mirza (2012). Este compromisso está expresso na missão institucional do IFSC, que tem por objetivo “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” (IFSC, 2017, p. 1.6).

No entanto, os documentos que norteiam as ofertas do IFSC - checklist para aprovação de curso no IFSC e formulários de criação, alteração e autorização de oferta, não possuem orientação referente a identificação dos bens, produtos e serviços produzidos na região e das respectivas profissões relacionadas aos eixos tecnológicos definidos para o câmpus e a sua capacidade de atendimento institucional, ou seja, que contribuam para o desenvolvimento socioeconômico e cultural local.

Além disso, a utilização de documentos orientadores para o planejamento e organização dos cursos podem levar os responsáveis à compreendê-los como prescrições, como algo estático e que precisa ser realizado, inclusive, por vezes são cobrados dessa forma pelas instâncias institucionais, conforme aponta Vasconcellos (2009) e Santiago (2004).

Desta forma, a análise dos cursos, bem como dos documentos que orientam as ofertas no IFSC, demonstrou o atendimento parcial no tocante à identificação dos bens, produtos e serviços produzidos na região e das respectivas profissões requeridas que tenham afinidade com o(s) eixo(s) tecnológico(s) definidos para o câmpus e a capacidade de atendimento institucional.

Isso demonstra a necessidade de se compreender a missão da instituição de ensino frente a sociedade, pois se não há um estudo sobre esta categoria, como se chega à conclusão de qual oferta realizar em determinada região? Do mesmo modo, conforme demais critérios definidos para o planejamento e organização dos cursos, existentes na Resolução CNE/CEB nº 6/2012, como é feita a identificação do perfil profissional de conclusão do curso que possibilite ao egresso responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida

cidadã e profissional? Questiona-se ainda, como a autorização de oferta foi concedida, uma vez que não foram observados na organização do PPC, as aspirações, os interesses dos cidadãos e as especificidades e demandas socioeconômico-ambientais? (BRASIL, 2012b).

A identificação dos bens, produtos e serviços e das respectivas profissões impacta diretamente na organização do currículo, à medida que possibilita a seleção de conhecimentos contextualizados, como um elemento vivo, “culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade social” (VEIGA, 2004, p. 58). É neste sentido que Gandin (2001), afirma que as informações só se tornam conhecimento a medida que elas fazem sentido e se relacionam com os conhecimentos prévios dos sujeitos.

Além disso, a ausência do registro ou o atendimento parcial desta categoria nos PPCs podem indicar a concepção adotada pelos sujeitos responsáveis pela organização do PPC frente a função social da instituição de ensino, bem como, a não compreensão ou desconhecimento dos demais documentos institucionais, como por exemplo, PPI e PDI. A compreensão destes documentos é imprescindível, pois exprime e define o tipo de sociedade e de cidadão que a escola pretende formar” (VEIGA, 2000, p. 17). Desta forma, no planejamento e na organização dos PPCs, esta análise precisa ser feita, sob a ótica de qual tendência este documento vai refletir – hegemônica ou contra-hegemônica/emancipadora; fragmentada ou integrada.

Ao adotar a tendência hegemônica ou fragmentada, os sujeitos responsáveis pela organização do PPC podem desconsiderar os bens, produtos e serviços produzidos na região e das respectivas profissões requeridas, bem como, os anseios dos cidadãos e do mundo do trabalho referentes aos aspectos econômicos, sociais e ambientais, pois como afirma Gandin (2001), esta concepção se ocupa dos interesses do mercado de trabalho, ou seja, da formação de indivíduos para se adaptar às rápidas mudanças do setor produtivo.

Já na tendência contra-hegemônica de Gandin (2001), emancipatória ou integrada de Veiga (2000; 2004), a elaboração do PPC se dá numa perspectiva democrática e de reconhecimento das contradições sociais, onde a sociedade e o mundo do trabalho são compreendidos dentro de sua totalidade.

Portanto, tendo em vista o atendimento parcial desta categoria nos documentos analisados, resta demonstrada a necessidade de se realizar estudos e registrá-los nos PPCs a identificação dos bens, produtos e serviços produzidos na região e das respectivas profissões requeridas para produção desses bens, produtos e serviços que tenham afinidade com o(s)

eixo(s) tecnológico(s) definido(s) para o câmpus, dentro de sua capacidade de atendimento institucional.

7.2.3 Levantamento de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho

Nesta última etapa, foi analisado se estava presente nos PPCs indícios de que houve levantamento de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho na região de abrangência da oferta. Além disso, foi observado se os documentos que fundamentaram a oferta possuíam orientações referentes a esta categoria.

Apenas três cursos registraram informações relacionadas ao levantamento de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho. São eles, os CURSOS 2, 4 e 5. Observou-se que as metodologias para identificar as demandas foram diversas, como por exemplo, no CURSO 2, foi realizado uma pesquisa com estudantes:

Em relação a oferta técnica na área [do curso], esta deve-se principalmente pela verificação de demanda por cursos Técnicos realizados no ano de 2016 através de questionário em formulário escrito com alunos de 12 municípios da região, sendo 1200 alunos questionados. Destes, 1176 afirmaram que têm interesse em curso técnico, destes 727 gostariam de fazer um curso no eixo tecnológico de Recursos Naturais, sendo que um dos cursos mais citados foi a [área do curso], com 271 indicações. (IFSC, 2018b).

Na aprovação deste curso no CEPE, o parecerista fez os seguintes apontamentos:

A solicitação é justificada pelo perfil sócio da região, que tem nas atividades agrícolas a principal atividade econômica. [...] na justificativa do projeto é apresentado uma pesquisa feita com a comunidade que demonstra a demanda pela oferta [...] O fato da oferta ser na modalidade subsequente é outro fator relevante, pois atende um público diferenciado do Curso Técnico [...] Integrado já ofertado no campus. (IFSC, 2018b).

Percebe-se que o parecerista apresenta um aspecto importante, qual seja, o atendimento de um público diferenciado, pois o Câmpus já ofertava o mesmo curso de forma integrada ao ensino médio. A oferta na forma subsequente pode ser demandada por sujeitos que estão, há um longo tempo, distantes dos ambientes formais de educação, carecendo, em alguns casos, da introdução de conhecimentos referente aos anos finais da Educação Básica, “para complementação e atualização de estudos, em consonância com o respectivo eixo tecnológico, garantindo o perfil profissional de conclusão” (BRASIL, 2012a, p. 4).

Desta forma, a mudança da forma integrada para a subsequente cumpre ainda um papel de relevância social, pois possibilita inclusão de sujeitos historicamente alijados do

acesso à educação, contribui na inserção qualificada no mundo do trabalho e representa uma oportunidade de retomada do percurso acadêmico para grande parte desses estudantes.

Pela justificativa expressa no PPC da referida oferta, constata-se que a pesquisa realizada pelos proponentes destinou-se ao levantamento de demandas referentes ao interesse dos alunos em cursar determinada oferta. Contudo, sem desqualificar o estudo realizado, cabe ressaltar que há outros sujeitos que constituem a sociedade e que poderiam enriquecer e contribuir para que a oferta estivesse mais alinhada às demandas dos cidadãos e do mundo do trabalho.

Observa-se a mesma situação no CURSO 4, pois este realizou pesquisas com determinados grupos, não contemplando os demais cidadãos que não fazem parte do comércio:

Após consulta e levantamento de dados a respeito das potencialidades da região, foi elaborada e realizada uma pesquisa de demanda com entidades estudantis, industriais, comerciais e gestoras do município. O curso de [área do curso] foi um dos apontados pela pesquisa de demanda realizada na época. (IFSC, 2018b).

A exclusão de alguns grupos e privilégios a outros está circunscrita na história brasileira, arraigada na cultura. É neste contexto que Santos (2007) chama a atenção para as formas de vida não cidadãs, que vai desde a retirada de direitos ao abandono do sujeito à própria sorte.

Coincidentemente, nesta mesma direção, em dezembro de 2019, a SETEC encaminhou às instituições de ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica o ofício circular nº 80/2019/GAB/SETEC/SETEC-MEC com a proposta denominada Projeto de Fomento à Rede Federal-EPT 2019/2020. Destaca-se neste documento a “Linha SuperTec”, que é uma metodologia desenvolvida pelo Ministério da Economia com o objetivo de auxiliar no mapeamento das reais necessidades do mundo do trabalho.

No entanto, o mundo do trabalho foi compreendido por esta metodologia do Ministério da Economia dentro de uma concepção corporativa e mercadológica, pois excluem diversos grupos ao permitir que somente empresas possam solicitar cursos.

Somente empresas devem solicitar cursos. São as empresas que contratam os trabalhadores e também são a fonte primária da demanda por mão-de-obra. Dessa forma, é fundamental que se manifestem oficialmente indicando quais formações FIC e técnicas são fundamentais no mercado. Não serão aceitas demandas de Associações, Sindicatos, Prefeituras ou Estados. Contamos com a parceria dessas instituições como mobilizadoras do setor produtivo onde estão inseridas. (MINISTÉRIO DA ECONOMIA, 2019).

