



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
CURSO DE MESTRADO**

GILBERTO ROMEIRO DE SOUZA JÚNIOR

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E EXPECTATIVAS
ESTUDANTIS: UM ESTUDO SOBRE O INSTITUTO FEDERAL DE
PERNAMBUCO – CAMPUS RECIFE**

João Pessoa – PB

2021

GILBERTO ROMEIRO DE SOUZA JÚNIOR

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E EXPECTATIVAS
ESTUDANTIS: UM ESTUDO SOBRE O INSTITUTO FEDERAL DE
PERNAMBUCO – CAMPUS RECIFE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Professor Dr. Maurício Rombaldi como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

João Pessoa – PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S729f Souza Júnior, Gilberto Romeiro de.

Formação profissional técnica e expectativas estudantis
: um estudo sobre o Instituto Federal de Pernambuco -
Campus Recife / Gilberto Romeiro de Souza Júnior. -
João Pessoa, 2021.
143 f. : il.

Orientação: Maurício Rombaldi.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação. 2. Formação profissional técnica. 3.
Estudantes - expectativas profissionais. 4. Estudantes
- experiências formativas. 5. IFPE (Campus Recife). I.
Rombaldi, Maurício. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

GILBERTO ROMEIRO DE SOUZA JÚNIOR

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E EXPECTATIVAS ESTUDANTIS: UM ESTUDO
SOBRE O INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO - CAMPUS RECIFE**

Dissertação apresentada em sessão pública ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de **MESTRE** em Sociologia.

Aprovada em 12 de Março de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Dr. Maurício Rombaldi - Presidente



Dr. Roberto Vêras de Oliveira - PPGS/UFPB



Dr. Rogério de Souza Medeiros – PPGS/UFPB



Dr. Maurício Sardá de Faria – DECISO/UFRPE

João Pessoa - PB

2021

Dedico este trabalho aos meus pais Edite Silva e Gilberto Souza que sempre estiveram ao meu lado e me serviram de exemplo de superação e dedicação, e a todos os estudantes, professores e gestores do IFPE-Recife.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha força maior, por me guiar em cada passo e em cada decisão ao longo dessa jornada formativa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de mestrado, tornando possível a realização dos estudos e da pesquisa.

Ao professor e orientador Maurício Rombaldi pelas orientações deste trabalho, pessoa fundamental no meu caminhar e nas minhas descobertas no campo da Sociologia do Trabalho. Professor, muito obrigado pela acolhida, pelo apoio, generosidade, e, principalmente, toda atenção e exemplo de profissionalismo que inspira a mim e a tantos outros estudantes.

Aos meus pais Edite e Gilberto por serem sempre meus grandes exemplos de coragem, inspiração e superação. Gratidão por estarem sempre ao meu lado, dando apoio e carinho em todos os momentos da minha vida. Agradeço a compreensão em razão das distâncias e ausências para construção e finalização desta dissertação.

A todos os meus familiares paternos e maternos por estarem sempre acompanhando e vibrando em cada etapa de minha vida profissional. O amor e os aprendizados compartilhados são para mim motivos de inspiração e admiração.

Aos professores membros da banca examinadora Roberto Vêras, Maurício Sardá e Rogério Medeiros por terem aceito o convite para participar de todas as etapas de construção dessa pesquisa, desde a defesa do projeto, passando pelo Exame de Qualificação até a defesa final da dissertação. Agradeço imensamente pelas trocas e importantes contribuições.

Ao professor Roberto Vêras com quem tive a primeira oportunidade de conhecer a UFPB e integrar o grupo de pesquisa LAEPT quando ainda cursava a graduação em Ciências Sociais na UFRPE. Professor, gratidão pela acolhida e atenção.

A todos os professores e professoras do PPGS da UFPB com os quais tive a oportunidade de aprender e trocar experiências no decorrer das minhas vivências nas disciplinas obrigatórias e optativas e nas atividades acadêmicas.

Aos coordenadores, gestores e estudantes do IFPE-Campus Recife, em especial, ao coordenador do curso técnico de Segurança do Trabalho, Antônio Marcos, pessoa fundamental que retribuiu toda atenção e generosidade desde minha primeira visita à instituição; ao Diretor de Pesquisa da PROPESQ/IFPE na pessoa do professor Flávio de Sá, por abrir os caminhos para a realização desse estudo e intermediar os contatos junto aos professores num dos momentos de maiores dificuldades. Quero externalizar, também, minha imensa gratidão a todos os estudantes, aos coordenadores e ao gestor que aceitaram o convite para participar das entrevistas, trazendo contribuições significativas à pesquisa.

A todos e todas que direta ou indiretamente colaboraram para realização desta dissertação, e que certamente não foram mencionados/as no decorrer do texto. Minha imensa gratidão!

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa os cursos técnicos do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Recife. Nesse estudo analisam-se as relações entre experiências formativas e expectativas profissionais dos estudantes dos cursos técnicos integrado e subsequente. Observou-se que o IFPE tem se constituído num importante lócus de estudo para compreender a estrutura da Educação Profissional Técnica (EPT) no Brasil e, em especial, os impasses envolvendo o binômio educação-trabalho. Além disso, entre os principais resultados, observa-se a existência de uma dualidade em termos de ensino que tem contribuído para fragmentação da educação, e colocado em evidência os objetivos da política pública de EPT. As mudanças no mercado de trabalho brasileiro têm impactado tanto as dimensões das experiências formativas dos estudantes quanto as suas expectativas após a conclusão dos cursos técnicos. Com isso, os estudantes do IFPE-Campus Recife têm atravessado momentos de incertezas e de mudanças em relação às suas expectativas pessoais e/ou profissionais. Em termos metodológicos, utilizaram-se pesquisa bibliográfica e documental acerca da temática proposta e entrevistas semiestruturadas junto aos estudantes, coordenadores e gestor de área.

Palavras-chave: Educação, Expectativas, Experiências, Formação Profissional Técnica, IFPE-Campus Recife, Trabalho.

ABSTRACT

This thesis has as its research object the technical courses of the Federal Institute of Pernambuco (IFPE) - Recife Campus. This study analyzes the relationships between formative experiences and professional expectations of students from integrated and subsequent technical courses. It was observed that IFPE has become an important locus of study to understand the structure of Professional Technical Education (EFA) in Brazil and, in particular, the impasses involving the education-work dichotomy. Moreover, among the main results, there is a duality in terms of teaching that has contributed to the fragmentation of education, and has undermined the goals of the EFA public policy. Changes in the Brazilian labor market have impacted both the dimensions of students' formative experiences and their expectations after completing technical courses. With this, the students at the IFPE-Campus Recife have been going through moments of uncertainty and changes in relation to their personal and/or professional expectations. In methodological terms, a combination of bibliographic and document research, as well as semi-structured interviews with students, coordinators, and area managers were used.

Keywords: Education, Expectations, Experiences, Technical Professional Formation, IFPE-Campus Recife, Work.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores da força de trabalho, trimestre móvel, Brasil (em %)	37
Tabela 2 – Situação de matrículas nos IFs, Região, 2018, 2019	57
Tabela 3 – Matrículas por nível e tipo de curso, IFs, Brasil, 2019	61
Tabela 4 – Número de Matriculados e Concluintes por Eixo e Subeixo Tecnológico, IFPE-Recife, 2019	95
Tabela 5 – Índice de Eficiência Acadêmica, IFPE-Recife, 2019	96
Tabela 6 – Número de Matriculados nos Cursos Técnicos por Sexo e Faixa Etária, IFPE-Recife, 2019	97
Tabela 7 – Classificação Racial e Percentual de Estudantes Matriculados nos Cursos Técnicos, IFPE-Recife, 2019	97
Tabela 8 – Dificuldades dos Estudantes do Curso Técnico de Segurança do Trabalho, Subsequente, IFPE-Recife, 2019	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fase I do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	54
Figura 2 – Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	55
Figura 3 – Reestruturação do Ensino Médio e Profissional dos anos 1990.....	63
Figura 4 – Entrada Principal do IFPE-Campus Recife.....	85
Figura 5 – Campi e Polos do IFPE.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais Programas de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica no governo Lula.....	53
Quadro 2 – Tipos de Cursos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	68
Quadro 3 – Estudantes Entrevistados dos Cursos Técnicos Subsequentes.....	82
Quadro 4 – Estudantes Entrevistados dos Cursos Técnicos Integrados.....	82
Quadro 5 – Coordenadores de Curso Entrevistados.....	83
Quadro 6 – Gestor de Área Entrevistado.....	83
Quadro 7 – Cursos do IFPE- Campus Recife.....	89
Quadro 8 – Principais experiências com os cursos técnicos no IFPE-Recife.....	108
Quadro 9 – Percepções e experiências de estudantes dos cursos técnicos do IFPE- Recife durante a pandemia em 2020.....	110
Quadro 10 – Percepções dos estudantes dos cursos técnicos do IFPE-Recife sobre cenários do mercado de trabalho na área profissional técnica.....	112
Quadro 11 – Expectativas profissionais dos estudantes do IFPE-Recife pós finalização do Curso Técnico Subsequente.....	117
Quadro 12 – Expectativas profissionais dos estudantes do IFPE-Recife pós finalização do Curso Técnico Integrado.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação

APL – Arranjos Produtivos Locais

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

C - Coordenador

CEFETs – Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica

CESIT – Centro de Estudos Sindicais e Economia do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPM – Colégio da Polícia Militar

CRCN – Centro Regional de Ciências Nucleares

DACI – Departamento de Sistemas, Projetos e Controles Industriais

DAE – Diretoria de Assistência Estudantil

DAIC – Departamento Acadêmico de Infraestrutura e Construção Civil

DASS – Departamento Acadêmico de Ambiente, Saúde e Segurança

DGP – Diretoria de Gestão de Pessoas

E - Estudante

EaD – Educação à Distância

EAs – Escolas Agrotécnicas

EAAs – Escolas de Aprendizizes e Artífices

EITs – Escolas Industriais Técnicas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional Técnica

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

EPTT – Educação Profissional Técnica e Tecnológica

E-Tec – Escola Técnica Aberta do Brasil

ETE – Escola Técnica Estadual

ETFs – Escolas Técnicas Federais

ETFPE – Escola Técnica Federal de Pernambuco

EVs – Escolas Vinculadas às Universidades Federais

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIC – Formação Inicial e Continuada

FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco

GA – Gestor de Área

GT – Grupo de Trabalho

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IEA – Índice de Eficiência Acadêmica

IFs – Institutos Federais

IFCE – Instituto Federal do Ceará

IFG – Instituto Federal de Goiás

IFNMG – Instituto federal do Norte de Minas Gerais

IFPE – Instituto Federal de Pernambuco

IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

IFS – Instituto Federal de Sergipe

IFSP – Instituto Federal de São Paulo

ITEP – Instituto de Tecnologia de Pernambuco

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MTE – Ministério do trabalho e Emprego

NUCE – Núcleo de Concursos Especial

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEA – População Economicamente Ativa

PIA – População em Idade Ativa

PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio

PNDE – Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico

PNP – Plataforma Nilo Peçanha

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico

PROPEQS – Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

RAC – Região do Agreste Central

RAM – Região do Agreste Meridional

RFEPT – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

RMR – Região Metropolitana do Recife

RMS – Região da Mata Sul

RSP – Região do Sertão do Pajeú

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

TCH – Teoria do Capital Humano

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TPFT – Taxa de Participação da Força de Trabalho

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNEDs – Unidades de Ensino Descentralizadas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UPE – Universidade de Pernambuco

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. MUNDO DO TRABALHO E A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: BREVES REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	25
1.1 Novas tendências e configurações do mundo do trabalho na contemporaneidade e a formação do trabalhador: abordagem centrada na realidade brasileira.....	26
1.2 A relação entre a educação e o trabalho: desafios e concepções teóricas a partir do contexto nacional.....	38
2. INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E SUAS CONEXÕES COM A DINÂMICA DO MERCADO DE TRABALHO.....	49
2.1 Entre os aspectos históricos e as dimensões institucionais e formativas dos Institutos Federais: avanços e perspectivas para a Educação Profissional.....	50
2.2 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio como eixo de análise no âmbito dos Institutos Federais.....	62
2.3 Desafios e tendências atuais da relação entre expectativas profissionais e mercado de trabalho: o papel dos Institutos Federais nesse contexto.....	72
3. O INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO – CAMPUS RECIFE: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS NA PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS.....	79
3.1 A atuação do IFPE-Campus Recife no desenvolvimento socioeconômico regional: perspectivas e cenários frente às transformações no mercado de trabalho.....	84
3.2 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFPE Campus Recife: análise a partir do processo formativo nas formas Integrada e Subsequente.....	94
3.3 Experiências Formativas e Expectativas Profissionais: o caso dos discentes dos cursos técnicos Integrado e Subsequente no IFPE-Campus Recife.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	138
APÊNDICE A – Carta convite para os estudantes dos cursos técnicos.....	138
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	139
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista – Estudantes.....	141
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista – Coordenadores e Gestor.....	143
ANEXOS.....	144
ANEXO A – Dados gerais sobre o IFPE-Campus Recife.....	144
ANEXO B – Termo de Anuência para realização de pesquisa no IFPE.....	145

INTRODUÇÃO

As transformações no sistema produtivo têm imposto mudanças nas relações de trabalho e nos perfis dos trabalhadores, exigindo-lhes a busca por uma formação profissional para acompanhar as constantes inovações tecnológicas, os novos arranjos e métodos de trabalho e o surgimento de novas profissões. Nesse sentido, possuir uma formação profissional e estar em permanente busca por novos conhecimentos têm representado, para os estudantes e trabalhadores, maiores expectativas de inserção e/ou permanência num mercado de trabalho bastante dinâmico e complexo.

As configurações estruturais do mundo do trabalho, que marcaram os períodos de produção fordista e da emergência do padrão de acumulação flexível, demandaram novos desafios aos processos de escolarização e profissionalização. As principais questões que perpassam esses dois processos - que, de certa forma, estão ligadas às mudanças do próprio capitalismo - referem-se às necessidades de investir na preparação de indivíduos (no tocante à sociabilidade, à aquisição de habilidades e competências), para acompanharem as configurações que surgem nos processos e nos mercados de trabalho.

Em meio às discussões envolvendo a relação “capital-trabalho”, a Educação Profissional Técnica (EPT) aparece como um importante eixo de análise quando, em seus fundamentos, associa a dimensão formativa à preparação de mão de obra para ocupar postos de trabalho. Ou seja, a partir da aquisição dos conhecimentos e habilidades técnicas, os indivíduos estariam em condições de atuar em áreas específicas da esfera produtiva, bem como teriam maiores chances de conseguirem vagas de emprego. Essa perspectiva e/ou tendência, ainda presente no cenário educacional brasileiro, tem sido objeto de discussões e controvérsias por parte de teóricos e pesquisadores do tema, conforme destacaremos no decorrer dos capítulos da dissertação.

As primeiras aproximações com a temática da EPT deram-se a partir da minha vivência enquanto estudante do Curso Técnico Subsequente de Segurança do Trabalho, nos anos de 2012 e 2013, no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) - *Campus Recife*. Nesse período, tive a oportunidade de passar pelas experiências com aulas teóricas e práticas e adentrar no universo profissional da área, a partir do primeiro contato com o estágio obrigatório.

Durante esse período na instituição, tive a oportunidade de trocar experiências e conhecer, com mais profundidade, as vivências e realidades dos docentes e discentes dos cursos técnicos integrado e subsequente, além de estar inserido nas primeiras experiências

como estagiário numa empresa de transporte público rodoviário na cidade do Recife. A partir daí, comecei a construir os primeiros questionamentos com relação à questão da dualidade do ensino que permeia os cursos técnicos integrado e subsequente e, assim, ter as primeiras impressões sobre as experiências e as expectativas profissionais dos diferentes públicos estudantis que frequentavam o *Campus* Recife. Especificidades em relação aos perfis dos estudantes, à estrutura pedagógica dos cursos e aos possíveis direcionamentos trilhados pelos discentes, pós-formação, despertavam, cada vez mais, minha curiosidade acerca da EPT no IFPE, ao mesmo tempo em que me possibilitava refletir sobre meus próprios projetos de vida profissionais.

Posteriormente, quando estava nos últimos anos do curso de graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), surgiu a oportunidade no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), na Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), na área de Sociologia do Trabalho, no projeto-piloto¹ que versava sobre a expansão dos Institutos Federais de Educação (IFs) e as condições de trabalho docente. No período de 2016-2018, quando estive envolvido mais diretamente com o projeto, adentrei num universo de pesquisa que me fez ampliar os olhares e aprofundar os conhecimentos em muitas questões que haviam sido formuladas e vivenciadas em anos anteriores, sobretudo, no que tange à estrutura dos cursos técnicos. Como resultado dessas jornadas e experiências, em 2018, apresentei o trabalho de conclusão da graduação, o qual representou a sistematização de um vasto e amplo campo de estudo acerca do IFPE².

De posse desse arcabouço teórico e empírico, outras questões no plano empírico surgiram, tais como: a Reforma Trabalhista de 2017, os desdobramentos da relação “educação-trabalho”, o aumento da informalidade e as mudanças e crises no mercado de trabalho brasileiro. Com isso, algumas questões de pesquisa surgiram e deram subsídios para formular e estruturar o projeto de estudo para o mestrado, as quais se destacaram: Quais as relações entre experiências formativas dos estudantes dos cursos técnicos do IFPE- *Campus* Recife e a construção de suas expectativas profissionais? Quais as especificidades e principais diferenciações nos perfis e nas estruturas dos cursos técnicos nas formas integrada e subsequente? Em que medida as novas configurações do mercado

¹ Projeto intitulado: “A expansão dos Institutos Federais de Educação: perfil político-ideológico e condições de trabalho dos docentes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica”.

² SOUZA JÚNIOR, Gilberto Romeiro de. **O trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE: intensificação e precarização**. 2018. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

de trabalho têm impactado as expectativas profissionais dos estudantes? Em que medida as expectativas correspondem à realidade do mercado de trabalho brasileiro?

Esse conjunto de questões norteadoras sinalizaram para a necessidade de levantar considerações e análises, partindo, desde uma abordagem macroestrutural, enfatizando as mudanças e configurações do mundo do trabalho no capitalismo e suas implicações à formação do trabalhador, até as abordagens mais específicas sobre os eixos “educação” e “trabalho” centralizadas na realidade dos estudantes da Educação Profissional Técnica Nível Médio (EPTNM) que compõem determinado tipo de instituição de ensino (IFs).

Assim, o trabalhador adere às demandas por aquisição de novas habilidades e competências (teóricas e práticas) que possibilitem a ampliação das oportunidades de acesso e permanência num mercado de trabalho que está em permanentes mudanças. Nesse sentido, segundo Piolli (2004), o conceito de competência reduz-se aos atributos e requisitos exigidos aos indivíduos para o desenvolvimento das atividades laborais, o que envolve as suas dimensões cognitivas e técnicas nos perfis requeridos.

A Educação Profissional começa a ganhar evidência, enquanto temática de pesquisa, diante dos contextos de mudanças e de reestruturação do mercado de trabalho e suas implicações à dimensão formativa. Essa constatação confirma-se na medida em que essa modalidade de formação oferece aos estudantes e trabalhadores – a partir dos cursos técnicos – os conhecimentos, as competências e habilidades que os tornarão aptos para inserção nas diferentes áreas e setores produtivos. Sendo assim, a opção pelos itinerários formativos na EPTNM tornou-se alternativa viável para os indivíduos que almejam habilitar-se numa profissão e ingressar no mercado de trabalho.

Alguns teóricos compartilham do entendimento de que, ao vincularmos essa dimensão formativa unicamente à inserção de indivíduos no mundo produtivo, estaríamos restringindo outras dimensões e potencialidades (sociais, culturais, científicas) que certamente envolvem esse tipo de educação e formação (FRIGOTTO, 1999; KUENZER, 2009; PACHECO, 2011). Essa perspectiva caracteriza, por exemplo, os cursos técnicos subsequentes, tendo em vista que tanto a sua dimensão formativa quanto as expectativas dos estudantes têm o direcionamento para o mercado de trabalho.

Nessa dimensão, dentre as instituições de ensino que oferecem essa modalidade de educação, em seus diferentes níveis, destacam-se os IFs. A iniciativa de criação desse novo formato de instituição surge durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2011), marcado por conferir um lugar privilegiado à política de Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPTT) (PACHECO, PEREIRA,

SOBRINHO, 2010). Então, ao se sancionar a Lei nº 11892/2008, criaram-se, inicialmente, 38 IFs, a partir da agregação e transformação das antigas instituições profissionais, sendo elas: as Escolas Agrotécnicas (EAs), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e as Escolas Vinculadas às Universidades Federais (EVs), além de se ter instituído a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) no Brasil (OTRANTO, 2010).

Com o objetivo de refletirmos sobre a EPTNM, as relações entre experiências de formação e expectativas profissionais e as possíveis implicações e impactos das dinâmicas e comportamentos do mercado de trabalho nessas relações, selecionamos o IFPE - *Campus* Recife enquanto campo de pesquisa. Dessa forma, buscamos compreender a realidade dos estudantes da Formação Profissional Técnica nos cursos das formas integrada e subsequente³.

O *Campus* Recife tem uma importância histórica no desenvolvimento e expansão da EPTT no estado de Pernambuco. A instituição tem sido referência nos campos da escolarização e profissionalização desde o século passado (e ganhando uma nova dimensão estrutural a partir de 2008)⁴, além de apresentar um quadro de 400 servidores docentes e 200 Técnicos Administrativos (o maior quantitativo entre todos os *campi* do Estado) e um público estudantil com perfil diversificado, pelo fato de estarem inseridos nos cursos de diferentes modalidades: Técnico Integrado, Subsequente, Proeja, Tecnológico, Licenciatura, Bacharelado e Pós-Graduação (BRASIL, 2018).

A fim de adentrar no campo de pesquisa, cabe destacar a seguinte questão central: **Quais as relações entre “experiências” de formação e “expectativas” profissionais dos estudantes da Educação Profissional Técnica do IFPE - *Campus* Recife e as possíveis implicações do atual cenário do mercado de trabalho nesse contexto?** Ao longo das discussões dos capítulos da dissertação, estaremos sempre partindo da relação entre os binômios: “trabalho-educação” e “experiências formativas-expectativas estudantis”.

Para uma abordagem que relacione os resultados dos estudos teóricos e empíricos, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: [1] Evidenciar as novas

³ Cursos técnicos no *Campus* Recife: **Integrado:** Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Química Saneamento e Segurança do Trabalho. **Subsequente:** Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Química Saneamento e Segurança do Trabalho, Refrigeração/Climatização e Telecomunicações. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos>. Acesso em: 29 abr. 2020.

⁴ A instituição ganhou uma nova dimensão estrutural a partir da promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

tendências e configurações do mundo do trabalho na contemporaneidade e suas implicações à relação “educação-trabalho”; [2] Avaliar como se configura a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos Institutos Federais de Educação e sua interface com a dinâmica estrutural do mercado de trabalho; [3] Compreender a posição estratégica do Instituto Federal de Pernambuco - *Campus* Recife no atual cenário socioeconômico regional e elencar os principais elementos que justifiquem a centralidade da instituição no campo da Educação Profissional Técnica; e [4] Identificar percursos formativos de estudantes pertencentes aos cursos técnicos integrado e subsequente da instituição e a suas relações com a construção das expectativas profissionais.

Tendo como parâmetro as problematizações em torno do objeto de pesquisa, seguiu-se um direcionamento pautado nas seguintes considerações: as transformações no sistema de produção capitalista têm determinado relações contraditórias entre os eixos “trabalho” e “educação”, as quais têm restringido a “formação” ao direcionamento para postos de trabalho, além de fundamentar uma lógica que tende a centralizar nos indivíduos a responsabilização pela sua inserção e permanência no mercado de trabalho em constante mudança.

Nessa dimensão, a EPT, em suas formas integrada e subsequente, ofertada nos IFs, tem representado os embates entre capital-trabalho, bem como os avanços e recuos que marcaram as mudanças no cenário educacional brasileiro dos anos 1990 e 2000, representadas pelo conjunto de Reformas na Educação Profissional, sintetizadas no Decreto nº 2208/1997, e sua posterior reestruturação a partir da implantação do novo Decreto nº 5154/2004 (MANFREDI, 2016; PACHECO, 2011, 2015; BRASIL/MEC, 2010).

Mais precisamente, a partir do novo cenário que começa a se efetivar em 2008, com a criação e expansão dos primeiros *campi* do IFPE no estado, o *Campus* Recife tem ocupado uma posição estratégica no cenário educacional e socioeconômico da região, tendo em vista seu destaque na abrangência e variedade de opções de cursos profissionais técnicos ofertados em diferentes áreas, níveis e modalidades de ensino, além dos impactos das atividades de pesquisa científica, tecnológica e de extensão nas áreas de abrangência da instituição. Os cursos técnicos no *campus* englobam mais de 50% do público estudantil matriculado na instituição, constituindo-se, portanto, num grupo de sujeitos privilegiado para o entendimento e aprofundamento das questões acerca das experiências formativas na EPT e das expectativas pessoais e/ou profissionais.

Tendo, então, como referência as novas configurações e mudanças no mercado de trabalho brasileiro, nos últimos anos, sobretudo com os impactos das reformas sociais e trabalhistas (a exemplo da Lei nº 13.467/2017, que resultou na Reforma Trabalhista) e dos ciclos sucessivos de crises (destacando a atual crise da pandemia do novo Coronavírus – Sars-CoV 2), as expectativas profissionais dos estudantes - que estão em processo formativo e em fase de conclusão dos cursos - estão diretamente impactadas. Dentre outras questões que terão interferências nessa dimensão, destaca-se uma maior tendência (que é característico dos ciclos recessivos do mercado de trabalho brasileiro) ao aprofundamento nos seus níveis de precarização, flexibilização, desregulamentação e de incertezas em relação ao futuro profissional. Diante desse quadro, os estudantes e trabalhadores estão atravessando períodos de mudanças e readaptações de vida, com impactos diretos nos percursos formativos.

Os acontecimentos e ataques que assolaram o mundo do trabalho nos últimos anos e a crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19 têm sido fatores cruciais para análises mais fecundas sobre as condições do mercado de trabalho para os estudantes e trabalhadores, em especial sobre aquele grupo que ainda pretende ingressar e obter suas primeiras experiências de emprego formal. Ao questionarem sobre a inserção dos estudantes (recém-formados) no mercado de trabalho, em contexto de recessão, Conseuil, Franca e Poloponsky (2020) destacam que essas inserções estão sendo marcadas por empregos precários e instáveis e/ou por longos períodos de desemprego e de incertezas no início da trajetória profissional, comprometendo, assim, as expectativas e os projetos de vida.

A fim de caracterizar o quadro metodológico da pesquisa, destaca-se que ela utilizou-se de uma abordagem qualitativa, pelo fato de possibilitar análises com mais profundidade acerca dos significados, sentidos e intencionalidades existentes nas relações e estruturas sociais. A pesquisa se desenvolveu, num primeiro momento, por meio da revisão de literatura, mediante a busca de referenciais teóricos nos campos da Sociologia do Trabalho e da Educação. Em seguida, analisaram-se documentos e normatizações referentes à EPTNM, aos IFs e, mais especificamente, ao IFPE.

Como propósito de mapear a realidade do IFPE-Recife, dos cursos técnicos e do mercado de trabalho nacional e local, utilizamos dados secundários mediante a consulta a banco de dados como: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os Relatórios-Base da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), ligada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SEMTEC) do Ministério da Educação (MEC), o site

institucional do IFPE-Recife, os Planos Pedagógicos e os Projetos Institucionais, além dos estudos realizados por pesquisadores nacionais da área de educação e trabalho⁵. Por último, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que integram o campo da pesquisa.

É válido destacar que os estudantes que estão concluindo uma formação profissional técnica são diretamente atingidos pelas transformações e crises que ocorrem no mercado de trabalho contemporâneo. De fato, esse cenário complexo impacta tanto as experiências formativas quanto as expectativas pessoais e profissionais desses sujeitos que estão imersos no contexto macroestrutural que envolve a EPTNM, com recorte para os cursos técnicos integrado e subsequente. Essas duas formas de articulação apresentam pontos de contestação, avanços e recuos em relação às dimensões da “educação” e do “trabalho”, que, por isso, apresentam-se como dimensões analíticas importantes para compreender a(s) realidade(s) dos IFs e, mais precisamente, do IFPE-Recife.

Quanto à estrutura do texto, a dissertação está estruturada - além da Introdução e das Considerações Finais - em três capítulos. O capítulo 1 procura abordar as diferentes configurações do mundo do trabalho, partindo das análises dos sistemas produtivos em fins do século XX, e suas influências à formação do trabalhador, bem como algumas das principais tendências que têm caracterizado as mudanças e crises do mercado de trabalho na contemporaneidade. A segunda parte trata, mais diretamente, dos desafios e das concepções teóricas acerca da relação entre educação e trabalho, compreendendo os desdobramentos e impactos às instituições de ensino e ao perfil/formação dos estudantes e trabalhadores.