Essa visão pode estar expressa no currículo, talvez de forma inconsciente, reproduzindo interesses dos grupos sociais dominantes, com maior poder econômico, social, político (LIBÂNEO, 2008). Um projeto educativo que vise o pleno desenvolvimento da pessoa, conforme previsão constitucional, deve fazer essas leituras de contexto e estar estruturado considerando os “interesses sociais e políticos dos segmentos majoritários mais excluídos e mais explorados da sociedade” (LIBÂNEO, 2008, p. 169-170).

Já o CURSO 5, que trata de uma alteração de oferta, apresenta na justificativa, dados referente a ocupação dos postos de trabalho. Na fundamentação do voto do parecerista CEPE, consta que foram atualizados “conteúdos suas unidades curriculares frente as demandas do mundo do trabalho, de modo a promover o ensino de novas práticas que envolvem o trabalho de [área do curso] (IFSC, 2018b). No entanto, não foi localizado, no PPC, nenhum registro da metodologia utilizada para atendimento das demandas do mundo do trabalho que fundamentou a alteração de oferta do CURSO 5.

Destaca-se que no item denominado justificativa de oferta do “Formulário de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta” (ANEXO B), há orientação para descrever, fundamentar e contextualizar as razões que levaram o Câmpus a ofertar determinado curso:

Descrever as razões que levam o Campus a propor a oferta deste curso. Essas razões devem ser fundamentadas, inclusive com números e outras informações comprovadas com as devidas fontes (como IBGE, Secretarias de estado, etc.), que contextualize o Campus na região e justifiquem a necessidade da oferta do curso. Confirmar que o curso esteja previsto no PDI e no POCV do Câmpus. (ANEXO B).

Nota-se que além de orientar quanto a necessidade de justificar a oferta com informações de diversas fontes, há a exigência de que o curso proposto esteja previsto no PDI, na seção destinada ao Plano de Oferta de Cursos e Vagas (POCV) do Câmpus. Como já afirmado anteriormente na seção 4, o PDI é o documento que apresenta o planejamento da instituição de ensino superior pelo prazo de cinco anos, define a sua missão, objetivos e metas, suas políticas de ensino, pesquisa, extensão e de gestão, sua organização administrativa e didático-pedagógica, seu planejamento financeiro, estrutura física, dentre outros.

Assim, se para propor um novo curso, os Câmpus do IFSC precisam tê-lo previsto anteriormente, é imprescindível que se faça pesquisas de demandas sociais, econômicas e ambientais antes da aprovação do PDI. Pois, caso contrário, como seriam escolhidos os cursos previstos no POCV do PDI?

É sabido que a elaboração destes documentos não deve ser um ato isolado e fragmentado, eles exigem a participação de toda a comunidade escolar, como forma legítima de referendar o compromisso social e ético desta para com a sociedade, principalmente, nos

tempos atuais em que se tentam emparelhar a gestão das instituições de ensino superior à gestão empresarial, a exemplo das mudanças significativas trazidas pelo Decreto nº 9.235/2017.

Autores como Vasconcellos (2009), Veiga (2000), Santiago (2004), Libâneo (2008), dentre outros, apontam a necessidade do planejamento escolar se dar de forma integrada, participativa. A partir desse pressuposto, compreende-se que PPC, o Currículo, PPI e PDI devem estar em sintonia, pois expressam, em níveis diferentes, a finalidade da instituição de ensino.

Essa finalidade que conduz e direciona todas as ações institucionais expressa o compromisso ético da instituição de ensino para com os cidadãos e a sociedade, pela possibilidade de concretização do perfil de conclusão do curso, “definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais requeridos pela natureza do trabalho”. (BRASIL, 2012b, p. 46).

Portanto, ao apresentar registros do levantamento de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho em apenas três cursos dos nove avaliados, fica evidente a inconformidade entre os PPC's, PPI e PDI, uma vez que está expressa na missão do IFSC, a contribuição para o desenvolvimento socioeconômico e cultural através da educação profissional e tecnológica. Além disso, pode se afirmar que os cursos que não apresentaram esse levantamento, estão em desacordo com a Resolução CNE/CEB nº 6/2012.

Ante ao exposto, conclui-se que a contemplação das demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho estão presentes nos cursos técnicos subsequentes do IFSC de forma incipiente, necessitando de estudos mais abrangentes da região onde o Câmpus está inserido.

8 CONCLUSÃO

Esta pesquisa objetivou compreender se as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho estão contempladas nos projetos pedagógicos de curso técnico subsequente do IFSC e desenvolver um produto educacional que contribua para a inserção de tais demandas dos cidadãos e do mundo do trabalho nos PPCs da Educação Profissional. Com base neste objetivo, assumiu-se uma concepção de educação baseada nos pressupostos da formação integral do sujeito como agente crítico e transformador de sua realidade.

Nesta mesma perspectiva, o trabalho foi compreendido em sua dimensão ontológica e histórica, como constituidor da própria existência humana. Da mesma forma, ao estruturar um breve histórico da educação profissional, compreendeu-se que os meios de produção dominante, o contexto social e as políticas educacionais se constituíram, no Brasil, marcadas por uma dualidade estrutural que apresenta reflexos até os dias atuais.

Alinhada à concepção de educação e trabalho, o cidadão foi entendido como um indivíduo que goza de direitos e deveres civis, políticos e sociais de um Estado e cidadania como a condição para o uso destes direitos e deveres. Reconheceu-se ainda, os não cidadãos, como sendo aqueles sujeitos que vivem à margem da sociedade, que estão longe de ter condições mínimas para viver com dignidade e que sequer são vistos ou ouvidos, conforme aponta Santos (2007). Desta forma, um projeto educacional que visa a formação integral, ou seja, o pleno de desenvolvimento do sujeito, deve ser estruturado levando em consideração as necessidades desse público.

A fim de atender o primeiro objetivo específico da pesquisa, buscou-se na legislação e em autores, o conceito de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho. Foram encontrados poucos estudos sobre a temática, principalmente relacionados ao contexto educacional da Educação Profissional, tornando a compreensão difícil e, até mesmo, frágil do ponto de vista teórico. No entanto, utilizou-se de outras áreas do conhecimento para, analogicamente, conceituá-las na EPT.

Isso demonstra-se a necessidade e relevância de se realizar outros estudos relacionados ao atendimento das demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nas ofertas formativas, sobretudo pelo papel transformador e dialético que a educação pode proporcionar na e para a sociedade.

Quanto ao segundo e ao terceiro objetivo específico, não houve dificuldade em identificar os documentos objeto de análise deste estudo, principalmente, pela familiaridade

que o pesquisador tem por trabalhar diariamente com os sites e sistemas institucionais do IFSC.

Já em relação ao quarto objetivo específico, que visava analisar, por meio da justificativa da oferta dos projetos pedagógicos de curso e das solicitações de autorização de oferta, a presença de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, destaca-se que a hipótese inicial não foi contemplada totalmente, mas sim, parcialmente. A análise dos documentos demonstrou que a contemplação das demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho estão presentes nos cursos técnicos subsequentes do IFSC de forma incipiente, necessitando de estudos mais abrangentes da região onde o Câmpus está inserido.

Além disso, é importante destacar como fragilidade da pesquisa, a dificuldade em identificar se as demandas socioeconômico-ambientais registradas ou implícitas nos PPCs eram de fato demandas advindas dos cidadãos e do mundo do trabalho. Isso sugere, inclusive, a necessidade de estudos mais detalhados e aprofundados que busquem investigar a veracidade dessas informações em cada região dos cursos abrangidos por esta pesquisa.

Portanto, afastada a possibilidade de se verificar a veracidade das informações presentes nas justificativas de oferta, a análise se concentrou na (in)existência do registro de pesquisas ou de outras metodologias que demonstrassem o levantamento de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo trabalho.

Por fim, a produção e a avaliação do produto educacional intitulado “Guia de orientação para contemplar as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nos cursos da educação profissional” demonstrou que, embora todos os participantes do grupo focal tivessem experiência no planejamento e na organização de cursos da educação profissional, alguns desconheciam a necessidade de contemplar o aspecto ambiental nas ofertas formativas da EP.

Já no tocante a possibilidade de uso do referido produto educacional pelas instituições de ensino, restou comprovado pelas avaliações dos sujeitos, que o material textual poderá auxiliar à medida que conceitua, sistematiza e apresenta possibilidades práticas para contemplar as demandas socioeconômico-ambientais nos cursos da EP. Além disso, reconheceram que a dificuldade nas escolhas de novos cursos, não é somente do IFSC, mas de toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1988. v. 171.

AMBIENTAL. *In*: MICHAELIS: dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ambiental/>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Lei de as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL **Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação dos cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002.** Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004.** Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5225.htm#art11a. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. Acesso em: 2 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em: 2 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Brasília, DF: MEC: 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação in loco:** glossário dos instrumentos de avaliação externa. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [2019]. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/apresentacao/glossario_3_edicao.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia PRONATEC de Cursos FIC.** Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: <http://spp.mec.gov.br/public/pdf/guia-cursos-fic.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/484109/Instrumento+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+de+Cursos+de+Gradua%C3%A7%C3%A3o+%28Sinaes%29/e04a855b-bc3a-4423-bbae-f42962fea9d5?version=1.2>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2016a. 3. ed. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST)**. 3. ed. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área 2013**. Brasília, DF: CAPES, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_do_c_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Documento de área 2016**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016c. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyYGF2YWxpYW50YWNhby1xdWFKcmllbmFsfGd4OjdiYzViMGNmZjE1ZTFmMTc>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Parecer nº 11 de 09 de maio de 2012**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pecb011-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012c. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2019.