No segundo capítulo, é abordado o tema da EPTNM nos IFs e suas conexões com a dinâmica do mercado de trabalho. São analisados os aspectos históricos e as principais dimensões institucionais e formativas dos IFs, bem como os desafios e as tendências atuais da relação entre expectativas profissionais e mercado de trabalho no contexto dessas instituições.

Um estudo de caso sobre experiências de formação e expectativas profissionais no IFPE/*Campus* Recife é abordado no capítulo 3. São apresentados os cenários e as perspectivas de atuação do *campus* no desenvolvimento socioeconômico da região frente

⁵ Tínhamos uma proposta de acrescentar à metodologia da pesquisa a análise sobre os egressos do IFPE/*Campus* Recife com base nos relatórios. No entanto, a instituição ainda não dispõe desse material consolidado e publicado eletronicamente, e a pandemia da COVID-19 impossibilitou uma investigação que permitiria identificá-los e entrevistá-los.

às atuais configurações do mercado de trabalho e algumas dimensões do processo formativo características dos cursos nas formas integrada e subsequente. E, ainda, são analisadas as relações entre as duas dimensões centrais da pesquisa: “experiências formativas” e “expectativas profissionais”, tendo como referência os dados primários obtidos nas entrevistas semiestruturadas *online*.

1. MUNDO DO TRABALHO E A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: BREVES REFERENCIAIS TEÓRICOS

O capítulo aborda as principais mudanças no mundo do trabalho, partindo das configurações estruturais que predominaram nos sistemas de produção fordista⁶ e de acumulação flexível⁷ ao analisar os aspectos das relações de produção, controle do trabalho e formação do trabalhador.

A fim de atender a esses objetivos, o capítulo, na primeira parte, analisa as principais tendências que caracterizaram, no capitalismo, os respectivos sistemas de produção, e finalizando com a apresentação dos principais cenários e tendências do mercado de trabalho contemporâneo no Brasil, e suas possíveis implicações às expectativas profissionais. A segunda parte apresenta os desafios e principais dimensões teóricas acerca do binômio “educação-trabalho”, centralizando a abordagem para realidade nacional.

Pensando de forma ampliada as mudanças estruturais no mundo do trabalho e sua relação com a educação, sobretudo, no que tange à formação profissional, ela não está isenta das exigências e necessidades impostas pelas novas configurações dos sistemas produtivos. A fim de compreender essas dimensões, Harvey (1992) destaca um período que se estendeu do pós Segunda Guerra Mundial até o final da década de 1960 e a primeira metade dos anos 1970 (marcado pela rigidez do sistema fordista), e, em seguida, outro período que vigorou a partir da segunda metade da década de 1970 (marcado pela flexibilização no sistema de acumulação).

Cabe, portanto, na primeira parte, destacar, quais os perfis de trabalhadores e de formação característicos nos sistemas fordista e de acumulação flexível, entendendo-os numa perspectiva ampliada que envolve as dimensões do trabalho e da educação para, em seguida, tecer considerações mais atuais acerca do comportamento do mercado de trabalho, e como tem impactado as expectativas profissionais dos estudantes. E, por fim, apresentam-se os desafios, crises e contradições acerca das duas categorias chaves (Trabalho e Educação) e, mais precisamente, das promessas da educação com relação ao mercado de trabalho.

⁶ Modelo de produção criado em 1914 pelo empresário Henry Ford, e que teve como principais características: a produção em massa marcada pela uniformidade e padronização, grandes estoques, organização vertical do trabalho e um alto grau de especialização das tarefas.

⁷ Modelo que surgiu em substituição ao fordismo, após período de crise na década de 1970. As principais características desse novo modelo de acumulação são: a produção flexível, em pequenos lotes em sem estoques, voltadas para demanda, realização de tarefas variadas pelo trabalhador, e uma organização do trabalho mais horizontalizada. A principal referência para abordar os aspectos referentes ao trabalho e ao trabalhador é David Harvey, a partir da obra *Condição Pós-Moderna* (1992).

1.1 Novas tendências e configurações do mundo do trabalho na contemporaneidade e a formação do trabalhador: abordagem centrada na realidade brasileira

O mundo do trabalho tem passado, nas últimas décadas, por um conjunto de transformações - oriundas das crises do capitalismo -, e que tem provocado mudanças nas formas de produção, de organização e de relações de trabalho, bem como nos aspectos referentes ao campo da formação do trabalhador.

O presente tópico aborda essas questões centrais, a partir dos parâmetros estruturais vigentes nos sistemas produtivos fordista e de acumulação flexível, pautando-se, sobretudo, nas contribuições de Harvey (1992). Na última parte apresentam-se algumas referências teóricas para compreensão das novas tendências do mercado de trabalho na contemporaneidade, analisando-as em que medida elas exercem interferências na formação e nas expectativas profissionais.

No ano de 1914 começou a vigorar o sistema de produção fordista, provocando mudanças na base tecnológica industrial a partir da produção de veículos em série. Esse processo de racionalização do processo produtivo, nos parâmetros propostos por Henry Ford, ocasionou mudanças nas características e nas formas de trabalho com objetivo de ajustá-los às novas necessidades e demandas postas pelos sistemas produtivos.

A partir do desenvolvimento da indústria no fordismo, a força de trabalho passa a estar subordinada ao processo de produção, tornando, com isso, desnecessário o investimento em formação continuada do trabalhador. Essa constatação se dá pelo fato dos trabalhadores estarem inseridos numa condição que os limita a execução de tarefas mecânicas e específicas, que os impedem de terem uma visão holística de todo o processo produtivo.

Tem-se, assim, uma certa “desvalorização” em relação à questão formativa, estando essa limitada a simples execução de tarefas específicas pelos trabalhadores, ficando os aspectos de “concepção”, “domínio” e “controle” sob a responsabilidade da gerência científica (BRAVERMAN, 1987). Como principais efeitos da aplicação dessa separação entre trabalho manual e trabalho mental e do tipo de produção característica do fordismo, Braverman destaca:

A consequência inexorável da separação de concepção e execução é que o processo de trabalho é agora dividido entre lugares distintos e distintos grupos de trabalhadores. Num local, são executados os processos físicos de produção; num outro estão concentrados o projeto, o planejamento, o cálculo e arquivo. A novidade disto residia não na existência separada de mão e cérebro, concepção e execução, mas no rigor com o qual são divididos uma do outro, e daí por diante sempre subdivididas, de modo que a concepção seja concentrada, tanto quanto possível, em grupos cada vez mais restritos dentro

da gerência ou intimamente associados com ela (BRAVERMAN, 2011. p.112-113).

A proposta é que o trabalhador, de fato, use cada vez menos suas habilidades e capacidades cognitivas, e dependa, cada vez mais, do controle da gerência sobre o processo de trabalho, perdendo assim o domínio sobre o que executa. Tomando como referência *Os Princípios da Administração Científica (1911)* de Taylor, o que se configura é um processo de fragmentação nos processos e organizações do trabalho, com tendências para exploração do trabalhador, visto como mero reprodutor de movimentos e tarefas mecânicas, sem levar em consideração suas capacidades e dimensões subjetivas.

A partir dessa contextualização generalizada do fordismo, percebe-se que o campo dos conhecimentos técnicos e do investimento em formação continuada não fazem parte da realidade de um grupo de trabalhadores que estão mais diretamente ligados ao “chão da fábrica” e executam um tipo de trabalho com atividades mais repetitivas, padronizadas e que foram aprendidas anteriormente. Então, para esses trabalhadores, em específico, resta-lhes a padronização de comportamentos que passam a estar restritos a execução de tarefas isoladas e independentes.

De fato, os conhecimentos requeridos no processo de produção estavam restritos à operacionalização de certos comandos e processos específicos nas máquinas, sem, contudo, lhes demandarem maiores habilidades e competências técnicas. Nesse caso, como enfatizou Harvey (1992) todo o investimento em técnica e novos conhecimentos passaram a estar incorporados à maquinaria.

Nessa dimensão, verifica-se, no âmbito educacional, a incidência da lógica taylorista a partir da hierarquização e compartimentalização dos conhecimentos e dos currículos dos cursos. A clara delimitação das fronteiras e divisão social do trabalho, fez com que as propostas e objetivos de formação fossem direcionadas a públicos diferenciados e diversificados, e que estivessem alinhados aos objetivos e expectativas individuais.

No âmbito da formação profissional técnica são percebidas algumas especificidades em relação aos conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino e sua utilização por parte dos estudantes e trabalhadores. Se por um lado, o foco está nos conhecimentos práticos, e o rápido ingresso no mundo do trabalho; por outro, exige-se um tipo de

formação mais contextualizada e ampliada, em que as dimensões teóricas e práticas são mais enfatizadas e demarcadas⁸.

Em meados dos anos 1960 o mundo produtivo começa a passar por mudanças estruturais, o que impactará tanto nos processos e relações de trabalho como no perfil do trabalhador, e as novas demandas por formações, competências e habilidades que passaram a ser requeridas. O fordismo, mesmo tendo o total controle da produção, o mesmo não ocorria em relação ao controle dos espaços para o armazenamento, e posterior circulação e distribuição dos produtos, em escala mundial – centralizados nos Estados Unidos.

Consequentemente, os grandes estoques de produtos se acumulavam, pois não havia mercado consumidor internacional propício que possibilitasse a dinamização dos fluxos e das circulações de mercadorias. Nesse ínterim, desde a década de 1960, a Europa e o Japão começaram a ganhar espaço na disputa pelo mercado exportador, fazendo com que os Estados Unidos (bloco hegemônico) começasse a apresentar diminuições significativas nas taxas de exportação, e aumento nas importações a partir de meados da década de 1970. Destaca-se, ainda, o problema em relação à rigidez e centralização das políticas e práticas do Estado, pelo fato de haver “incongruências” que envolviam, de um lado, o incentivo e o crescimento de programas sociais e assistenciais, e, por outro, o aumento nas taxas inflacionárias e dos gastos públicos (HARVEY, 1992).

Esse cenário externo alinhado aos problemas internos do mundo produtivo, fizeram aparecer, entre os anos de 1965 e 1973 sinais de instabilidade e crise no sistema fordista. Sinais esses, segundo Harvey (1992) que indicavam declínios na capacidade de sustentação e continuidade do fordismo e da política keynesiana⁹ frente às contradições e mudanças do capitalismo mundial.

Para Mattoso (1995) a instalação de uma nova configuração no mundo do trabalho aparece concomitantemente ao surgimento do padrão de acumulação flexível. Verifica-se, portanto, um processo no qual o “novo” padrão de produção entra em choque com as próprias bases materiais que sustentaram a relação salarial e as demais estruturas que constituíam o mundo do trabalho.

⁸ No próximo tópico do capítulo, bem como no decorrer do capítulo 2 abordaremos alguns pontos e questões centrais dessas contradições e dualidades no sistema educacional.

⁹ Teoria econômica criada pelo economista John Maynard Keynes (1883-1946), e, em linhas gerais, defende a plena intervenção estatal nas políticas econômicas e sociais de um país, objetivando o pleno emprego e o equilíbrio econômico.

Dessa forma, segundo Harvey (1992), a transição ao sistema de acumulação flexível foi posta em virtude da implantação de novas formas organizacionais e de novas tecnologias produtivas. Tal configuração esteve associada à superação da rigidez do sistema de produção fordista, bem como da velocidade do tempo de giro¹⁰ como solução para os problemas do fordismo e do keynesianismo, que se configuraram numa profunda crise fiscal e de legitimação em 1973. Assim, o mundo capitalista foi pressionado pelo excesso dos fundos públicos e com as escassas áreas produtivas para investimentos, o que significava uma forte tendência para inflação (HARVEY, 1992, p.136).

Por um lado, a acumulação flexível favoreceu ao desenvolvimento de tecnologias inovadoras e suas disseminações nos processos produtivos, passando a requerer trabalhadores com habilidades e competências exigidas nessa nova realidade. Execução de múltiplas tarefas, domínio de novas ferramentas tecnológicas e comunicacionais, trabalhos em equipe, capacidade de adaptação às mudanças, processos contínuos de aprendizagens e busca de novos saberes e atualizações teóricas e práticas para resolução de problemas passaram a ser algumas das exigências requeridas aos estudantes e trabalhadores. Agora o quesito “formação” começa a ganhar ênfase, tendo em vista que os processos de flexibilização nos mercados de trabalho exigiam, continuamente, a (re)qualificação da força de trabalho para inseri-la nos novos cenários produtivos.

A fim de ilustrar essa nova fase de mudanças macroestruturais no mundo do trabalho que começou a vigorar, sobretudo, nos anos 1990, Druck (2002, p.11-12) caracteriza essa como sendo uma fase

(...) em que se desenvolveram, de forma intensa e também globalizada, os processos de reestruturação produtiva e de aplicação das políticas de cunho neoliberal. No interior desses, destacou-se a implementação dos padrões de organização e de gestão do trabalho inspirados no modelo japonês, ou toyotismo, cujos principais resultados já podem ser avaliados, já que, no caso dos países centrais, são trinta anos a contar do início da reestruturação, e, no caso do Brasil, são decorridos quase vinte anos desde que as primeiras empresas começaram a adotar esse modelo. Assim, trata-se de um balaço para **além da crise do fordismo** já que a reestruturação produtiva e as políticas neoliberais tinham por objetivo responder à crise, na tentativa de estabelecer um novo padrão de gestão do trabalho e do estado (grifo da autora).

A partir dessa conjuntura, surge a necessidade de investir em atualizações e formações, tendo como principal destaque a área de formação profissional técnica, na qual possibilita a um público diverso de estudantes e trabalhadores - tanto os que estão

¹⁰ A velocidade do tempo de giro, segundo Harvey (1992, p.257) envolve conjuntamente “acelerações paralelas na troca e no consumo. Sistemas aperfeiçoados de comunicação e de fluxos de informações, associados com racionalização nas técnicas de distribuição, possibilitaram a circulação de mercadorias no mercado a uma velocidade maior”.

inseridos no mercado quanto os que pretendem ingressa-lo – um vasto leque de possibilidades nos campos da escolarização e profissionalização. No entanto, percebe-se que essa prática gera uma vantagem que, por um lado, favorece a empresa e, por outro, a um grupo restrito de indivíduos que serão os contemplados com as atualizações dos conhecimentos.

Em contrapartida, estão os outros trabalhadores cujo perfil profissional é encontrado com mais facilidade no mercado de trabalho. Esses são caracterizados por possuírem um baixo nível de formação, por enfrentam os altos ciclos de rotatividade, e que estão sujeitos às altas taxas de exploração e precarização do trabalho. Esse grupo, de fato, ainda encontra maiores dificuldades para investimentos em formação profissional e, consequentemente, alcançarem postos de trabalho mais elevados e estáveis.

Essas configurações no mundo produtivo implicam em aquisições de habilidades e conhecimentos específicos para acompanhar os novos ritmos e as novas relações de trabalho. Exige-se, portanto, dos trabalhadores um amplo domínio das técnicas para condução das máquinas e equipamentos, bem como uma visão global acerca dos processos de trabalho em curso, que tem se tornado dependentes das novas ferramentas tecnológicas. Além disso, o trabalho executado nessa fase de flexibilização demandou um perfil de trabalhador multifuncional e polivalente (ANTUNES, 1997) responsável por uma ampla variedade de tarefas.

Como consequência dessa nova estrutura produtiva e do novo perfil de trabalhador na era da flexibilização, a “precarização” aparece como marca constitutiva, e que tem aprofundado as contradições entre capital-trabalho. Como aponta Borges (2007), essas novas configurações têm afetado as diferentes dimensões do trabalho, destacando-se: o conteúdo das atividades, os tipos de contrato, os níveis de remuneração, as taxas de rotatividade, as possibilidades de ascensão na carreira, dentre outros. Acrescentamos, ainda, que esses reflexos têm incidências nas instituições de ensino e nas expectativas profissionais de estudantes e trabalhadores.

Presencia-se uma realidade adversa em que, o fato do indivíduo possuir um maior nível de instrução e formação profissional não significa garantia direta de inserção no mundo do trabalho (TANGUY, 1999; SOUZA, 2012; POCHMANN, 2004). Nessa linha, o argumento apresentado por Tanguy (1999) segue uma perspectiva na qual aponta que o diploma/certificação profissional seria uma condição necessária, porém não suficiente

para o indivíduo conseguir acesso ao mercado de trabalho, e que eles, de fato, não protegem do desemprego (p.51-52)¹¹.

Ao pensarmos a relação entre formação profissional e o padrão de flexibilidade, e, ainda, as motivações dos trabalhadores acerca da formação profissional técnica, na realidade brasileira, destacamos algumas tendências principais: primeiro, os trabalhadores começam a buscar os conhecimentos profissionais técnicos com vistas a alcançar sua inserção e permanência no mundo do trabalho que está em permanente mudança; e, segundo, o alcance dos objetivos pessoais e profissionais passam a estar vinculados aos esforços e às expectativas individuais. Ou seja, toda a responsabilização no que tange à formação e inserção no mercado de trabalho recaem diretamente sobre os indivíduos.

Dessa forma, a formação profissional técnica passa a estar vinculada às necessidades de atualização dos conhecimentos técnico-científicos com vistas a acompanhar as demandas do mundo produtivo num ritmo acelerado de competitividade. No entanto, as exigências de formação no sistema flexível levam a conclusão de que “o trabalhador industrial, estável e especializado – herdeiro do modelo fordista – é transformado no trabalhador instável, desregulamentado e sem expectativas de pleno emprego” (MORAIS, 2011 *apud* MACHADO, 2016, p.40).

Instaura-se, então, um cenário de profunda “precarização social do trabalho” com “novas” características e dimensões estruturais, na qual

[...] o conteúdo dessa (nova) precarização está dado pela condição de instabilidade, de insegurança, de adaptabilidade e de fragmentação dos coletivos de trabalhadores e da destituição do conteúdo social do trabalho. Essa condição se torna central e hegemônica, contrapondo-se a outras formas de trabalho e de direitos sociais duramente conquistados em nosso país, que ainda permanecem e resistem (DRUCK, 2011, p.41)¹².

Para Druck (2011) essa precarização social do mundo do trabalho na contemporaneidade passa a ser compreendida a partir dos seguintes parâmetros: 1) as novas formas de inserção no mercado de trabalho, 2) a intensificação da força de trabalho e a terceirização de atividades, 3) as novas configurações do ambiente laboral que impactam diretamente a saúde e segurança do trabalhador, 4) a perda de vínculos coletivos no ambiente de trabalho, 5) os entraves para a organização das lutas e

¹¹ No tópico seguinte do capítulo apresentaremos uma discussão mais ampla envolvendo o binômio educação-trabalho, e suas crises e oscilações no capitalismo contemporâneo.

¹² Tal conceito foi sistematizado e aprofundado no relatório de pesquisa referente à Bolsa de Produtividade do CNPq de autoria de Graça Druck intitulado “A precarização social do trabalho no Brasil: uma proposta de construção de indicadores”. Salvador: CRH/UFBA/CNPq. 2007/2010.

resistências dos trabalhadores, e, por fim, 6) a flexibilização e o ataque aos direitos trabalhistas.

De fato, essas novas configurações do capitalismo flexível e hegemônico têm imposto a conformação de novos modos de vida no trabalho assentados em bases estritamente flexíveis. Isso tem favorecido para que o trabalhador esteja aberto às constantes mudanças e a assumir riscos contínuos, o que tem aumentado os sentimentos de incerteza, de medo, de insegurança quanto ao futuro profissional, bem como a possibilidade de fracasso, envolvendo os âmbitos da vida privada e profissional (SENNETT, 2015).

Destarte, o capitalismo flexível e as marcas da precarização do mundo do trabalho, têm dado abertura a uma economia mais volátil, na qual os laços e valores pautados na integridade, lealdade e confiança mútua estão dando espaço a outros muito superficiais entre os trabalhadores. Esses, segundo Sennett (2015), estão pautados no curtíssimo prazo, no afrouxamento dos laços de confiança, na fragmentação e na dificuldade de construção de narrativas históricas (de longo prazo) no trabalho. Essa é a nova lógica do “espírito do capitalismo” que tem favorecido relações sociais e de trabalho pautadas na volatilidade, na efemeridade, na perda de identidades e de vínculos profissionais consistentes (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2009).

Nesse sentido, Bridi (2020, p.158) destaca que diante das condições estruturais, o trabalho reconfigurado tem assumido configurações e feições tanto em relação à sua realização quanto às suas formas de contratação, aproximando-se da característica do capitalismo do século XVIII e XIX - desprotegido, incerto, mercantilizado e desregulado. Temos, portanto, que as crises e desestruturações que assolam o mundo do trabalho, em escala global, contribuem, segundo a autora, para que “as velhas formas de trabalho desprotegido e inseguro do ponto de vista do direito se globalizem” (p.158), e atinjam, diferentemente, o conjunto dos trabalhadores.

Com esse cenário, um tipo de formação profissional que seja voltada ao mundo do trabalho, em tempos de flexibilização e precarização, passa a ser um dos imperativos do capital. Tanto aqueles que estão inseridos na vida laboral quanto os que almejam ingressá-la, precisam incorporar-se da chamada “flexibilidade” de forma a estarem preparados para enfrentar as novas configurações do sistema capitalista (os empregos precários, temporários, o trabalho autônomo, as jornadas de trabalho por tempo parcial e com

horários variáveis etc.) e as novas adaptações e perfis de trabalhadores que são demandados, tais como: polivalência, autocontrole, desenvolvimento da autonomia etc¹³.

A fim de adentrar em algumas especificidades da realidade brasileira no tocante às implicações do comportamento do mercado de trabalho nos campos da escolarização e profissionalização – e, associado a esses, o fator “expectativas profissionais” - tomaremos primeiro como referência a segunda década dos anos 2000 quando, no Brasil, começa a ganhar impulso as reformas no campo da legislação trabalhista. No entanto, ressalta-se que o “conjunto de medidas desregulatórias do mercado de trabalho já se encontrava em curso, no país, mediante desindustrialização precoce e a transição antecipada para a sociedade de serviços” (POCHMANN, 2020, p.97).

Com a instauração da crise mundial de 2008, houve um aumento considerável no número de reformas trabalhistas em diversos países como “soluções” para resolução do problema do desemprego. Anos seguintes, com a crise já estabelecida no Brasil, a base empresarial do país consegue sancionar a lei 13.467/2017, conhecida como Reforma Trabalhista, a qual foi anunciada pelo poder executivo como “saída para manter empregos” (MATOSO, 2016 *apud* FILGUEIRAS, 2019, p.18).

É válido enfatizar que a subordinação do capitalismo produtivo à lógica da financeirização da economia constitui uma das premissas básicas do capitalismo contemporâneo. O processo de globalização tem imposto relações de dominação e de poder que tem (re)orientado a atuação do Estado nos campos dos direitos e das políticas públicas de proteção social. Nesse sentido, a Reforma aparece como parâmetro que tem fragilizado as políticas de proteção social do trabalho – construídas historicamente desde 1930, e complementada com a Constituição Federal de 1988 (CESIT, 2017).

Apresentando, em linhas gerais, os aspectos centrais que foram alterados com a Lei 13467/2017, Krein (2017, p.87) destaca, partindo da seguinte divisão metodológica:

Por um lado, destacam-se os conteúdos em relação aos direitos: (1) formas de contratação e facilidades para despedir; (2) jornada de trabalho; (3) remuneração da jornada; (4) condições de trabalho, especialmente as que afetam a saúde e segurança no trabalho. Por outro, as questões que alteraram o papel e enfraquecem as instituições públicas: (1) alterações na regulamentação da representação dos interesses coletivos dos trabalhadores e da negociação coletiva; (2) limitações de acesso à Justiça do Trabalho; (3) engessamento do sistema de fiscalização de fraude.

¹³ A fim de compreender as variadas dimensões da flexibilidade, destacamos a perspectiva apresentada por Boltanski e Chiapello (2009, p.240) ao enfatizar, por um lado, a “flexibilidade interna”, pautada nas transformações da organização do trabalho e das técnicas utilizadas, e, por outro, uma “flexibilidade externa” que supõe um tipo de organização do trabalho em rede, na qual as empresas se utilizam do recurso da subcontratação e de uma “mão de obra maleável em termos de emprego”.

A partir da implementação desses aspectos, começam a aparecer as primeiras tendências que apontam as consequências das alterações sobre o mundo do trabalho, indo na contramão das promessas de emprego e formalização. Com isso, expande-se um cenário completamente desfavorável para a dinâmica do mercado de trabalho brasileiro. Comparando os três primeiros trimestres de 2017 e 2018, Filgueiras (2019, p.35) apresenta um cenário com tendências de aumento nas taxas de desemprego total¹⁴, passando de uma marca de “26,554 milhões (23,8%) em outubro de 2017 para 27,250 milhões (24,1%) em outubro de 2018”. Portanto, com a tendência de aumento nos níveis e desemprego, cresceu, concomitantemente, as formas alternativas de trabalho, a partir da inserção dos indivíduos em atividades tipicamente informais, a exemplo dos “bicos”, trabalho autônomo, dentre outras.

Outros dados significativos sobre as principais tendências estruturais do mercado de trabalho no Brasil centradas no período de 2014-2018 são apresentados por Pochmann (2020) ao se referir aos cenários de deslocamento do emprego assalariado formal para o contrato informal e as ocupações por conta própria, que abrangem um período que coincide com a aprovação da Reforma Trabalhista de 2017. Assim, destaca-se a evolução das ocupações assalariadas informais com crescimento de 12% entre os anos de 2014 e 2018, o que, por outro lado, no mesmo período, houve redução de 9,5% no emprego assalariado formal. Da mesma maneira ocorreu com as ocupações por conta própria que, no mesmo período, o total de trabalhadores inseridos nessa condição teve um aumento de 9,6% (POCHMANN, 2020, p.97-98).

De fato, a “desregulamentação” e “flexibilização” passaram a ser dois imperativos centrais e característicos do mercado e das relações de trabalho no Brasil. Com a Reforma eles tiveram uma maior evidência pelo fato de possibilitarem maiores aberturas para o manejo e utilização da força de trabalho, deixando, cada vez mais, o trabalhador numa condição de maior “vulnerabilidade” e “insegurança”. Ao abordar os dois imperativos no contexto de desmonte dos direitos trabalhistas, e tecer algumas diferenciações analíticas, o CESIT (2019, p.19) enfatiza:

Desregulamentação não necessariamente significa a supressão dos regulamentos e leis, podendo, ao contrário, traduzir-se em novas leis que visam reconhecer juridicamente diferentes tipos de contrato e permitir a derrogação dos dispositivos anteriormente definidos, consagrando a perda de direitos. **Flexibilização**, por sua vez, é um neologismo cuja função ideológica é clara:

¹⁴ Com base na Pesquisa Nacional de Amostra e Domicílio – PNAD, desemprego total diz respeito à subutilização da força de trabalho, sendo, portanto, a soma do desemprego aberto (das pessoas subocupadas) e da força de trabalho potencial (pessoas que gostariam de trabalhar, mas não puderam ou desistiram de procurar (FILGUEIRAS, 2019).

fazer com que os trabalhadores aceitem a redução de direitos, uma vez que não há restrições que impeçam os direitos inscritos na lei de serem ampliados via negociação coletiva. Desse modo, a reforma pode ser feita seja eliminando leis, seja inserindo leis que instituem contratos precários e rebaixam direitos. (grifos nosso).

Bridi (2020) ressalta que os cenários de degradação do mercado de trabalho brasileiro nos últimos anos têm estreita articulação com os problemas econômicos e políticos decorrentes de uma nova agenda instaurada pós 2016 com o governo de Michel Temer. A autora destaca que as forças neoliberais articuladas com o governo resultaram em contrarreformas¹⁵ com objetivo de flexibilizar e explorar ainda mais o trabalhador. Essa esteira de reformas e de avanços nos desmontes do trabalho ganha novos contornos com a ascensão do governo do presidente Jair Bolsonaro em 2018 ao qual:

(...) a partir do discurso da austeridade, extinguiu o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) cujas competências originais foram migradas para o Ministério da Economia, da Justiça e Segurança Pública, da cidadania e da secretaria de governo da Presidência da República. Além do significado simbólico denotando insignificância de uma das pastas historicamente mais importantes para a classe trabalhadora, também fragiliza a produção de dados e sistematização das informações sobre o trabalho no país e uma pauta que enfraquece paulatinamente a articulação de políticas públicas de trabalho e renda (BRIDI, 2020, p.146).