BRASIL. Tribunal de Contas. **Relatório de Auditoria**. Relatório de auditoria operacional em ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: TCU, 2012c. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>. Acesso em: 22 nov. 2018.

Clavatta, Maria. Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea. *In*:

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO, 2005, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo: Escola Nacional Florestan Fernandes, 2005a. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/Programa%205.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

CRUZ, Teresinha Rosa. **Educação e organização social: estudo comparado dos sistemas de educação dos EUA, URSS e Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

DEMANDA. *In*: MICHAELIS: dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/demanda/>. Acesso em: 25 ago. 2019.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0297.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

EDUCAÇÃO POLITÉCNICA. *In*: Dicionário da Educação Profissional em Saúde [online]. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>. Acesso em: 1 jan. 2019.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. [S. l.]: Edição eletrônica, 1876. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. SP: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8. ed. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100014&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18 jan. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n.1, p. 45-60, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/05.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. *In*: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho da (org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005. p. 19-62.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **A formação dos intelectuais**. Londres: Lawrence and Wishart, 1957.

IBGE. **Dados institucionais**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/institucional/o-ibge.html>. Acesso em: 21 abr. 2019.

IFES. **Regulamento**. Vitória, 2018. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_22_2018_-_Regulamento.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

IFSC. Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Formulários do CEPE**. Florianópolis: IFSC, 2019. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=32&Itemid=184. Acesso em: 22 nov. 2019.

IFSC. Conselho Superior. **Resolução nº 18, de 20 de junho de 2013**. Aprova o Regimento Interno do Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis: IFSC, 2013a. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Consup2013/cs_resolucao18_2013_aprova_regimento_CEPE.pdf. Acesso em: 5 mar. 2019.

IFSC. Conselho Superior. **Resolução nº 10, de 20 de junho de 2013**. Aprovar o Regimento Interno do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Florianópolis: IFSC, 2013b. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Consup2013/cs_resolucao10_2013_regimento_interno_consul_completo.pdf. Acesso em: 2 set. 2019.

IFSC. Conselho Superior. **Resolução nº 54, de 05 de novembro de 2010**. Aprovar, o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia de Santa Catarina. Florianópolis: IFSC, 2010. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_54_-_REGIMENTO_GERAL_DO_IFSC.pdf. Acesso em:

18 nov. 2019.

IFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC**. Florianópolis, 2017. Disponível em: http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_IFSC_revisado_2017.pdf. Acesso em: 28 set. 2018.

IFSC. **Relatório de Gestão**. Florianópolis, 2018a. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/185204/Relat%C3%B3rio+de+Gest%C3%A3o+2018_FINAL/4a37264b-f9ee-474a-9a30-6906d40e94c6. Acesso em: 18 nov. 2019.

IFSC. **Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH)**. Florianópolis, 2018b. Disponível em: https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 1 dez. 2019.

INEP. **Dados institucionais**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 26 dez. 2019.

KIECKBUSCH, Rafael Ernesto. **Metodologia de identificação de atividades econômicas potenciais**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Florianópolis, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/1935/193514392004/>. Acesso em: 18 mar. 2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. **Infâncias (pre)ocupadas: trabalho infantil, família e identidade**. Brasília, DF: Plano, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógico do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. **SuperTEC**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.supertec.gov.br/Portal/Faq#tres>. Acesso em: 30 dez. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 19 jan. 2019.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1. p. 23-38, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 5 maio 2019.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, v.20, n. 63, p.1057-1080, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 jan. 2019.

OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato De Pieri; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 155-167, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2222/1437>. Acesso em: 8 abr. 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1909.

PNUD; IPEA; FJP. **O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília: PNUD; IPEA; FJP, 2013. (Série Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil). Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/IDH/Atlas%20dos%20Municipios/undp-br-idhm-brasileiro-atlas-2013-min.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempo de regressão. In: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

ROSE, Mike. **O saber no trabalho: valorização da inteligência do trabalhador**. Tradução de Renata Lucia Bottini. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

- SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.
- SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 31 jan. 2019.
- SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde** [online], Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.
- SEMERARO, Giovanni. A concepção de trabalho em Gramsci: constituição ontológica e princípio educativo. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 233-244, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7812>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 29 set. 2018.
- SIEDENBERG, Dieter Rugar. Indicadores de desenvolvimento socioeconômico: uma síntese. **Desenvolvimento em questão**, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/67>. Acesso em: 21 abr. 2019.
- SILVA, Caetana Juracy Rezende. **Institutos Federais: lei 11.892, de 29/11/2008 comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.
- SILVA, Isabel Salviano da. **Educação Profissional no Território de Identidade Irecê: uma análise do Centro Territorial (CETEP)**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Salvador, 2016.
- SOCIOECONÔMICO. *In*: MICHAELIS: dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/socioecon%C3%B4mico/>. Acesso em: 25 ago. 2019.

SOUZA, Hebert Glauco de; DORE, Rosemary. Escola unitária como construção da hegemonia: ruptura da dualidade entre ensino de formação geral e ensino profissional. *In*: DORE, Rosemary; SALES, Elizabeth Nogueira; Silva, Carlos Eduardo Guerra (org.). **Educação Profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017.

TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão**. 2009. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

USP. **Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano**. São Paulo, 1972. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-de-estocolmo-sobre-o-ambiente-humano.html>. Acesso em: 25 ago. 2019.

VAGO, Rejane Maria de Araújo. **A oferta de cursos técnicos presenciais de nível médio pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil e sua relação com os arranjos produtivos locais**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 19 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Gilberto Vicente de Oliveira, sou acadêmico do curso de pós-graduação stricto sensu Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e estou convidando você para participar da pesquisa intitulada *Atendimento das demandas socioeconômicas-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nas ofertas educativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)*, cujo objetivo é investigar sse as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho estão contempladas nos projetos pedagógicos de curso técnico subsequente do IFSC e desenvolver um produto educacional que contribua para inserir nos PPCs as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho na Educação Profissional. Além da minha participação neste estudo como pesquisador principal, conto com a orientação da Professora Gislene Miotto Catolino Raymundo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. A pesquisa será um estudo de caso em que farei uma análise documental dos projetos pedagógicos de curso, na forma subseqüentes do IFSC. Após realizar essa primeira análise, desenvolverei um produto educacional, o qual será, nesta pesquisa, um material textual, em forma de guia de orientação, contendo, de maneira detalhada, subsídios metodológicos que poderão ser utilizados pelos sistemas de ensino, auxiliando os sujeitos envolvidos na organização e planejamento dos cursos a contemplarem nestas ofertas formativas as demandas socioeconômicas-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho. Este produto educacional precisa ser validado e uma das formas possíveis de validação são os grupos focais. O grupo focal terá dez participantes que avaliarão se o material textual criado em formato de guia de orientação realmente poderá ser utilizado pelos sistemas de ensino. E é nesta etapa da pesquisa que convido você para participar do grupo focal. Para este momento de validação, foi previsto em torno de três horas de atividade. Neste estudo os possíveis riscos se referem a sentimentos de estigmatização, quando divulgados os dados da pesquisa; a divulgação de dados confidenciais; desconforto ou embaraços pela interação com estranhos, bem como, medo de eventuais repercussões; divulgação de registros fotográficos e de áudio.

No entanto, serão tomadas as seguintes medidas de precaução e de proteção frente aos riscos apresentados: atenção aos sinais verbais e não verbais dos possíveis desconfortos; se necessário para minimizar o desconforto, você terá local reservado e liberdade para não responder quaisquer questões que considerar constrangedora; asseguramos a confidencialidade e a privacidade, a proteção de sua imagem e a não estigmatização; garantimos acesso aos resultados individuais e coletivos, bem como a divulgação pública dos resultados, encaminhando-lhe e-mail com o resultado final do estudo; garantimos ainda, a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); asseguramos a você que caso venha a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não previsto neste termo de consentimento e resultante de sua participação nesta pesquisa, além do direito à assistência integral, o direito à indenização, nos termos da lei; destacamos que os pesquisadores estão habilitados para trabalhar com o método dos grupos focais. Você tem a liberdade de se recusar a participar e de desistir em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo à nossa relação e ao seu local de trabalho. Sua privacidade e manutenção do sigilo serão garantidas durante todas as fases da pesquisa, pois não será citado seu nome em nenhum momento. As informações fornecidas serão de uso exclusivo do estudo e, a qualquer momento, você poderá ter acesso ao registro do termo de consentimento. Além disso, será entregue uma via do termo de consentimento assinada por você (participante) e por mim (pesquisador responsável). É importante destacar que sua participação na pesquisa é voluntária, razão pela qual, você não receberá nenhuma remuneração. Entretanto, caso tenha alguma despesa decorrente de sua participação no estudo, você poderá solicitar o ressarcimento. Os benefícios que esperamos com esse estudo é a possibilidade de elevação do conhecimento dos participantes referentes a utilização das demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nas ofertas educativas do IFSC. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa podem ser esclarecidas pelo pesquisador Gilberto Vicente de Oliveira, pelo telefone (48) 99979-3061, ou pelo email: gvicent5@gmail.com; e pela Orientadora Gislene Miotto Catolino Raymundo através do telefone (48) 99192-5004. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC - Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico cepsh@ifc.edu.br.

Consentimento Pós-Esclarecido

Eu, (NOME LEGÍVEL DO PARTICIPANTE), aceito participar e concordo com o que está explicado neste termo de consentimento, e que por este termo fui devidamente orientado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa *Atendimento das demandas socioeconômicas-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nas ofertas educativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)*.

Florianópolis, _____ de _____ de 20 .

_____ Assinatura do Participante CPF _____	_____ Assinatura do (a) Pesquisador (a) CPF _____
--	---

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS PPC's

Câmpus ofertante:	
Nome do curso:	

I - Quanto à caracterização do desenvolvimento socioeconômico-ambiental da região de abrangência do Câmpus.

Há a presença de dados referente à(ao)?		
PIB	<input type="checkbox"/> SIM. (Se sim, transcreva o(s) trecho(s)).	<input type="checkbox"/> NÃO.
IDH	<input type="checkbox"/> SIM. (Se sim, transcreva o(s) trecho(s)).	<input type="checkbox"/> NÃO.
IDHM	<input type="checkbox"/> SIM. (Se sim, transcreva o(s) trecho(s)).	<input type="checkbox"/> NÃO.
Renda <i>per capita</i>	<input type="checkbox"/> SIM. (Se sim, transcreva o(s) trecho(s)).	<input type="checkbox"/> NÃO.
Educação	<input type="checkbox"/> SIM. (Se sim, transcreva o(s) trecho(s)).	<input type="checkbox"/> NÃO.
Saúde	<input type="checkbox"/> SIM. (Se sim, transcreva o(s) trecho(s)).	<input type="checkbox"/> NÃO.
Meio Ambiente	<input type="checkbox"/> SIM. (Se sim, transcreva o(s) trecho(s)).	<input type="checkbox"/> NÃO.
Habitação	<input type="checkbox"/> SIM. (Se sim, transcreva o(s) trecho(s)).	<input type="checkbox"/> NÃO.
Trabalho	<input type="checkbox"/> SIM. (Se sim, transcreva o(s) trecho(s)).	<input type="checkbox"/> NÃO.

II - Quanto à identificação dos bens, produtos e serviços produzidos na região e das

respectivas profissões requeridas.

Há a identificação dos bens, produtos e serviços produzidos na região?	
<input type="checkbox"/> SIM. (Se sim, transcreva o(s) trecho(s)).	<input type="checkbox"/> NÃO.
Há a identificação das profissões requeridas para a produção dos bens, produtos e serviços identificados na região?	
<input type="checkbox"/> SIM. (Se sim, transcreva o(s) trecho(s)).	<input type="checkbox"/> NÃO.

III - Quanto ao levantamento de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho.

Há indícios de que houve levantamento de demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho que justificam a abertura do curso em análise?	
<input type="checkbox"/> SIM. (Se sim, transcreva o(s) trecho(s)).	<input type="checkbox"/> NÃO.

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

ETAPA 1 - Acolhimento

Os(as) participantes serão acolhidos em uma sala arejada, com boa iluminação, com cadeiras dispostas em forma de círculo, com água e café. Inicialmente, recepcionarei-os dando as boas vindas e permitindo que se acomodem onde se sentirem mais à vontade. Informarei que daremos início assim que todos os(as) participantes chegarem.

ETAPA 2 - Apresentação do pesquisador e do TCLE

Farei uma breve exposição oral sobre quem sou, donde vim, onde trabalho, quais as principais atividades desenvolvidas, trajetória acadêmica e o porquê de ter iniciado o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Na sequência, entregarei duas cópias do TCLE para cada participante. Farei a leitura do TCLE - termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), explicando ponto a ponto e sempre me colocando a disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Darei ênfase que caso alguém se sinta constrangido ou não se sinta à vontade para responder alguma pergunta, que este me comunique, sem quaisquer problemas. Do mesmo modo, que serão tiradas fotos e gravação de áudio de todo o momento, os quais os participantes também poderão se recusar.

Feitas estas explicações, assinaremos o TCLE, onde uma via ficará com o participante e outra comigo.

ETAPA 3 - Contextualização da pesquisa e do produto educacional

Neste momento, após assinarmos o TCLE, entregarei uma cópia do produto educacional para cada participante. Posteriormente, explicarei resumidamente a pesquisa, apresentando o problema de pesquisa, objetivo geral e específicos, hipótese inicial e os resultados parciais.

Em relação ao produto educacional, destacarei o que é um produto educacional, o conceito de demandas socioeconômico-ambientais utilizado no referencial teórico, o objetivo do referido produto, o contexto de desenvolvimento no contexto desta pesquisa, suas características, as possibilidades de uso pelos sistemas de ensino, dentre outras informações.

Na sequência, explicarei o guia de orientação para contemplar as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nas ofertas formativas da

educação profissional. A todo momento, estarei atento para esclarecer dúvidas e conduzir o diálogo da melhor maneira, facilitando a interação entre os(as) participantes.

ETAPA 4 - Questionamentos

Após explicação do produto educacional, realizarei os seguintes questionamentos aos(as) participantes:

- Vocês tinham conhecimento da necessidade de contemplar as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nos cursos da educação profissional?
- Quais sugestões vocês teriam para qualificar este material textual?
- A forma como o material textual está organizado (em forma de tabela) é adequado e facilita a utilização?
- Há alguma sugestão quanto a disposição gráfica deste material textual que facilite ou deixe a sua utilização mais prática?
- Gostariam de sugerir algum questionamento referente ao “guia de orientação sintético em forma de pergunta”?
- Os conceitos de cada item no guia de orientação estão de fácil compreensão?
- O produto educacional auxilia os proponentes a contemplarem as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo no trabalho nas ofertas formativas da educação profissional?
- De que forma esse produto educacional poderá auxiliar os proponentes a contemplarem as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo no trabalho nas ofertas formativas da educação profissional?



Cabe ressaltar que estes questionamentos auxiliarão a discussão, no entanto, no decorrer do diálogo, é provável que haja a necessidade de fazer outros apontamentos. Contudo, estes serão indicados no relatório de validação do produto educacional.

ETAPA 5 - Encerramento

Finalizados os questionamentos, agradecerei a presença de cada participante, ressaltando a importância que eles tiveram neste momento formativo e de qualificação do produto educacional. Deixarei meu contato telefônico e de e-mail para que, havendo necessidades, possam me contatar.

ANEXOS¹⁷

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

 INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE 				
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP				
<p>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</p> <p>Título da Pesquisa: ATENDIMENTO DAS DEMANDAS SOCIOECONÔMICAS-AMBIENTAIS DOS CIDADÃOS E DO MUNDO DO TRABALHO NAS OFERTAS EDUCATIVAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC)</p> <p>Pesquisador: GILBERTO VICENTE DE OLIVEIRA</p> <p>Área Temática:</p> <p>Versão: 2</p> <p>CAAE: 12891519.2.0000.8049</p> <p>Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina</p> <p>Patrocinador Principal: Financiamento Próprio</p> <p>DADOS DO PARECER</p> <p>Número do Parecer: 3.383.758</p> <p>Apresentação do Projeto:</p> <p>O pesquisador apresenta que: "A presente pesquisa será desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). O IFSC é uma instituição pública, autarquia do poder Executivo Federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), que "tem por finalidade ofertar formação e qualificação em diversas áreas, nos vários níveis e modalidades de ensino, bem como realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos da sociedade catarinense" (PDI, 2015, p.1). Para ofertas educativas dos cursos técnicos de nível médio, na forma subsequente, modalidade presencial, os campi do IFSC criam o projeto pedagógico do curso (PPC), submetem-no ao Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que o aprovam ou rejeitam. Caso o PPC seja aprovado, publica-se uma resolução no sítio eletrônico do CEPE, dando publicidade à comunidade acadêmica. Para a pesquisa, serão analisados todos os projetos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio, na forma subsequente, na modalidade presencial, aprovados em 2018 pelo CEPE do IFSC. Além disso, faz-se necessário verificar o check-list utilizado pelo CEPE, uma vez que, este documento fundamenta a aprovação do projeto pedagógico de determinada oferta educativa. Os sujeitos da pesquisa serão os projetos pedagógicos de cursos (PPC), principalmente, o item denominado "justificativa da oferta". A</p>				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">UF: SC Município: CAMBORIU</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc-camboriu.edu.br</td> </tr> </table>	Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016	Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055	UF: SC Município: CAMBORIU	Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc-camboriu.edu.br
Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016				
Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055				
UF: SC Município: CAMBORIU				
Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc-camboriu.edu.br				
<small>Página 01 de 05</small>				

¹⁷ Todos os anexos foram mantidos com a fonte e a formatação original.