Portanto, quando observamos essas tendências do mercado de trabalho e procuramos estabelecer conexões com os possíveis impactos nas expectativas profissionais daqueles indivíduos que estão em processo de escolarização e profissionalização verificamos certas contradições entre “realidades” e “expectativas”. A realidade que se formou no mundo do trabalho após a Reforma impactou fortemente a condição de vida juvenil, seguindo algumas tendências verificadas em períodos anteriores de crises e reformas estruturais no país. No tocante a essa questão, é válido resgatar a contribuição teórica de Andrade (2008, p.29) ao enfatizar que

(...) no que tange à inserção no mercado de trabalho, as trajetórias ocupacionais dos jovens têm sido marcadas pelo signo da incerteza: estes ocupam as vagas de emprego que aparecem, normalmente de curta duração e baixa remuneração, o que deixa pouca possibilidade de iniciar ou progredir na carreira profissional. Isto sem que se tomem em consideração as rápidas transformações tecnológicas que se refletem no mercado de trabalho, modificando especializações em pouco tempo, e tornando obsoletas determinadas profissões.

Essa situação adversa, além de aumentar as dificuldades de inserção dos jovens (com sólida formação profissional, e que almejam as primeiras experiências de emprego

¹⁵ Destaques para a Lei da terceirização nº 13429/2017 e a própria Lei 13467 de Novembro de 2017, na qual instituiu a Reforma Trabalhista. Essas representaram os maiores retrocessos no sistema de proteção do trabalho. Conforme balanço feito por pesquisadores que compõem a Rede de Estudos Interdisciplinar sobre a Reforma Trabalhista (REMIR), a reforma não apenas criaram empregos, mas contribuíram para o aumento da precarização no mercado de trabalho brasileiro (BRIDI, 2020)

formal) no mercado de trabalho, os colocam numa situação de “incertezas” quanto a concretização dos seus projetos de vida futuro e de suas expectativas profissionais. E, ainda, podem fazê-los adentrar nas estatísticas do trabalho informal (sem vínculo formal de emprego, por conta própria/autônomo, dentre outras condições características).

Enfatizamos, portanto, que nas novas configurações do mundo do trabalho - em que mesclam elementos da era taylorista-fordista e de acumulação flexível – a Reforma Trabalhista de 2017 apareceu como mais uma ferramenta que - diferentemente do prometido – reforçou um padrão de regulação e funcionamento do mercado de trabalho mais flexível, instável e precário, e com implicações mais perversas na periferia do capitalismo (FILGUEIRAS; BISPO; COUTINHO, 2018).

Ainda nessa tendência de deterioração do mercado do trabalho no Brasil, a situação tem sido cada vez mais crítica frente ao contexto de crises decorrentes da pandemia da Covid-19 decretada em Março de 2020. Com isso, apresentamos dados quantitativos relativos aos indicadores da força de trabalho (Tabela 1), e que retratam os cenários de pioria das condições de trabalho. Quando comparamos os resultados de 2019 com os do mercado de trabalho de 2020 percebemos que houve diminuição nos níveis de ocupação no 3º tri de 2020 em comparação com o mesmo período de 2019.

Quando analisada a taxa de desocupação observa-se um aumento gradativo nos três períodos de referência, saltando de 11,6% (3º tri/2019) para 14,3% (3º tri/2020) combinado com a redução na taxa de participação na força de trabalho em comparação aos três períodos analisados na tabela. Ainda nessa tendência, a taxa combinada de desocupação e a força de trabalho potencial teve um salto de 17,6% no 3º tri/2019 para 23,6% no mesmo período de 2020, assim como ocorreu com a taxa composta de subutilização da força de trabalho que salta de 23,8% em 2019 para 29,5 em 2020.

Tabela 1 – Indicadores da força de trabalho, trimestre móvel, Brasil (em %)

	Estimativas trimestrais			Varição em relação ao tri mai-jun-jul/2020	Varição em relação ao tri ago-set-out/2019
	Ago-set-out/2019	Mai-jun-jul/2020	Ago-set-out/2020	Diferença	Diferença
Nível da ocupação	54,9	47,1	48,0	0,9	-6,9
Taxa de desocupação	11,6	13,8	14,3	0,5	2,7
Taxa de participação na força de trabalho*	62,1	54,7	56,0	1,4	-6,1
Taxa combinada de desocupação e força de trabalho potencial**	17,6	24,9	23,6	-1,2	6
Taxa composta de subutilização da força de trabalho***	23,8	30,1	29,5	-0,7	5,7

Fonte: IBGE/PNAD Contínua (2020). Elaboração própria.

*É o percentual de pessoas na força de trabalho na semana de referência em relação às pessoas em idade de trabalhar.

**Refere-se ao número de subocupados por insuficiência de horas mais os desocupados.

***Refere-se aos subocupados por insuficiência de horas + desocupados + força de trabalho potencial.

De fato, os acontecimentos e ataques que assolaram o mundo do trabalho nos últimos anos e a crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19 têm sido fatores significativos para análises mais fecundas sobre o mercado de trabalho para os jovens, em especial, sobre aquele grupo que ainda pretende ingressar e obter suas primeiras experiências de emprego formal. Ao argumentar sobre a inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho em contexto de recessão, tal qual o que vivenciamos nos últimos anos, e, mais precisamente, no contexto da pandemia, Conseuil, Franca e Poloponsky (2020, p.502) destacam:

A preocupação com um cenário mais desafiador para a inserção dos jovens no mercado de trabalho não decorre apenas da perda de bem estar que os assolam durante esse período recessivo. Há evidências de que uma inserção marcada por passagens em empregos precários e/ou por longos períodos de desemprego no início da trajetória profissional pode comprometer a futura trajetória profissional dos jovens.

Diante desses cenários, a formação dos estudantes e trabalhadores tem sido questionada e desafiada no sentido da sua necessidade de oferecer cursos profissionais e técnicos voltados às demandas dos setores produtivos locais, como também preparar o corpo discente (em habilidades e competências), que lhes deem condições de transitar e acompanhar as novas situações de trabalho (flexíveis e precarizadas). Essas exigências e

demandas no âmbito da formação profissional refletem os conflitos entre capital-trabalho-educação:

As demandas de formação profissional, considerando a proposta de competências, abriram caminho para a ação do capital sobre as instituições educativas, difundindo-se a ideia de uma mudança nas funções da escola, no sentido de aproximá-la da dinâmica da produção contemporânea. Tal dinâmica parece contar com a participação não só da educação escolar para o trabalho, mas de todas as instâncias (família, grupos de relacionamento, local de trabalho, local de treinamento, etc.) que colaboram para a preparação do indivíduo para as relações sociais e de produção (MACHADO, 2016, p.46)

Essas breves considerações iniciais acerca dos eixos “trabalho” e “educação” e suas contradições e conflitos no capitalismo contemporâneo servem de fio condutor para o aprofundamento das questões que serão destacadas no próximo tópico. Tendo, então, como base as configurações do mundo do trabalho desde o período fordista (e as novas que seguiram em períodos posteriores), e algumas das tendências apresentadas na dinâmica do mercado de trabalho no Brasil; o passo seguinte é apresentar, à luz dos referenciais teóricos, como o eixo “educação” tem se configurado no decurso do capitalismo, e, mais precisamente, tensionar com as discussões referentes às promessas da educação com relação ao mercado de trabalho.

1.2 A relação entre a educação e o trabalho: desafios e concepções teóricas a partir do contexto nacional

A proposta deste tópico é enfatizar os principais desafios, avanços e recuos que acompanharam o percurso histórico do trabalho e da educação no desenvolvimento do capitalismo. As questões e problematizações levantadas pelos principais teóricos possibilitarão lançar um olhar mais amplo e contextualizado para as questões e realidades que envolvem os Institutos Federais, a Educação Profissional Técnica e o mercado de trabalho¹⁶. No caso do Brasil, o “materialismo histórico-dialético” tem sido um dos referenciais teórico-metodológico para as discussões e problematizações envolvendo o tripé capital-trabalho-educação.

As abordagens teórico-metodológicas acerca dessa relação têm permeado discussões e pesquisas envolvendo diferentes áreas e campos do conhecimento, destacando-se, mais precisamente, as áreas da Sociologia, Economia, Pedagogia, as quais, nos últimos anos, têm contribuído para os fundamentos e proposições acerca do tripé,

¹⁶ Abordagens mais específicas relativas aos Institutos Federais e à Educação Profissional Técnica serão enfatizadas no capítulo 2.

partindo de uma perspectiva multidisciplinar¹⁷. Com isso, Souza (2012) tem destacado a importância de questionar e problematizar os sentidos das palavras, noções e contextos que envolvem as tramas e os conflitos sociais em torno das fronteiras entre a educação e o trabalho.

Com o surgimento da sociedade do trabalho entre meados dos anos 1940 e 1950 tais questões começaram a ter destaques no campo teórico e científico, tornando-se objeto de estudos de maior preocupação política, tendo, assim, como parâmetro histórico e contextual, o cenário de reestruturação da economia europeia, e de consolidação e sistematização, a partir dos Estados Unidos, dos modelos taylorista-fordista (PRESTES, OLIVEIRA, 2009).

Conforme enfatizado no tópico anterior, o processo histórico de transição do regime de produção fordista para o regime de acumulação flexível, em meados dos anos 1970, teve incidência sobre as demandas e desafios educacionais. De fato, as mudanças na base material de produção e das relações sociais com vistas à compressão e ao acirramento da contradição “capital-trabalho”, provocaram novas exigências sobre o sistema educacional.

Sendo assim, surgiu a necessidade de formação de um novo trabalhador articulada às novas configurações do trabalho, as quais lhe demandavam novos modos de vida e comportamentos. Como aponta Kuenzer (2005), esse novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao próprio trabalhador uma justificativa para sua alienação e, concomitantemente, suprisse as necessidades do capital a partir da conformação de um indivíduo que respondessem às suas demandas de valorização.

Partindo de uma análise comparativa entre o Brasil e a França¹⁸, Souza (2012) enfatiza o “apelo” referente à educação e à formação profissional para estarem em sintonia com as mudanças no mercado e de adaptação aos novos processos de trabalho. Ao fazer referência, mais especificamente, às quatro últimas décadas, a autora destaca que elas

são marcadas por transformações consideráveis no mundo do trabalho. Mundialização ou globalização, competição, crise econômica e desemprego; transformação do trabalho em relação às novas tecnologias de informação e comunicação; generalização das atividades de serviço; questionamento das formas taylorizadas de organização do trabalho; individualização das situações de trabalho e de gestão dos trabalhadores colocam em evidência as capacidades de adaptação destes. As competências que determinam a empregabilidade e o

¹⁷ Multidisciplinaridade refere-se à perspectiva que engloba experiências de várias disciplinas e campos do conhecimento em busca da compreensão e análise acerca de determinado fenômeno ou situação.

¹⁸ Estudo realizado pela professora Aparecida Neri de Souza (2012) com base nos escritos da socióloga francesa Lucie Tanguy acerca da análise das duas esferas de atividades sociais: a educação e o trabalho.

questionamento do papel da educação são evidências deste movimento que parece autonomizar a esfera da educação se comparada com as demais esferas (SOUZA, 2012, p. 84-85).

No contexto de redemocratização do Brasil, a relação entre a “educação” e o “trabalho” foi incorporada à uma perspectiva crítica. Até meados dos anos 1970 os estudos centrados nesses dois eixos tinham o foco na economia e na formação profissional, tendo na Teoria do Capital Humano – TCH¹⁹ seu principal alicerce. Essa teoria originou-se num contexto de crescimento econômico - que teve suas bases no Estado de Bem Estar Social - que favoreceu a ampliação da conquista do pleno emprego. No entanto, as crises sucessivas do capitalismo, a partir dos anos 1970, demarcaram mudanças na função econômica atribuída à escolaridade e, conseqüentemente, nos princípios norteadores das políticas públicas educacionais²⁰ (GENTILI, 2005, p.47).

Somente a partir dos anos 1980 as reflexões sobre essa relação encontraram um espaço profícuo no Grupo de Trabalho (GT) “Educação e Trabalho” da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), proporcionando uma ampliação nos debates teóricos e empíricos com foco na realidade nacional. Segundo Ciavatta (1990) *apud* Trein; Ciavatta (2003), o GT surge enquanto tentativa de superação dos limites que tinham o foco restrito na formação profissional para o desenvolvimento econômico, bem como na TCH. Ainda assim, os anos 1980 foram marcados pela “desintegração da promessa da escola como entidade integradora” (GENTILI, 2005), o que redefiniu sua função social, consolidada na chamada “empregabilidade”.

Então, diante do estabelecimento de novas condições de produção dos anos 1980, e com a respectiva superação do paradigma da polarização das qualificações (dominante desde o fim dos anos setenta), há a emergência de um modelo pautado na noção de “competência”, o que exige uma requalificação dos trabalhadores. Para Ramos (2002) *apud* Guimarães (2017) tal noção se estabelece como princípio formativo adequado à flexibilidade e à complexidade dos processos de trabalho que, ao ser descrita, resume-se às atividades circunscritas às próprias necessidades da produção.

As necessidades do processo de valorização do capital - nessas novas condições de realização - exigem um novo tipo de padrão de educação do trabalhador. Ou seja, com os

¹⁹ Para aprofundamento acerca dessa teoria ver “O valor econômico da educação” (1963) e “O capital humano: investimento em educação e pesquisa” de autoria de Theodore Schultz.

²⁰ A crise capitalista nos anos 1970 marcou o início daquela etapa que Gentili (2013, p.79) denomina de “desintegração da promessa integradora da educação”. No entanto, essa ruptura começou a produzir-se, de forma mais efetiva, nos anos de 1980 num contexto de revalorização do papel econômico da educação e da proliferação da lógica que destaca a importância produtiva dos conhecimentos.

métodos flexíveis de organização do trabalho, não apenas são exigidas novas competência, como também adentra o ambiente educacional, encontrando sua melhor denominação na expressão “pedagogia das competências” (KUENZER, 2005), descrevendo-a como:

[...] a capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica em domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade. Ao mesmo tempo, exigem-se novos comportamentos, em decorrência dos novos processos de organização e gestão do trabalho, onde as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos, onde se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo (KUENZER, 1999 *apud* KUENZER, 2005, p. 86-87).

Ramos (2001) associa o modelo da “pedagogia das competências” à dependência da educação com a racionalidade do mercado. Dessa forma, a autora analisa a transformação da qualificação em competência, afirmando a tese de que o conceito de qualificação possui estreita articulação e identificação com o regime taylorista-fordista. Já o conceito de competência, surge a partir de um contexto renovado de acumulação flexível do capital, ao qual demanda novas formas de organização do trabalho. No entanto, o que se indica é que apesar de existirem tensões envolvendo o conceito de competência, ele, de certa forma, não substitui e nem elimina a operacionalização da noção de qualificação no cenário educacional brasileiro.