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 3.383.758

escolha desse instrumento se deu por entender que, conforme determinado no art. 22, §1º da resolução CNE/CEB nº 06/2012, às autorizações de curso estão condicionadas ao atendimento de aspirações e interesses dos cidadãos e da sociedade, e às especificidades e demandas socioeconômicoambientais (BRASIL, Resolução 06, 2012). Assim, compreende-se que é neste documento que poderá estar contemplado ou não o atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nas ofertas educativas do IFSC. No IFSC, os PPCs devem ser planejados atendendo as legislações nacionais, os itinerários formativos e os arcos ocupacionais. Do mesmo modo "devem respeitar às mesmas concepções de educação, ensino, pesquisa, extensão e gestão que permeiam todas as atividades da instituição, respeitando as peculiaridades de cada oferta educativa" (PDI, 2015, p.30). O mesmo documento (PDI, 2015), traz os itens mínimos obrigatórios para cada PPC, quais sejam, "justificativa da oferta, perfil profissional e suas competências, apresentação e justificativa da matriz curricular (buscando a integração entre as unidades curriculares), sistema de avaliação de acordo com o nível de escolaridade" (p. 30).

"Posteriormente, serão pesquisados os dados que fundamentaram a aprovação do curso pelo Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), podendo esses ser pareceres dos membros, atas ou súmulas das reuniões, dentre outros."

"O pesquisador poderá utilizar levantamento bibliográfico, realizar entrevistas, fazer análise documental, dentre outros."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar se as demandas socioeconômicas-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho estão contempladas nas ofertas educativas no IFSC, especificamente, nos cursos técnicos de nível médio, na forma subsequente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Neste estudo os possíveis riscos se referem a sentimentos de estigmatização, quando divulgados os dados da pesquisa; a sensação de invasão de privacidade; a divulgação de dados confidenciais; desconforto ou embaraços pela interação com estranhos, bem como, medo de eventuais

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc-camboriu.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 3.383.758

repercussões; divulgação de registros fotográficos e de áudio. No entanto, serão tomadas as seguintes medidas de precaução e de proteção frente aos riscos apresentados: atenção aos sinais verbais e não verbais dos possíveis desconfortos; se necessário para minimizar o desconforto, você terá local reservado e liberdade para não responder quaisquer questões que considerar constrangedora; assegurarmos a confidencialidade e a privacidade, a proteção de sua imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; garantimos acesso aos resultados individuais e coletivos, bem como a divulgação pública dos resultados, encaminhando-lhe e-mail com o resultado final do estudo; garantimos ainda, a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); assumimos a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos; responsabilizamos-nos por suspender imediatamente a pesquisa caso percebamos algum risco ou dano à sua saúde, conseqüente à mesma, não previsto neste termo de consentimento; asseguramos a você que caso venha a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não previsto neste termo de consentimento e resultante de sua participação nesta pesquisa, além do direito à assistência integral, o direito à indenização, nos termos da lei; destacamos que os pesquisadores estão habilitados para trabalhar com o método dos grupos focais.

Benefícios:

Os benefícios que esperamos com esse estudo é a possibilidade de elevação do conhecimento dos participantes referentes a utilização das demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nas ofertas educativas do IFSC.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16.

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc-camboriu.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 3.383.758

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram realizados os ajustes das pendências da versão anterior: houve melhoria na descrição e apresentação dos possíveis riscos que a pesquisa possa acarretar e as medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos, tanto na Plataforma Brasil, como no TCLE. Quanto ao TCLE: está na forma de convite aos participantes de pesquisa; existe a garantia da entrega de uma via, assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável, ao participante; foram ressaltados os benefícios relacionados à realização da pesquisa; foi garantido aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa; garantia de ressarcimento e indenização; apresentado uma breve explicação sobre o que é o CEPESH, bem como endereço, e-mail e contato telefônico do CEPESH do IFC; e o texto está descritivo, com todas as sentenças redigidas com afirmações do pesquisador dirigidas ao participante de pesquisa.

A partir do exposto, esta segunda versão apresentada está APROVADA, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS 510/16.

Considerações Finais a critério do CEP:

Recomenda-se manter o CEPESH do IFC informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio de submissão para análise da Emenda de protocolo, bem como solicita-se apresentar o Relatório final (12 meses após a aprovação) - Conforme Resolução CNS 510/16.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1340241.pdf	16/05/2019 20:29:21		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODELO_TCLE_PROFEPT_corrigido.odt	16/05/2019 20:28:42	GILBERTO VICENTE DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Anuencia_da_instituicao.pdf	30/04/2019 14:32:55	GILBERTO VICENTE DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055

UF: SC Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc-camboriu.edu.br

ANEXO B - FORMULÁRIO DE CRIAÇÃO DE CURSO TÉCNICO

Formulário de Aprovação do Curso e Autorização da Oferta¹⁸
PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO
TÉCNICO EM *nome do curso*

Parte 1 – Identificação**I – DADOS DA INSTITUIÇÃO****Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC**

Instituído pela Lei n 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Reitoria: Rua 14 de Julho, 150 – Coqueiros – Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
– CEP 88.075-010 Fone: +55 (48) 3877-9000 – CNPJ: 11.402.887/0001-60

II – DADOS DO CAMPUS PROPONENTE

1. Campus:

2. Endereço e Telefone do Campus:

2.1. Complemento:

Obs.: Quando necessário.

3. Departamento:

Obs.: Quando aplicável.

III – DADOS DO RESPONSÁVEL PELO PROJETO DO CURSO

4. Chefe DEPE:

Nome, E-mail e telefone do Chefe DEPE.

5. Contatos:

Nome, E-mail e telefones do responsável pelo projeto.

6. Nome do Coordenador/proponente do curso:

7. Aprovação no Campus:

***Atenção:** Este projeto deverá ser acompanhado por documento do Colegiado do Campus, assinado por seu presidente, solicitando a oferta do curso, em PDF, anexado ao formulário de submissão ao CEPE.*

¹⁸ Disponível na página eletrônica do CEPE, na Aba Formulários (http://cs.ifsc.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=32&Itemid=184). Acesso em: 16 jan. 2020.

Parte 2 – PPC

IV – DADOS DO CURSO

8. Nome do curso:

Observar o [Catalogo Nacional de Cursos Técnicos \(SETEC – MEC\)](#).

9. Eixo tecnológico:

Observar o [Catalogo Nacional de Cursos Técnicos](#).

10. Forma de oferta:

Técnico Integrado

Técnico Subsequente

Técnico Concomitante

Técnico Concomitante Unificado

Técnico PROEJA (Observar o [Documento Base do Proeja – Decreto 5.840/2006](#) e [Documento Orientador da EJA-IFSC – Resolução CEPE/IFSC 186/2017](#)).

Técnico PROEJA-CERTIFIC (Observar [Portaria Interministerial nº 05/2014](#) e [Resolução CONSUP/IFSC 46/2015](#))

Utilize uma das formas de oferta e delete as demais.

Observação: Nos casos aplicáveis, favor consultar a [Instrução Normativa 03/2016](#) que dispõe sobre o fluxo de parcerias no IFSC.

11. Modalidade:

Especificar se o curso é Presencial ou a Distância – EaD.

12. Carga Horária do Curso:

Observar a carga mínima no [Catalogo Nacional de Cursos Técnicos](#) e a máxima segundo o RDP.

Carga horária de Aulas:

Carga horária de Estágio:

Carga horária Total:

13. Vagas por Turma:

Caso as turmas sejam menores que 40 vagas, apresentar justificativa.

14. Vagas Totais Anuais:

Soma das ofertas de vagas em um ano letivo.

15. Turno de Oferta:

Matutino

Vespertino

Noturno

Matutino – atividades no contra turno uma ou duas vezes por semana (indicar quantos dias)

Vespertino – atividades no contraturno uma ou duas vezes por semana (indicar quantos dias)

dias)

Integral – com atividade em mais de dois dias no contraturno (indicar se é manhã e tarde,

tarde e noite ou manhã e noite)

Escolha uma das opções de turno e delete as demais opções.

16. Início da Oferta:

Ano/semestre em que o curso iniciará (Exemplo: 2016/2)

17. Local de Oferta do Curso:

Considerar oferta no Campus, fora do campus, oferta unificada, etc.

18. Integralização:

Tempo mínimo e tempo máximo para integralizar o curso, conforme RDP.

19. Regime de Matrícula:

Observar o RDP quanto aos regimes de matrícula de cada curso em de cada nível.

Matrícula seriada (matrícula por bloco de UC em cada semestre letivo)

Matrícula por créditos (Matrícula por unidade curricular)

20. Periodicidade da Oferta:

Semestral, anual, bianual, etc.

21. Forma de Ingresso:

Escolher, entre a formas de ingresso abaixo, qual melhor se identifica com a oferta deste curso:

Análise socioeconômica

Sorteio

Prova

22. Requisitos de acesso:

Conforme a Forma de Oferta escolher o requisito equivalente, exemplo:

Técnico Integrado – Ensino Fundamental Completo

Técnico Subsequente – Ensino Médio Completo

Técnico Concomitante – Matrícula no Ensino Médio

Técnico Concomitante Unificado – Matrícula no Ensino Médio na escola conveniada

Técnico PROEJA – Equivalente ao nível da EJA associada ao curso

Técnico PROEJA-CERTIFIC – descrever a escolaridade associada à EJA.

Após escolha, favor deletar as demais opções.