O que se evidencia nesse ínterim, é que o papel da educação - vinculado à pedagogia das competências ganha novos significados e dimensões (diferentemente da noção de qualificação²¹), passando a fazer parte da nova realidade do mundo produtivo. Com isso, o sistema escolar adaptou-se com vistas a possibilitar o ajustamento dos indivíduos aos possíveis cenários desfavoráveis de desemprego e flexibilidade do trabalho.

Diante disso, temos um processo contínuo de reestruturação na educação que necessita articular o atual estágio de desenvolvimento econômico e a expectativa média de vida da população. Nesse sentido, Pochmann (2004) levanta a tese de que as condições de deterioração e funcionamento do mercado de trabalho, ao invés de serem contidas

²¹ Com base na análise da constituição da sociedade do trabalho nos anos 50 e as mutações na sociedade e na civilização para a qual as transformações do trabalho desempenhavam papel estruturador, Dubar (1999) destaca que as transformações – anteriormente apontadas por Friedman com a passagem da “civilização natural para a civilização técnica”, por Naville com a passagem do “trabalho mecanizado para o trabalho automatizado” – modificaram tanto as bases de organização do trabalho industrial quanto as relações entre os trabalhadores. Ainda para Dubar (1999) a noção de qualificação constituiu, portanto, um indicador dessas mudanças, na medida em que remetia, ao mesmo tempo, ao valor social das tarefas realizadas e às modalidades de formação dos trabalhadores.

pelos indicadores de melhoria educacional, contribuem para o desperdício e o desgaste de habilidades educativas em atividades precárias e de baixa qualidade. Tal dimensão é resultante da crise atual do capital e da configuração que o trabalho assume diante da relação conflituosa entre capital-trabalho, sendo uma crise de natureza e dimensões diferenciadas de todas às anteriores, com consequências devastadoras para a classe trabalhadora (MÉSZAROS, 2000).

A partir dessa conjuntura, surge o desafio de pensar e elaborar estratégias e propostas educacionais e de trabalho como superação do capital num viés para além das mudanças internas ao próprio sistema. Partindo da concepção de Mézaros (2008) em pensar a “educação para além do capital”, deve-se partir de uma lógica de “contrainternalização” dos valores e princípios que embasam o sistema. Como afirma Guimarães (2017, p.91), “uma contrainternalização como estratégia de mobilização que confronte a lógica do capital, tendo como horizonte a universalização da educação e do trabalho como atividade autorrealizadora de superação da autoalienação”.

Como avanço nos fundamentos críticos na pesquisa envolvendo trabalho e educação, parte dos teóricos que estudam essa temática, e que aqui estão sendo apresentados, apostam no materialismo histórico enquanto recurso metodológico de superação dos dilemas e das contradições impostas pelo sistema, além de compartilharem da tese do “trabalho enquanto princípio educativo”. Com isso, Frigotto (2005) ressalta que a relação envolvendo estrutura, determinação e sujeito - e suas respectivas tensões e imbricações - deve ser considerada fio condutor dos objetivos específicos sobre as pesquisas nacionais envolvendo trabalho e educação.

A partir desse panorama, um amplo debate epistemológico se estabelece à nível nacional, no qual se propõe organizar as bases de ensino pautadas no princípio educativo do trabalho. A centralidade da questão aqui proposta correlaciona-se às duas preocupações centrais elencadas inicialmente pelo GT Trabalho e Educação, quais sejam: 1) entender o universo do trabalho como processo educativo, ou seja, compreender a pedagogia que se desenvolve nas relações sociais e produtivas, e 2) identificar os espaços que possibilitam a construção de uma nova pedagogia comprometida com os interesses da classe trabalhadora (TREIN; CIAVATTA; 2003, p.143-144).

A partir daí, desenvolve-se o argumento central que parte do cenário de elevação e da exigência de um novo modelo de formação geral em contrapartida a um tipo de formação intelectual específica, direcionando, assim, para o que Saviani (1994, p.164) aponta como o “[...] limiar da consumação do processo de constituição da escola como

forma principal, dominante e generalizada de educação”. Sendo assim, a constituição de um modelo escolar que possibilite a formação e o desenvolvimento integral das potencialidades dos indivíduos estaria se convertendo numa exigência requerida pelo próprio processo produtivo.

Assim, Saviani (1989) propõe analisar a questão do trabalho como fundamento e eixo estruturador de toda educação e de toda a organização escolar, tendo como referência a noção de “politecnia”, na qual parte de uma perspectiva histórico-ontológica para compreender os meandros, significados e implicações da relação entre a educação e o trabalho. Contrário à uma concepção segmentária e dicotômica de pensar a educação e o trabalho a partir dos polos de oposições (trabalho manual/trabalho intelectual, concepção/controle, instrução profissional/instrução geral), a noção de “politecnia” ganha destaque na vida social moderna, apresentando algumas características centrais que dimensionam o conceito:

[...] 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. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho [...] (SAVIANI, 1989: 15).

[...] a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos [...] (*idem, ibid.*, p.17).

Outra contribuição envolvendo tal discussão é dada por Frigotto (1994) quando destaca que tanto a concepção de escola quanto a de formação politécnica e unilateral corresponderia à uma concepção de formação que estaria vinculada a partir de três segmentos: I) à etapa de desenvolvimento das forças produtivas, II) à inserção social que associa desenvolvimento econômico e aumento de padrão de vida, e III) ao direcionamento da educação com objetivo de superar a dualidade do ensino, propondo, uma unificação da teoria com a prática assentada no viés da totalidade. Sob esse viés, a noção de politecnia irá nortear as bases de organização do Ensino Médio nos parâmetros curriculares nacionais, incluindo também, nessa dimensão, a perspectiva formativa de EPTNM²².

²² Tal perspectiva será aprofundada no capítulo 2 tendo como base nos documentos e referenciais teóricos que abordam a realidade dos IFs.

Levando-se, então, em consideração todo esse contexto de reestruturação e mudanças que permearam a relação educação-trabalho tanto numa dimensão macro quanto a um nível mais nacional, autores como Pochmann (2004, 2012), Gentili (2005, 2013), Cardoso (2013), Arroyo (2008), Frigotto (2010), Tanguy (1999), Bourdieu (2007), Bourdieu & Passeron (1982, 2014) dentre outros, oferecem um leque de análises teórico-metodológicas que retratam os principais impasses, controvérsias e conflitos envolvendo os dois eixos aqui mencionados. Esses autores, portanto, procuram associá-los, contextualmente, à dinâmica de trabalho nos últimos anos, à correlação com os fatores educacionais, aos cenários de crise e estagnação econômica e às situações de exclusão e desigualdade social.

Então, podemos destacar que a questão central que possibilita análises mais fecundas sobre os pontos elencados no parágrafo anterior parte justamente da expansão dos impactos da dinâmica excludente e contraditória do mercado de trabalho a partir de suas oscilações e das crises estruturais do capitalismo. Associadas às mudanças em curso no mundo do trabalho, a partir dos anos 1990 - com a globalização da economia e a reestruturação produtiva - mudam-se as demandas e exigências do capitalismo às instituições de ensino, e começam a aparecer suas tendências nos indicadores e níveis educacionais envolvendo diferentes segmentos sociais.

Mesmo havendo um crescimento acentuado nos níveis de escolaridade no Brasil, sobretudo nas últimas duas décadas com a ampliação da oferta de vagas em cursos nas diferentes modalidades e níveis da Educação Profissional²³, contrariamente, a dinâmica excludente do mercado de trabalho brasileiro tem deteriorado e impactado as oportunidades oferecidas pela educação. Para Pochmann (2004, p. 387) apresenta-se um cenário em que a elevação dos níveis de escolaridade - num quadro nacional marcado pela estagnação econômica e precarização - tem se mostrado insuficiente para potencializar a geração de trabalho.

Ainda nesse contexto aparece o discurso da empregabilidade enquanto eixo norteador de um conjunto de políticas destinadas à superação do desemprego. Esse discurso surge a partir da crise do paradigma integrador atribuído à escola, possibilitando

²³ Ampliação da oferta de vagas na Educação Profissional Técnica a partir de instituições que compõem o sistema S (SESI, SENAC, SENAI, SENAT), como também de instituições públicas a exemplo dos Institutos Federais, que a partir da Lei 11892/2008 começou a expandir os *campi* dos IFs para as diferentes áreas e localidades do país, possibilitando a milhares de pessoas o acesso gratuito à formação profissional nos seus diferentes níveis e modalidades (aspecto que será aprofundado no próximo capítulo da dissertação).

a construção e legitimação de um novo consenso envolvendo trabalho, educação, emprego e a própria individualidade (GENTILI, 2005; PIOLLI, 2004). Partindo de um princípio que se pauta na revalorização da lógica competitiva interindividual,

o discurso da empregabilidade reconhece explícita ou implicitamente que, nessa competição acirrada pelos poucos empregos que o mercado de trabalho oferece, existe também a possibilidade do fracasso. Isto é, existe a possibilidade de pessoas que, apesar de ter investido no desenvolvimento de suas capacidades “empregatícias”, não terão sucesso na disputa pelo emprego e, conseqüentemente, acabarão sendo desempregados, empregados em condições precárias ou inempregáveis²⁴[...] (GENTILI, 2005, p. 54-55).

Nesse sentido, a empregabilidade configura-se numa nova proposta que visa um processo formativo vinculado estritamente ao trabalho, e que se propõe, estrategicamente, a estar desarticulada à educação formal, ou ainda, de um modelo de educação politécnica. Percebe-se assim, que tal concepção aproxima-se mais de um ideário empresarial e moderno, apresentando, como consequência, um processo de individualização em relação à formação do trabalhador, responsabilizando-o na aquisição de competências e habilidades (FRANÇA, 2008).

Ainda nessa dimensão, é válido destacar a contribuição do autor quando aponta para o “caráter contraditório da operacionalização da noção de empregabilidade”, na qual apresenta tanto como um processo ideológico naturalizador da exclusão social, quanto uma tentativa de redução do processo educativo a um mecanismo instrumental e adaptativo voltado à integração periférica ou informal no mercado de trabalho (FRANÇA, 2008, p.171).

Cabe ainda destacar que fazem parte da empregabilidade os conhecimentos relativos à formação profissional requeridos pelo mercado de trabalho, o capital cultural socialmente reconhecido - neste último ponto, especificamente, nos moldes propostos por Bourdieu (2013) e Bourdieu & Passeron (1982, 2014) - e o conjunto de indicadores e dispositivos de diferenciação social – destacando: idade, cor, raça, gênero, renda e classe - que perfazem as estratégias e requisitos para possíveis inserções no emprego. No entanto, observa-se no atual cenário do mercado de trabalho, que o discurso da empregabilidade já não faz muito sentido ou se torna mera falácia, mesmo para aqueles que possuem elevado nível de capital cultural, através da posse de títulos escolares e certificações profissionais.

²⁴ O conceito de “inempregável” traduz-se na realidade em um discurso que reitera que a escola e a educação - em suas diferentes modalidades institucionais – constituem esferas de formação para o mundo do trabalho. No entanto, como afirma Gentili (2005, p.55) “essa inserção depende agora de cada um de nós. Alguns triunfarão, outros fracassarão”.

Compartilhando dessa mesma ideia, Pochmann (2004) mostra, igualmente, que a evolução positiva dos indicadores educacionais tem registrado inflexões na dinâmica do mercado de trabalho com tendência de “piora” no fluxo de funcionamento. Essa tem sido analisada a partir do aumento nas taxas de desemprego e do rebaixamento dos rendimentos dos ocupados, incluindo, inclusive, aqueles trabalhadores com nível de escolaridade mais elevado.

Como forma de compreensão da dualidade estrutural que caracteriza as novas relações entre educação e trabalho no Brasil, Kuenzer (2005) destaca dois conceitos-chaves: “exclusão includente” e “inclusão excludente” que servirão de base para associá-los aos dois parâmetros norteadores - expectativas profissionais e a realidade do mercado de trabalho. Para tanto, a autora destaca que no caso da “exclusão includente”:

(...) são identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado (KUENZER, 2005, p.92).

E, numa perspectiva mais voltada à educação, a “inclusão excludente” refere-se:

(...) às estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam aos necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (*idem, ib.*, p.92-93).

Como podemos verificar nos dois conceitos, se estabelece uma lógica contraditória envolvendo tanto o processo educativo - visto sob uma dimensão mais ampla a partir de seus diferentes níveis e modalidades de ensino - quanto a dinâmica de trabalho que, nos últimos anos, tem sido diretamente impactada com as reformas e crises, e suas respectivas interferências no mundo do trabalho (tal como enfatizamos no primeiro tópico deste capítulo).

De fato, o capitalismo contemporâneo tem produzido efeitos na educação, verificados a partir do deslocamento da ênfase dada às instituições escolares – enquanto locus de formação e preparação para o emprego (promessa que justificou, em parte, a expansão da educação no século XX) - para uma nem sempre declarada ênfase no papel que as mesmas devem desempenhar na formação para o desemprego (GENTILI, 2013, p.78).

A nova fase do capitalismo global e financeirizado tem implicado em novas formas de dominação que, atualmente, aparecem revestidas no debate e nas discussões acerca da valorização da educação no tocante às exigências por habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho e como condição para a empregabilidade. Nessa dimensão, como destaca Santos (2013), é que a educação e, em específico, a educação profissional tem se revelado como pressuposto para a competição e inserção num mercado de trabalho em constante mudanças. Ou seja, percebe-se uma certa concepção de formação profissional pautada pelo viés individualista e da submissão, possuindo, portanto, uma estreita articulação com o conceito de empregabilidade (FRANÇA, 2008).

Mostraremos no decorrer da pesquisa que esse cenário tem implicações diretas sob um grupo de indivíduos - não muito aprofundado no âmbito da Sociologia da Educação e do Trabalho - que seriam aqueles que estão finalizando um percurso formativo na EPTNM no IF. Mais precisamente, em que medida as condições precárias e instáveis do mercado de trabalho têm impactado diretamente as expectativas profissionais dos estudantes. Assim como acontece com outros públicos em específico – tanto os que estão inseridos no mercado quanto aqueles que no momento estão fora (mas que, ainda assim, passaram por alguma experiência anterior) – os estudantes concluintes estão sendo atravessados por momentos e sentimentos de medos, frustrações e incertezas com relação ao futuro profissional²⁵.

Partimos da perspectiva teórica de Kuenzer (2013, p.61) quando coloca a necessidade de articulação entre as categorias de análises macro e microeconômicas, entre teoria e prática, sem o que as produções de pesquisa serão sempre tomadas na parcialidade e de pouca utilidade para oferecer suporte às intervenções no sentido da transformação da realidade. No caso da presente pesquisa, articulamos as categorias analíticas – “expectativas” e “realidades” – para, assim, compreender, em que medida, as condições instáveis do mercado impactam e influenciam as expectativas dos estudantes da EPTNM. Nesse sentido, os aportes teórico-metodológicos abordados no decorrer dos dois tópicos desse capítulo, bem como aqueles que serão apresentados no capítulo seguinte, serão fundamentais para dar suporte às discussões e problematizações propostas para pesquisa, sobretudo, quando forem associadas aos dados sobre o IFPE-Campus Recife.

²⁵ Procuraremos abordar essas questões no terceiro capítulo com base nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa, e que serão discutidas e aprofundadas a partir da realidade do IFPE – Campus Recife.

A fim de adentrarmos no universo dos IFs, no capítulo seguinte, apresentaremos algumas abordagens introdutórias acerca dos marcos históricos e normativos e das dimensões formativas que caracterizam esse modelo de instituição de ensino no Brasil. Ainda serão apresentadas especificidades quanto à EPTNM, as possíveis conexões com às expectativas dos estudantes, bem como com a dinâmica do mercado de trabalho.

2. INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E SUAS CONEXÕES COM A DINÂMICA DO MERCADO DE TRABALHO

Os IFs representam um novo modelo institucional de oferta da EPT no Brasil, bem como um marco histórico na Rede Federal de Educação. Criados a partir da Lei nº 11.892/2008 fruto da agregação de antigas instituições da Educação Profissional, como as EAs, os CEFETs e as EVs, os IFs resultaram do processo de expansão da Rede Federal de Ensino, e que marcou parte das ações implementadas no governo Lula da Silva (2003-2011).

Essas instituições agregam uma diversidade de iniciativas formativas que envolvem desde a Educação Básica até a Pós-Graduação, possibilitando a um público diversificado de estudantes e trabalhadores a escolha de cursos e formações - em diferentes níveis, modalidades e formas de articulação - que melhor atendam aos seus objetivos e necessidades.

Estando presentes em todas as regiões do país, bem como nas diferentes áreas e localidades que abrangem as capitais e os interiores, os IFs ampliaram as oportunidades de acesso à escolarização e profissionalização aos milhares de cidadãos oriundos de diferentes realidades socioeconômicas, justificando, nessa dimensão, a sua natureza pública com a EPT, enquanto instrumento de construção da cidadania e de transformação e desenvolvimento social (PACHECO, 2015).

O presente capítulo está estruturado da seguinte forma: no primeiro tópico apresenta-se uma abordagem mais geral e contextualizada acerca dos IFs, enfatizando seus principais elementos históricos, as dimensões institucionais e formativas. No tópico seguinte enfatiza-se a estrutura da EPTNM no âmbito dos IFs, analisando os principais entraves, dilemas e discussões que marcaram o desenvolvimento desse nível de ensino no país a partir da reformulação do Ensino Médio e Técnico em fins dos anos 1990, bem como as novas configurações operadas nos anos 2000. Na terceira parte do capítulo apresentamos os principais desafios e tendências acerca da relação entre “expectativas profissionais” e “mercado de trabalho” na realidade dos estudantes da EPTNM nos IFs, a partir da análise de estudos de caso. Para isso, teremos como base pesquisas realizadas com estudantes de cursos técnicos, as quais apresentam elementos centrais que indicam algumas tendências envolvendo a relação aqui proposta.

2.1 Entre os aspectos históricos e as dimensões institucionais e formativas dos Institutos Federais: avanços e perspectivas para a Educação Profissional

Este tópico apresenta alguns antecedentes históricos que marcaram parte do percurso da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (EPTT) no cenário brasileiro até a criação dos IFs em 2008, e seu consequente processo de expansão no país. O objetivo é enfatizar os principais marcos históricos e estruturais que possibilitaram a configuração de um novo modelo de instituição e de educação no país. Para isso, os argumentos apresentados partem, no primeiro momento, de uma abordagem macro e multidimensional, e, no segundo momento, são enfatizados os elementos mais específicos que demarcam a estrutura político-institucional e pedagógica dos IFs.

As trajetórias e os diferentes percursos históricos traçados pela Educação Profissional no Brasil podem ser retomados desde, pelo menos, o ano de 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha promulgou o Decreto nº 7.566 referente à instauração de uma rede que constituiu as primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) em 19 estados brasileiros.

Nesse período, a Educação Profissional foi marcada por um caráter estritamente assistencialista em que coincidiu com o período histórico da Primeira República²⁶. A justificativa do Estado brasileiro para criação das respectivas EAAs se deu na tentativa de oferecer meios às classes desfavorecidas que garantissem sua sobrevivência, ou como consta no referido Decreto de 1909 – “prover os desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, MEC/SETEC, 2010, p.10).

Na Primeira República o sentido de institucionalização da Educação Profissional se deu com o principal objetivo de atender e dar suporte a então nascente indústria do país. Anteriormente à Revolução de 1930, com o rompimento da oligarquia cafeeira e, conseqüentemente, com a abertura do espaço para a industrialização e urbanização, já se estabelecera um ideário de projeto da burguesia industrial (PADOIN; AMORIM, 2016). Posteriormente, na década de 1940, configura-se um novo cenário institucional para a Educação Profissional em que o Estado e suas respectivas instituições ganham destaques enquanto categorias fundamentais para a formulação de estratégias e propostas para o conjunto da sociedade.

²⁶ O período histórico da Primeira República se situou entre o fim do período monárquico em 1889 até a Revolução de 1930, também denominado pela historiografia como República Oligárquica e República do Café com Leite.

Com o Decreto nº 4127 de 1942 as EAAs são transformadas em Escolas Industriais Técnicas (EIT) tendo, então, como principal fundamento da nova institucionalidade a oferta gratuita do ensino profissional desvinculado da escola regular, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário²⁷.

Em 1959 as EITs são transformadas em autarquias, e, possibilitando o ganho da “autonomia”, passaram a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais (ETFs). Segundo o documento da SETEC/MEC²⁸ (2010) essa mudança proporcionou um aumento no quadro formativo de técnicos que seriam indispensáveis ao processo de industrialização da época.

Cabe destacar alguns marcos históricos do período que compreende os anos de 1964 até meados dos anos de 1979, os quais contribuíram para o estabelecimento de novas configurações na Educação Profissional do país, período que coincidiu com a vigência das ETFs. A fim de apresentar sinteticamente os principais marcos, eles serão divididos em momentos distintos: 1º) O período de 1964-1985, caracterizado pela modernização da estrutura produtiva alicerçada no endividamento externo; 2º) Em 1971 surge o primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), e, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961 transformando, compulsoriamente, a estrutura curricular do 2º grau em técnico-profissional, justificada pela necessidade de formação de profissionais técnicos habilitados e 3º) O segundo PNDE elaborado para o período de 1975-1979, foi marcado por mudanças significativas na política de Educação Profissional, justificadas pelo seu projeto de desenvolvimento (BRASIL, MEC/SETEC, 2010, p.11).

A partir de então, em 1978, a Lei nº 6545 transforma três ETFs – Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro – em CEFETs, com diferenciais em suas estruturas institucionais e pedagógicas pelo fato de ofertarem um nível formativo mais elevado que possibilita a formação de profissionais nas áreas das engenharias. No entanto, a implantação de novos CEFETs só ocorreu efetivamente em 1999. Segundo Manfredi (2016), durante os anos 1980 e 1990 o cenário prevalecente no Brasil foi de altas inflações e de retração no crescimento econômico, fazendo com que as políticas de EPT nesse período fossem conduzidas, sobretudo, conforme as exigências dos organismos financeiros e

²⁷ No Brasil, historicamente foi denominado de “Ensino Secundário”, o que corresponde atualmente ao segundo ciclo do Ensino Fundamental (que compreende do sexto ao nono ano) e o Ensino Médio.

²⁸ Refere-se ao documento: “Concepções e diretrizes - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” publicado em 2010 por Eliezer Pacheco, quando nesse período ocupou o cargo de Secretário de Educação Profissional e Tecnologia no MEC.

internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Temos, assim, como ponto central da década de 1990 as tendências de mudanças de perspectivas nas instituições federais de EPT, cujo principal objetivo foi a promoção da reforma curricular não apenas referente à construção de novos currículos técnicos, mas à construção de uma nova pedagogia institucional²⁹ (BRASIL, MEC/SETEC, 2010). Com isso, as propostas educacionais precisaram alinhar-se ao cenário dessa época, com destaque para aquele referente às demandas sociais nos níveis local e regional.

Em 1996 foi aprovada a LDB nº 9394 e, no ano seguinte o Decreto nº 2208 que regulamentou a nova LDB em seus artigos 39 a 42 (Capítulo III, do título V) que tratam da Educação Profissional. A partir daí, se estabelece a chamada “Reforma da Educação Profissional” que passa a ser implantada dentro do ideário de estado mínimo, provocando mudanças profundas com base nos pressupostos desse novo decreto³⁰. Com relação a esse cenário, Manfredi (2016, p.105) destaca:

A reforma da Educação Profissional legitimou um projeto de educação que se configurou na contramão dos projetos que vinham sendo discutidos entre os atores vinculados aos movimentos sindical e popular e ao Fórum em Defesa da Escola Pública. As medidas legais apresentadas anteriormente estabeleceram uma separação entre os ensinos médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas e contrapondo-se à perspectiva de uma especialização profissional como etapa que ocorreria após a conclusão de uma escola básica unitária.

Em substituição ao Decreto nº 2208, entrou em vigor o Decreto nº 5154/2004, no qual apresenta uma perspectiva diferenciada para a EPT, assim como reformula as bases e concepções desse nível educacional na medida em que agrega o Ensino Médio e Ensino Técnico-Profissional, pautando-se no princípio de uma educação unitária. Com a vigência do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), a composição de seu governo pautou-se em bases democráticas e populares, com uma postura mais

²⁹ O principal debate sobre a nova pedagogia institucional nas instituições de EPT esteve relacionado à reestruturação do Ensino Médio e Profissional. O debate versou sobre duas vertentes: de um lado, com vistas a enfrentar o desafio de atender ao déficit de escolarização tanto do Ensino Fundamental e Médio/Profissionalizante e, por outro lado, fazer frente às demandas de uma nova institucionalidade “que dê conta dos processos em curso de reestruturação produtiva, de internacionalização da economia brasileira e de pressão pela ampliação de direitos sociais” (MANFREDI, 2019, p. 82).

³⁰ Reiteramos a importância de apontar preliminarmente os elementos gerais que marcaram parte do percurso histórico da EPT, a fim de compreender os principais cenários que antecederam a institucionalização e expansão dos Institutos Federais de Educação. Quanto ao Decreto nº 2208/97 e o Decreto nº 5154/2004 eles serão retomados com mais profundidade no próximo tópico deste capítulo.

progressista no campo da educação - seguindo na contramão das políticas neoliberais do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), na medida em que assume a retomada dos investimentos nas instituições federais de ensino, reconstruindo a EPT como política pública (TAVARES, 2012). Essa fase marcada pelo início do processo de expansão da Educação Profissional

prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e profissionalização. Assume-se, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social e emancipatória (BRASIL, 2010, p.14).

Dessa forma, destacam-se algumas medidas implementadas durante o mandato de Lula da Silva, e que marcaram parte da história da Educação Profissional, sendo também as medidas que estiveram presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de aumentar a oferta gratuita de cursos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, foram elas: Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o Programa Brasil Profissionalizado e o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil). O quadro seguinte destaca as características chaves dessas três medidas mencionadas:

Quadro 1 – Principais Programas de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica no governo Lula

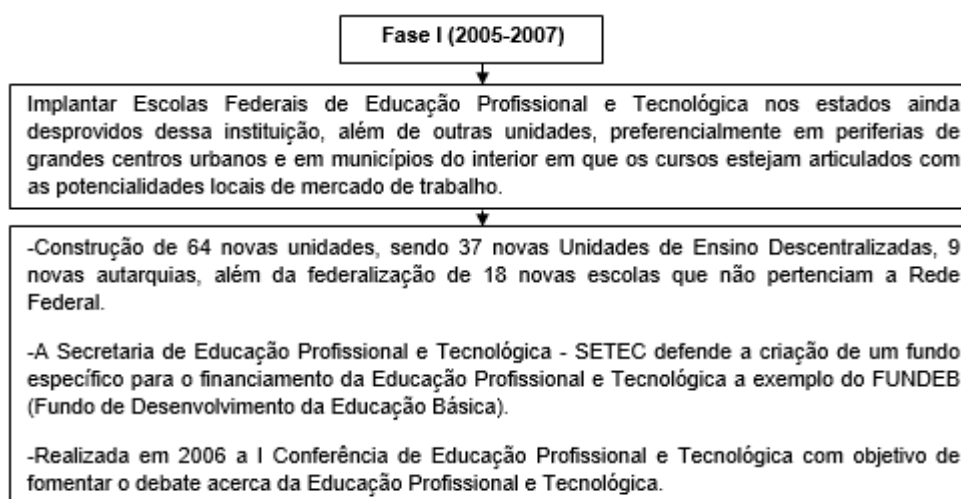
Programa	Características
Expansão da Rede Federal	- Até o ano de 2002 contava com 140 unidades; - A partir do final de 2005 entrou em curso o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a meta para 2010 era instalar 214 novas unidades; - Proposta de expansão da Rede em todas as cinco grandes regiões e nas vinte e sete unidades da federação; - Na plenitude do funcionamento deverá ter, pelo menos, 500 mil estudantes matriculados;
Brasil Profissionalizado	- Assistência financeira e técnico-pedagógica do governo federal aos estados e municípios; - Elevação da oferta da Educação Profissional e Tecnológica pelos estados em 800.000 matrículas até o ano de 2014 em cursos técnicos de nível médio, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.
	- Instituído em 12 de Dezembro de 2007 pelo presidente Lula da Silva e o Ministro da Educação Fernando Haddad;

Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec-Brasil)	- Estabeleceu a oferta de cursos à distância na educação técnica de nível médio, seguindo o modelo da Universidade Aberta do Brasil (UAB); - Instrumento pautado no compromisso de interiorizar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio públicos e gratuitos;
--	---

Fonte: Souza Júnior (2018). Elaborado com base em Pacheco (2011).