23. Objetivos do curso:

Descrever os objetivos a serem alcançados com o curso. Os objetivos devem apresentar coerência com a Justificativa, o Perfil Profissional e a Matriz Curricular.

24. Legislação (profissional e educacional) aplicada ao curso:

Citar leis, normas e regulamentos que tenham relação com o curso proposto. Atenção especial para as profissões regulamentadas. Citar a CBO do curso (<http://www.mtecbo.gov.br/>)

25. Perfil Profissional do Egresso:

Transcrever, OBRIGATORIAMENTE, o Perfil Profissional do Egresso conforme descrito no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

26. Competências Gerais do Egresso:

Enumerar as competências do profissional formado pelo curso, idem ao processo de harmonização.

27. Áreas/campo de Atuação do Egresso

Transcrever a área/campo de atuação do egresso conforme descrito no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

V – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO**28. Matriz Curricular:**

Indicar os componentes curriculares do curso com a respectiva carga horária (CH). Necessário observar os Referenciais Curriculares Nacionais, diretrizes gerais e legislação pertinente dos Conselhos de Classe (CREA, CRQ, entre outros). A carga horária de cada unidade curricular deverá ser um múltiplo de 20, conforme RDP.

Os componentes curriculares transversais devem estar explícitos nas unidades curriculares do curso (Para os integrados: Africanidade, DST, idoso, meio ambiente, trânsito, etc.)

Componente Curricular	CH teórica	CH prática	CH Ead	CH Total
Carga Horária				
Estágio				
Carga Horária Total				

Observações:

- CH – Carga Horária em horas (60 minutos)
- Componente Curricular pode ser: unidade curricular (disciplina), Projeto Integrador, Estágio, TCC, etc.
- Carga horária teórica: aulas regulares com toda a turma, incluindo atividades a serem realizadas na sala de aula.
- Carga horária prática: inclui aquelas a serem realizadas em laboratório, oficinas, ou atividades a serem realizadas fora da instituição. Devem estar devidamente explicadas no descritivo da unidade curricular referido no item 31.
- Para estágio e TCC inserir apenas no campo Carga horária total a quantidade de horas previstas para o aluno.

29. Certificações Intermediárias:

As certificações intermediárias equivalem a uma qualificação, deve ser elaborado um fluxograma do curso, indicando cada semestre letivo e aqueles onde haverá certificação intermediária. Verifique no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, quais as possibilidades de certificação intermediária para o curso em questão.

30. Atividade em EaD

Caso o curso preveja 20% de atividades EAD, deverá detalhar como será atendido esse percentual, se em uma unidade curricular, se em várias, quais os meios de interação entre docentes e discentes, dentre outros aspectos exigidos na Resolução CEPE/IFSC nº 04 de 16 de março de 2017. Em seus artigos 12 e 13 estão as especificações relacionadas ao projeto pedagógico do curso, a saber:

“Art. 12. O Projeto Pedagógico do Curso na modalidade a distância ou presencial com parte da carga horária em EaD deve especificar:

I – a metodologia das atividades de ensino-aprendizagem e avaliação;

II – os mecanismos de interação entre professores e alunos;

III – a infraestrutura física e tecnológica a ser disponibilizada para viabilizar a oferta;

IV – se o corpo docente que atuará no curso possui experiência e/ou formação nesta modalidade.

Art. 13. O Projeto Pedagógico do Curso presencial com parte da carga horária a distância, além dos itens elencados no artigo 12, deverá identificar os componentes curriculares parcial ou integralmente a distância, indicando os itens abaixo:

I – carga horária presencial e a distância dos componentes curriculares;

II – porcentagem total da carga horária presencial e a distância do curso”.

31. Componentes curriculares:

Listar a bibliografia que será utilizada pelos alunos ao longo do curso, apresentando dois títulos como bibliografia básica e três títulos como bibliografia complementar por unidade curricular, devendo haver ao menos um exemplar para cada 8 vagas anuais pretendidas para bibliografia básica de cada uma das unidades curriculares e dois exemplares de cada título (ou com acesso virtual) para bibliografia complementar na Biblioteca.

As tabelas abaixo são uma referência de preenchimento para cada unidade curricular, utilize apenas um dos modelos.

Unidade Curricular:	CH*:	Semestre:
Objetivos:		
Conteúdos:		
Metodologia de Abordagem:		
Descrever como a unidade curricular será implementada, formas de abordagem, estratégias, experimentos.		
Bibliografia Básica:		
Bibliografia Complementar:		

(*) CH – Carga horária total da unidade curricular em horas.

Unidade Curricular:	CH*:	Semestre:
Competências:		
Conhecimentos:		
Habilidades:		
Atitudes:		
Metodologia de Abordagem:		
Descrever como a unidade curricular será implementada, formas de abordagem, estratégias, experimentos.		
Bibliografia Básica:		
Bibliografia Complementar:		

(*) CH – Carga horária total da unidade curricular em horas.

32. Estágio curricular supervisionado:

Informar as normas ou regulamentos para a realização do estágio e requisitos para aprovação do estágio. O estágio curricular deve ser destacado na matriz curricular. Observar que Cursos Integrados não têm estágio obrigatório.

VI – METODOLOGIA E AVALIAÇÃO

33. Avaliação da aprendizagem:

Descrever como serão atendidos os requisitos do RDP sobre avaliação, incluindo instrumentos e critérios específicos para o curso.

34. Atendimento ao Discente:

Descrever como o curso prevê, em programa sistemático, pleno atendimento extraclasse, apoio psicopedagógico ao discente e a recuperação das avaliações insatisfatórias, incluindo nivelamento e monitoria, quando for o caso, atendendo aos requisitos de permanência e êxito.

35. Metodologia:

Descrever a metodologia definida para guiar o desenvolvimento pedagógico do curso. Levar em conta a interdisciplinariedade, o desenvolvimento do espírito científico e a formação integral do cidadão. Descrever como acontecerá o Projeto Integrador, se houver. Caso haja atividades no contraturno ou atividades de campo, explicar como ocorrerá.

VII – OFERTA NO CAMPUS

36. Justificativa da Oferta do Curso no Campus:

Descrever as razões que levam o Campus a propor a oferta deste curso. Essas razões devem ser fundamentadas, inclusive com números e outras informações comprovadas com as devidas fontes (como IBGE, Secretarias de estado, etc.), que contextualize o Campus na região e justifiquem a necessidade da oferta do curso. Confirmar que o curso esteja previsto no PDI e no POCV do Campus. Caso você utilize referências bibliográficas, favor citar ao final do texto.

37. Itinerário formativo no Contexto da Oferta do Campus:

Explicitar a articulação do curso no itinerário formativo relativo aos cursos oferecidos pelo Campus, em especial identificando o eixo tecnológico, considerar o POCV do Campus.

38. Público-alvo na Cidade ou Região:

Descrever a quem se destina o curso na região.

39. Instalações e Equipamentos:

Verifique quais as instalações mínimas conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e descreva os equipamentos e as instalações do campus para atender ao curso. Caso o Campus ainda não os tenha, explicitar como e quando será adquirido.

Nos casos de oferta em parceria descrever os equipamentos e instalações disponíveis para uso.

40. Corpo Docente e Técnico-administrativo:

Preencher com as informações do corpo docente e técnico administrativo do Campus que atuará especificamente no curso. Caso ainda não haja esse corpo de servidores, explicitar como e quando será contratado.

DOCENTE		
Nome	Área	Regime de Trabalho
		DE ou XX horas.

TÉCNICO ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO	
Nome	Cargo

41. Anexos:

Cursos de Licenciatura deverão ser analisados pelo Fórum de Licenciaturas, seu parecer deve ser anexado neste item.

Caso haja outros anexos ou complementações, este espaço poderá ser preenchido.

ANEXO C - AUTORIZAÇÃO DA OFERTA

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA OFERTA¹⁹ DE:
CURSO TÉCNICO
CURSO DE GRADUAÇÃO****CAMPUS SOLICITANTE****1. Campus**

(anexar a deliberação de solicitação do curso pelo do Colegiado do Campus, devidamente assinada por seu presidente. Observar que o curso conste do POCV do Campus)

2. Endereço e Telefone do Campus**RESPONSÁVEL PELO CURSO****3. Nome do responsável pelo projeto**

(este servidor será o contato para todas as dúvidas sobre a tramitação do processo)

4. Contatos

(e-mail e fone)

5. Nome do Coordenador do curso

(nominar o coordenador, caso haja)

INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO**6. Nome do curso e Forma de Oferta**

(Nome completo do curso. Para os cursos técnicos: integrado, concomitante ou subsequente)

7. Número da resolução de autorização do curso original

(considerar a resolução CONSUP mais recente referente ao curso pretendido, caso haja qualquer alteração do PPC original, será necessário o preenchimento de um formulário de PPC)

¹⁹ Disponível na página eletrônica do CEPE, na Aba Formulários (http://cs.ifsc.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=32&Itemid=184). Acesso em: 16 jan. 2020.

8. Turno de oferta

(matutino, vespertino, noturno, integral)

9. Modalidade:

(Especificar se o curso é Presencial ou a Distância)

10. Carga horária total

(A carga horária total deve incluir estágio, TCC, PI e as demais componentes)

11. Justificativa para oferta neste Campus

(Descrever as razões que levam o Campus a propor a oferta do curso. Essas razões devem ser fundamentadas, inclusive com números e outras informações comprovadas, incluindo análise do arranjo produtivo local, que contextualize o Campus na região e justifique a necessidade da oferta do curso. Caso você utilize referências bibliográficas, favor citar ao final do texto)

12. Público-alvo na cidade e região

(Descrever o perfil a quem se destina o curso, localizando o curso na oferta educativa da região, evitando a sobreposição de oferta, especialmente se for pública)

13. Forma de Ingresso

(Considerar as formas de ingresso autorizadas pela Coordenação de Ingresso para esta oferta educativa e escolher a que se aplica a este curso)

14. Frequência da oferta

(Especificar se o curso ofertará ingresso de turmas semestralmente ou anualmente)

15. Número de vagas por turma e vagas totais anuais

(Os cursos devem ofertar 40 vagas por turma, caso contrário uma justificativa deverá ser apresentada)

16. Itinerário formativo no contexto da oferta educativa do campus

(Explicitar a articulação do curso no itinerário formativo, relativo aos demais cursos oferecidos pelo Campus, em especial identificando o eixo tecnológico ou a área de formação)

17. Corpo docente que atuará no curso

(Preencher com as informações do corpo docente do campus que atuará no curso, nome, formação (graduação e pós-graduação))

18. Instalações que o campus possui para funcionamento do curso

(Descrever as instalações e ambientes físicos do campus ofertante, disponíveis para atender ao curso, incluir a descrição da biblioteca, laboratórios, salas de aula e demais espaços necessários à integralização do curso)

19. Equipamentos e livros a serem adquiridos

(Explicar a provisão orçamentária prevista bibliografia e equipamentos pelo campus para a implantação do curso e o cronograma de implantação, garantindo o bom desenvolvimento do curso)

Florianópolis, maio de 2015
Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão

ANEXO D – ALTERAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

ALTERAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO²⁰**DADOS DO CAMPUS**

- 1 Campus:
- 2 Departamento:
- 3 Contatos/Telefone do campus:

DADOS DO CURSO

- 4 Nome do curso:
- 5 Número da Resolução do Curso:**
- 6 Forma de oferta:

ITEM A SER ALTERADO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO:**DESCREVER E JUSTIFICAR A ALTERAÇÃO PROPOSTA:**

_____, ____ de ____ de ____.

Assinatura da Direção do Campus

²⁰ Disponível na página eletrônica do CEPE, na Aba Formulários (http://cs.ifsc.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=32&Itemid=184). Acesso em: 16 jan. 2020.

ANEXO E - CHECKLIST PARECERISTA CEPE

Check list para APROVAÇÃO DE CURSO no IFSC²¹**Etapa 1. ANÁLISE DA DIREN**

1. Nome do Curso:																			
2. Carga horária		Total do Curso no PPC						Mínima Estabelecida pela legislação											
Técnica		Formação Geral						Integração											
* campo exclusivo para cursos integrados																			
3. Carga Horária de TCC (horas):																			
4. Carga Horária de Estágio (horas):																			
5. Carga horária de Extensão (horas):																			
6. Carga Horária de EaD (horas):																			
7. Turno:																			
8. Periodicidade:																			
9. Frequência Oferta:																			
10. Número de vagas semestrais:																			
11. Forma de Ingresso:																			
12. Regime de Matrícula:																			
13. Previsão de início do Curso:																			
14. Número de Unidades Curriculares por semestre:																			
1 ^a		2 ^a		3 ^a		4 ^a		5 ^a		6 ^a		7 ^a		8 ^a		9 ^a		10 ^a	
																	SIM	NÃO	NSA
15. A denominação do curso está adequada aos Catálogos e/ou a legislação?																			
16. Todos os itens do formulário estão contemplados?																			
17. A proposta de integralização está conforme o RDP?																			
18. O pré-requisito condiz com a oferta?																			
19. As Competências estão acompanhadas de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes?																			
20. Os Objetivos estão acompanhados de Conteúdos?																			
21. As ementas estão preenchidas?																			
22. Todas as Unidades listadas na Matriz possuem Ementas?																			
23. A soma das cargas horárias das Ementas conferem com a Matriz e a CH total do curso?																			
24. O perfil do egresso está de acordo com o catálogo? *exclusivo para Técnico e CST																			
25. A área de atuação do Egresso está de acordo com o catálogo? *exclusivo para Técnico e CST																			
26. O eixo de formação está correto, com base no catálogo?																			
27. O eixo de formação corresponde ao planejamento do câmpus?																			
28. Percentuais de oferta previsto no POCV do câmpus: período –																			

²¹ Disponível na página eletrônica do CEPE, na Aba Formulários (http://cs.ifsc.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=32&Itemid=184). Acesso em: 16 jan. 2020.

Cursos técnicos		Formação de formadores		Proeja		Cursos Superiores	
Observações:							

Requisitos Legais e Normativos

Etapa 2. ANÁLISE DO PARECERISTA – CEPE

Nº	Dispositivo legal	Explicitação do dispositivo	SIM	NÃO	NSA
1	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Plano de Oferta de Cursos e Vagas (POCV)	O referido curso consta na POCV do Campus? Disponível em: goo.gl/RyFxyHY			
2	Catálogo Nacional de Cursos Superiores e Técnicos	A denominação do curso está adequada aos Catálogos ou legislações pertinentes? CNCT e CNST - Disponível em: goo.gl/aKXUqE Guia cursos FIC – Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36436-guia-pronatec-de-cursos-fic			
3	Titulação do corpo docente (art. 66 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996)	Todo corpo docente tem formação com pós-graduação? (aplica-se a cursos superiores) Disponível em: goo.gl/nBXxy1			
4	Titulação do corpo docente	O corpo docente deve possuir, para os dois primeiros anos de curso (No caso de cursos de Licenciatura e Bacharelado) e no primeiro ano (No caso de cursos de CST), entre 30% e 50% de titulação mínima <i>Stricto Sensu</i> .			
5	Núcleo Docente Estruturante (NDE)	O NDE atende a normativa pertinente? Disponível em: goo.gl/mD7tMQ			
6	Carga horária mínima, em horas	Desconsiderando a carga horária do estágio profissional supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, caso estes estejam previstos, o curso possui carga horária igual ou superior ao estabelecido no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, ou do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, ou legislação pertinente? Em caso de Especialização Lato Sensu, a carga horária mínima deve ser de 360h. CNCT e CNST - Disponível em: goo.gl/aKXUqE Guia cursos FIC – Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36436-guia-pronatec-de-cursos-fic Diretrizes Lato Sensu IFSC – Disponível em: https://sigrh.ifsc.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=240697&key=4b09b70a37dde70b91beea60e4a8a8ff Legislação Educação Superior – Disponível em: goo.gl/8UmzBn			

7	RDP – Regulamento Didático – pedagógico – No que diz respeito a carga horária	<p>Art. 185. Os cursos técnicos e de graduação terão sua carga horária estabelecida a partir do mínimo definido nos Catálogos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais e seu máximo não deverá ultrapassar 10% (dez por cento) desse valor. Parágrafo único: Os estágios e TCC não serão incluídos neste valor máximo.</p> <p>Disponível em: Resolução Consup nº 20/2018</p>			
9	Tempo de integralização Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 01 e 02/2002 (Licenciaturas)	<p>O curso atende ao Tempo de Integralização mínima e máxima proposto nas resoluções?</p> <p>Resol CNE/CES N°02/2007 - Disponível em: goo.gl/pxS9Jc Resol CNE/CES N° 04/2009 - Disponível em: goo.gl/yNwrgx Resol CNE/CP N°01/2002 - Disponível em: goo.gl/B6KCQw Resol CNE/CP N°02/2002 - Disponível em: goo.gl/cYym5r</p>			
10	RDP – Regulamento Didático – pedagógico e Nota Técnica N° 01/2015/CEPE	<p>Art. 10. Para todos os cursos técnicos e de graduação a carga horária constará no respectivo PPC. § 6º A carga horária mínima de uma unidade curricular será uma hora por semana, totalizando 20 horas semestrais, correspondente a um crédito.</p> <p>RDP - Disponível em: Resolução Consup nº 20/2018 NT N°01/2015 - Disponível em: goo.gl/LC8eHb</p>			
11	RDP – Regulamento Didático – pedagógico – No que diz respeito a periodicidade.	<p>Art. 47. Os cursos técnicos integrados e concomitante-unificado serão organizados com periodicidade semestral e regime de matrícula seriada. Parágrafo único – Os cursos técnicos integrados deverão ser integralizados, preferencialmente, em três anos.</p> <p>Art. 49. Os cursos técnicos serão assim organizados; I - Um semestre letivo corresponde a no mínimo 100 (cem) dias de efetiva atividade acadêmica definidos no calendário escolar. II - Um ano letivo corresponde a no mínimo 200 (duzentos) dias de efetiva atividade acadêmica definidos no calendário escolar. III - Cursos técnicos, mesmo com periodicidade semestral, podem ser ofertados anualmente, isto é, com ingresso anual. IV - Para os cursos técnicos integrados, um semestre letivo terá duração mínima de 400 (quatrocentas) horas sendo no mínimo 4 (quatro) horas diárias de atividades letivas.</p> <p>Art. 114. Os cursos de graduação serão organizados de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo CNE, com periodicidade semestral, em regime de matrícula por componente curricular. §1º. Poderão ser organizados por módulos didáticos, compreendidos como um conjunto de competências a serem desenvolvidas em um período letivo. §2º. Os componentes curriculares da matriz obedecerão aos pré-requisitos e demais critérios constantes no PPC, estimulando-se o mínimo de pré-requisitos possível, permitindo o máximo de flexibilidade no itinerário curricular do aluno.</p> <p>RDP - Disponível em: Resolução Consup nº 20/2018</p>			
13	RDP – Regulamento Didático –	Art. 6º. Os cursos terão oferta periódica ou não-			

	pedagógico – No que diz respeito ao número de alunos	<p>periódica.</p> <p>§5o As turmas deverão ser compostas por 40 (quarenta) alunos, otimizando os espaços físicos e a oferta de vagas, casos excepcionais deverão ser justificados no PPC.</p> <p>Art. 119. A composição e a organização de turmas considerará a otimização de espaços físicos, a carga horária disponível do quadro de servidores, a infraestrutura, além de critérios pedagógicos e da legislação pertinente. § 1º No PPC constará a quantidade de alunos em sala de aula e em atividades de laboratório acompanhadas das justificativas para a adoção dessas quantidades. § 2º Cabe à Coordenadoria de Curso junto a Chefia de Ensino do campus decidir sobre a união ou extinção de turmas relativas ao mesmo componente curricular ofertadas por cursos diferentes, observados critérios de razoabilidade relativos ao número de alunos e a carga horária do professor.</p> <p>RDP - Disponível em: Resolução Consup nº 20/2018</p>			
15	Conteúdo temático desenho universal e Acessibilidade – Decreto 5.296/04 e Ofício 09.022/17 CREA-SC	<p>Art 10º §1º Caberá ao Poder Público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior dos cursos de Engenharia, Arquitetura e correlatos.</p> <p>Considerando o decreto e ofício do CREA-SC, o curso possui em sua ementa a temática sobre acessibilidade?</p> <p>Dec. 5.296/2004 – Disponível em: goo.gl/1oKLQF</p> <p>Ofício – Disponível em: goo.gl/bnrV81</p>			
14	Disciplina de Libras (Decreto Nº 5.626/2005)	<p>O PPC contempla a disciplina de Libras na estrutura curricular do curso?</p> <p>Disponível em: goo.gl/g7Zw1z</p>			
15	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004)	<p>A temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está incluída nas disciplinas e atividades curriculares do curso?</p> <p>Lei Nº 11.645 - Disponível em: goo.gl/P64akq</p> <p>Resol. CNE/CP Nº01 - Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf</p>			
161	Políticas de educação ambiental (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto Nº 4.281 de 25 de junho de 2002)	<p>Há integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente?</p> <p>Lei Nº 9.795 - Disponível em: goo.gl/dKgHMw</p> <p>Dec. Nº 4.281 - Disponível em: goo.gl/Lfcpvg</p>			
18	Existência de avaliação presencial para EaD (Decreto Nº 5.622/2005 art. 4 inciso II, § 2)	<p>De acordo com o Art. 4 o A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante: I - cumprimento das atividades programadas; e II - realização de exames presenciais. Esta informação consta no PPC?</p> <p>Disponível em: goo.gl/gG3StV</p>			
19	RDP – Regulamento Didático Pedagógico - No que diz respeito as atividades de EaD.	<p>Art. 115. Desde que aprovadas no PPC e garantido o suporte tecnológico no campus, até 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso poderão ser realizadas através de atividades pedagógicas não</p>			

		<p>presenciais. §2º As estratégias de implementação do percentual a que se refere o caput devem ser explicitadas nos componentes curriculares do curso, devidamente aprovadas pelo CEPE.</p> <p>RDP - Disponível em: Resolução Consup nº 20/2018</p>			
	<p>Resolução 04/2017/CEPE - diretrizes para a oferta de cursos e componentes curriculares na modalidade a distância no IFSC.</p>	<p>Art. 12. O Projeto Pedagógico do Curso na modalidade a distância ou presencial com parte da carga horária em EaD deve especificar: I - a metodologia das atividades de ensino-aprendizagem e avaliação; II - os mecanismos de interação entre professores e alunos; III - a infraestrutura física e tecnológica a ser disponibilizada para viabilizar a oferta; IV - se o corpo docente que atuará no curso possui experiência e/ou formação nesta modalidade.</p> <p>Art. 13. O Projeto Pedagógico do Curso presencial com parte da carga horária a distância, além dos itens elencados no artigo 12, deverá identificar os componentes curriculares parcial ou integralmente a distância, indicando os itens abaixo: I - carga horária presencial e a distância dos componentes curriculares; II - porcentagem total da carga horária presencial e a distância do curso.</p> <p>Art. 15. Os planos de ensino dos componentes curriculares a distância ou com parte da carga horária a distância devem conter: I. descrição da carga horária presencial e a distância, nos casos de componentes curriculares com parte da carga horária a distância; II. metodologia a ser empregada; III. critérios para a avaliação (presencial e virtual); IV. mecanismos de atendimento aos estudantes.</p> <p>No que diz especificamente a oferta de cursos na modalidade a distância ou componentes curriculares ofertados a distância ou parcialmente a distância o PPC do curso contempla as diretrizes da Resolução?</p> <p>Disponível em: https://sigrh.ifsc.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=106573&key=a2724a9442f844e15fd258ba24f37255</p>			
20	RDP – Regulamento Didático Pedagógico - No que diz respeito as atividades de Extensão	<p>Art. 116. Todos os cursos de graduação deverão assegurar, no mínimo 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação, em programas e projetos de extensão, orientando sua ação para áreas de grande pertinência social (PNE, meta 12.7), definidas por regulamento próprio.</p> <p>RDP - Disponível em: Resolução Consup nº 20/2018</p>			
21	Acervo bibliográfico – análise de conteúdo.	<p>Fazer análise do conteúdo e pertinência das referências utilizadas e ler o “parecer da biblioteca” contido no processo.</p> <p>Disponível em: http://inep.gov.br/instrumentos</p>			
22	Laboratórios para aulas práticas	<p>O Campus possui estrutura mínima de laboratórios recomendado no Catálogo Nacional de Cursos?</p> <p>CNCT e CNST - Disponível em: goo.gl/aKXUqE Guia cursos FIC – Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36436-guia-pronatec-de-cursos-fic</p>			

23	RDP – Regulamento Didático – pedagógico – No que diz respeito ao estágio	Art. 169. O aluno regularmente matriculado em curso de graduação do IFSC poderá realizar estágio. § 1º A obrigatoriedade do estágio será definida no PPC, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais. § 2º Os procedimentos, normas e avaliação do estágio são definidos no Regulamento de Estágio do IFSC. RDP - Disponível em: Resolução Consup nº 20/2018			
	Resolução no 74/2016/CEPE – Regulamenta a prática de estágio no IFSC	O PPC do curso, quanto a prática de estágio. Está de acordo com a regulamentação solicitada na Resolução? Disponível em: goo.gl/SNvyfs			
24	RDP – Regulamento Didático Pedagógico – No que diz respeito a harmonização/diretrizes:	O curso submetido já possui um aprovado no IFSC? Caso sim, o curso solicitado está de acordo com as Diretrizes? (RDP Art. 182 – Parágrafo único) RDP - Disponível em: Resolução Consup nº 20/2018			
25	Referente a carga horária total do Projeto	A carga horária total do curso submetida é igual à carga horária total da matriz curricular apresentada e do cômputo das ementas? (Conferir)			
25	Certificação Intermediária	O curso submetido possui certificação intermediária?			
27	Certificação Intermediária	A certificação intermediária está em conformidade ao catálogo de cursos? Ou justificada?			
27	Metodologia	No PPC consta a metodologia de ensino/abordagem que será aplicada em cada Unidade Curricular?			
28	Recuperação de estudos – Conforme RDP	Art. 38. A recuperação de estudos, a que todos os alunos têm direito, compreenderá a realização de novas atividades pedagógicas no decorrer do período letivo, que possam promover a aprendizagem. O PPC propõe alguma metodologia que prejudica a continuidade do aluno em pendência ou reprovado? RDP - Disponível em: Resolução Consup nº 20/2018			
29	Permanência e Êxito	No PPC consta ações de Permanência e Êxito de acordo com o Projeto Institucional e do Campus?			
31	Perfil Profissional do Egresso	O Perfil Profissional do Egresso está descrito no PPC? A matriz curricular apresentada está condizente com o perfil? O perfil está condizente com os Catálogos de Cursos Superiores ou de Técnicos?			

MODELO DE DESPACHO DO PARECERISTA CEPE

Trata-se de uma solicitação de (criação, alteração, suspensão, extinção, autorização de oferta) do PPC, do Câmpus

Principais Pontos da Análise do PPC

- 1) Apresentar os principais pontos da solicitação;
- 2) A solicitação é justificada
- 3) Descrever os principais itens a serem corrigidos/melhorados.

Voto do Parecerista

Feitas essas considerações, sou de parecer (FAVORÁVEL ou DESFAVORÁVEL) a aprovação da solicitação.