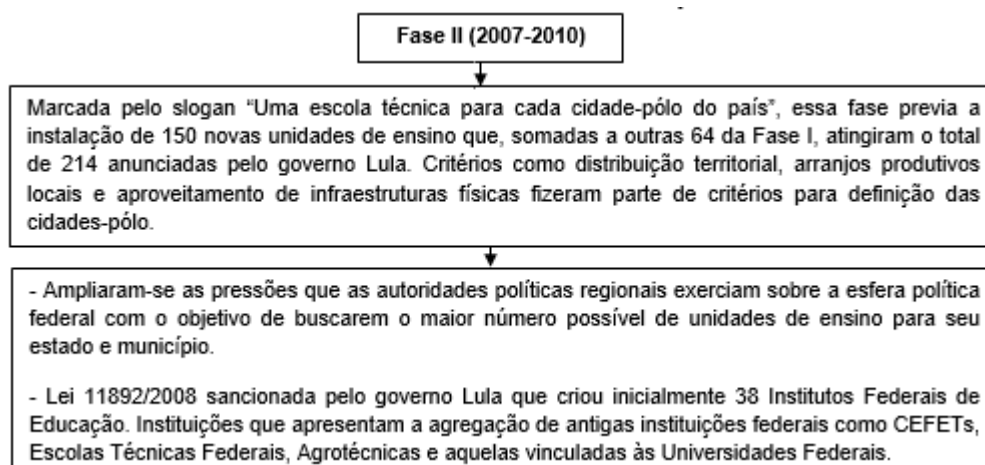
O plano geral de expansão da RFEPT, lançado em 2005, apresentou como aspecto principal “a priorização de critérios técnicos em detrimento de critérios políticos na delimitação das áreas geográficas e dos municípios para instalação das unidades de ensino” (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p.73). Ressalta-se que com o lançamento do PDE em 2007, a expansão da RFEPT passou a fazer parte de suas prioridades e ações, no qual anunciou inicialmente a construção de mais de 150 unidades de ensino até 2009, e que contemplasse todos os estados da federação e o Distrito Federal (*idem*). Visando sistematizar as ações de expansão da RFEPT, desenvolvidas no governo Lula, elas foram divididas em Fase I e II conforme destacadas nas figuras a seguir:

Figura 1 - Fase I do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Souza Júnior (2018). Elaborada com base em Pacheco (2012).

Figura 2 - Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Souza Júnior (2018). Elaborada com base em Pacheco (2012).

É válido destacar em relação aos programas voltados para Educação Profissional Técnica o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC) lançado em 2011 por meio da Lei nº 12.513. Tal programa, executado pela União, teve como objetivo principal a ampliação a oferta da Educação Profissional e Tecnológica no país, por meio de programas e ações de assistência técnico-financeira, sendo seu público-alvo estudantes do Ensino Médio da rede pública, bolsistas integrais da rede privada de ensino, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda (BRASIL, 2011).

Ainda como objetivos do PRONATEC destacam-se: I) Expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos técnicos e profissionalizantes de nível médio, de Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional e II) Estimular a articulação entre a política pública de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011). Segundo Moretto (2017) *apud* Lima e Pacheco (2017) o programa auxiliou no fomento de recursos públicos para as redes de Educação Profissional, uma vez que seu foco era atender as demandas do mercado de trabalho e, dessa forma, limitar-se a uma formação mais ampla aos beneficiários.

Seguindo nessa direção acerca do conjunto de ações iniciadas no segundo mandato do presidente Lula da Silva, surge a ideia de criação dos IFs, marcados por oferecer um lugar privilegiado à EPT, bem como por serem expressão maior da política pública³¹ de

³¹ Levar em consideração a EPT nos IFs, enquanto política pública, é segundo Pacheco (2011, p.6) “trabalhar na superação da representação existente (a da subordinação quase absoluta ao poder econômico), e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são próprias [...]”.

Educação Profissional do país (OTRANTO, 2010). Tendo sido sancionada em 29 de Dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 criou inicialmente 38 IFs e instituiu a RFEPT, constituída pelas seguintes instituições de ensino: IFs, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), CEFET Celso Suckow da Fonseca (Rio de Janeiro), CEFET (Minas Gerais), as EVs e o Colégio Pedro II (art. 1º).

Segundo Otranto (2010), com base nos dados do MEC/SETEC, a RFEPT até o final de 2008 contabilizava com cerca de 36 EAs, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 EVs, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 ETF. Especificamente com relação aos IFs, esses foram criados a partir da integração de antigas instituições da Educação Profissional, sendo, mais precisamente, 36 EAs, 31 CEFETs e 8 EVs.

Segundo dados disponibilizados na Plataforma Nilo Peçanha (PNP/SETEC/MEC) (2020), em 2019³², em todo o território nacional havia 599 unidades do IF (que corresponde a 92,82% do número de instituições da Rede Federal de Ensino) distribuídas nas cinco grandes regiões do país: Nordeste (com 209 unidades), Sudeste (146), Sul (106), Norte (73) e Centro-Oeste (65). Dessa forma, a ampliação das unidades, abrangendo todas as localidades do país, possibilitou oportunidades de acesso à escolarização e profissionalização aos diferentes indivíduos residentes nas capitais, Regiões Metropolitanas e cidades interioranas.

Ao estabelecermos uma análise comparativa entre os anos de 2018 e 2019, verificamos a tendência de crescimento no número de matrículas nos IFs, em todas as grandes regiões do país (Tabela 2). Os números de matrículas são proporcionais ao quantitativo de unidades instaladas em cada uma das respectivas regiões, verificadas a partir da expansão dos *campi* e do aumento nas procuras pelos cursos ao longo dos últimos anos. No entanto, ainda é preocupante o número de “retenção³³” nos IFs, com crescimento em todas as regiões do país, o que reforça a necessidade de um trabalho articulado envolvendo os representantes de cada um dos *campi*, a fim de realizar um diagnóstico institucional que tem levado a esses números, e criar estratégias e ações a fim de reverter esse quadro.

³² Refere-se ano base com informações mais atualizadas referentes às instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

³³ No capítulo 3 trataremos outras considerações acerca da “retenção”, mas com base nos cursos técnicos do IFPE-Recife.

Tabela 2 – Situação de matrículas nos IFs, Região, 2018, 2019³⁴

Região	Em curso			
	Em fluxo		Retido	
	2018	2019	2018	2019
Nordeste	152.954	168.576	41.442	48.786
Sudeste	104.991	115.625	27.966	28.555
Sul	77.428	86.905	18.313	20.846
Centro-Oeste	47.633	51.567	14.309	15.927
Norte	46.700	50.367	15.386	18.738

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2019, 2020). Elaboração própria.

A referida Lei 11.892 no art. 2º, incisos 1º, 2º e 3º menciona os aspectos que definem e caracterizam os IFs no âmbito da Rede Federal:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições creditoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica.

A partir desses aspectos, percebemos inovações no formato da EPT a partir do novo modelo institucional dos IFs, com ofertas de formações diversificadas entre os diferentes níveis e modalidades de ensino em que articula diferentes saberes e práticas, tendo o “trabalho como princípio educativo” enquanto elemento básico para organização dos currículos, dos conteúdos programáticos e das metodologias de ensino, e a “transversalidade” e “verticalização³⁵” como seus dois aspectos singulares (PACHECO, 2015). A responsabilidade de oferecer possibilidades diversas de escolarização e

³⁴ Referentes aos dois últimos relatórios com divulgação de dados sobre as instituições da Rede Federal. Os dados da tabela englobam as matrículas gerais, envolvendo todos os cursos em todas as modalidades e formas de articulação.

³⁵ Na dimensão dos IFs a “transversalidade” é entendida como forma de organização do trabalho didático, principalmente a partir do diálogo entre educação e tecnologia. O eixo tecnológico organiza o currículo e a identidade dos cursos e o direcionamento de seus projetos pedagógicos. A “verticalização” aparece como princípio organizador dos componentes curriculares que possibilita a construção de diferentes itinerários formativos envolvendo os diferentes cursos da EPT, tais como: qualificação profissional, técnico de nível médio, graduação e pós-graduação tecnológica (PACHECO, 2011, p.9-10).

profissionalização em diferentes níveis de ensino permite a essa instituição a configuração de um novo arranjo educacional, que tem como base o art. 7º, incisos I ao VI da referida lei, os quais elencam como objetivos principais:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior:
 - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
 - b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
 - c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
 - d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
 - e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

As diferentes possibilidades de construção de itinerários formativos nos IFs permitem “ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado” (PACHECO, 2011, p.2). Isso nos remete pensar um processo de formação que se pauta numa dimensão mais ampla e contextualizada que incorpora todas as dimensões educativas – social, política e produtiva – com base nos pressupostos que articula trabalho, ciência, tecnologia e cultura numa perspectiva pautada no pleno desenvolvimento humano.

Ao pensarmos os fundamentos político-pedagógicos dos IFs - alicerçados nas diretrizes de uma EPT transformadora - partimos de uma concepção de “educação para o trabalho”, entendendo-a como

[...] potencializadora do ser humano enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para construção de

uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente (BRASIL, MEC/SETEC, 2011, pp.33-34).

Complementando, ainda, essa abordagem acerca de uma nova concepção de educação, Pacheco (2015, p.29) destaca aquele elemento inovador que deve perpassar o viés formativo nos IFs:

[...] antes de formar o profissional, trata-se de formar o cidadão, capaz de compreender o processo produtivo e seu papel dentro dele, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí. Essas relações ocorrem dentro de um determinado processo histórico onde o trabalho em busca de satisfação das necessidades materiais e subjetivas possibilita ao ser humano construir novos conhecimentos.

As perspectivas apresentadas pautam-se no processo dialógico entre os pilares ensino, pesquisa, extensão e gestão que mobilizam todas as dimensões institucionais e seus diferentes atores (docentes, técnicos-administrativos, discentes) e - além de servirem como princípios norteadores na construção dos saberes profissionais³⁶ - incorpora a perspectiva do compromisso com o desenvolvimento local e regional, conforme indica o art. 7º da Lei 11892/2008.

Com isso, os IFs aparecem como mais um modelo institucional – além das Universidades, Institutos e Centros de Pesquisa – que orientam sua oferta formativa em sintonia com os arranjos produtivos locais (APLs)³⁷, a partir do desenvolvimento de diferentes atividades acadêmicas de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas em benefício das comunidades e dos seus territórios de abrangência³⁸.

No que se refere à construção das identidades institucionais e da sua constante relação com o desenvolvimento local e regional, os IFs são desafiados a identificar as parcerias estratégicas, promover a mobilização dos atores locais, explorar as potencialidades e as oportunidades para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, “a incorporar todos os aspectos das mesorregiões em que estão situados, tais

³⁶ Saberes profissionais “são conhecimentos ancorados em saberes e práticas contextuais e pressupõem um certo nível de consciência dos atores sociais quanto aos conhecimentos que eles utilizam, resultantes diretamente dos processos de interação social” (CARIA, 2010 *apud* MACHADO, 2011, p.357). São saberes que dão suporte à construção das políticas públicas educacionais e aos APLs os quais enfatizam a importância da superação da visão fragmentada e dicotômica do conhecimento entre teoria/prática, ciência/tecnologia.

³⁷ Os Arranjos Produtivos Locais são definidos como “aglomerações de empresas e empreendimentos, localizados em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva, algum tipo de governança e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa” (BRASIL, 2018). Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/index.php/competitividade-industrial/arranjos-produtivos-locais>. Acesso em 08 Jun. 2020.

³⁸ O território de abrangência dos IFs é definido pela “mesorregião” onde estão localizadas cada uma das instituições - representadas a partir dos seus *campi* -, mas pode ir além quando se concebe sua atuação em rede (PACHECO, 2011).

como: os aspectos físico-territoriais, os étnico-culturais, os socioeconômicos e os político-institucionais” (MACHADO, 2011, p.372).

Ainda no tocante a relação entre o desenvolvimento local e regional e os IFs, Pacheco (2011, p.6-7) enfatiza que “em sua intervenção, os Institutos devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu lócus, a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção de mão de obra qualificada”. A partir daí, é possível construir uma relação sistemática e multidimensional articulando três elementos básicos: instituição de ensino, saberes profissionais e sistema social, servindo, portanto, de base para a construção e operacionalização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos respectivos Institutos.

Um novo aspecto da política educacional dos IFs que merece destaque diz respeito aos percentuais de vagas ofertadas no âmbito das atividades de ensino, conforme consta no caput do art. 8º da referida Lei 11892, devendo, no desenvolvimento de suas ações acadêmicas, garantir: o mínimo de 50% das vagas para atender a EPTNM, sobretudo, na sua forma integrada (para aqueles concluintes da Educação Fundamental), assim como para os ingressantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)³⁹, cabendo também incluir aqueles que ingressam na forma subsequente⁴⁰. E, ainda, o mínimo de 20% das vagas para os cursos de licenciatura, bem como para os programas de formação pedagógica, com o objetivo de formar professores para a Educação Básica, sobretudo, nas áreas de Ciências e Matemática e para Educação Profissional (BRASIL, MEC/SETEC, 2008). Os demais percentuais de oferta de vagas poderão ser redistribuídos nos demais níveis de ensino, adequando-os às especificidades e realidades de cada um dos *campi*.

Tendo, então, como parâmetro o ano de 2019, verificamos, conforme a tabela a seguir, a distribuição total de matrículas por nível e tipo de curso no âmbito dos IFs. Os números condizem com os percentuais de oferta de ensino destacados no parágrafo anterior, os quais, se sobressaem os cursos técnicos (Integrado, Subsequente, Concomitante) representando 47,44% das matrículas, seguidos dos cursos de graduação (Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo) com 28,54%, Qualificação Profissional (FIC) com 19,11% e os cursos de Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado Profissional e Mestrado e Doutorado Acadêmico) com 4,91% das matrículas nos IFs.

³⁹Criado em 13 de Julho de 2006, o Decreto nº 5840 instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

⁴⁰Abordaremos no segundo tópico deste capítulo alguns elementos pontuais referentes à EPTNM nos IFs, apresentando aspectos diferenciadores que permeiam seus cursos de formação.

Dessa forma, enfatizamos a importância do desenvolvimento de estudos e pesquisas que envolvam a dimensão formativa dos cursos técnicos nos IFs, tendo em vista que nesse nível encontra-se forte demanda do público discente, e por isso, apresentam percepções e expectativas diversificadas que merecem ser evidenciadas e discutidas, tendo a educação e o trabalho como parâmetros norteadores.

Tabela 3 – Matrículas por nível e tipo de curso, IFs, Brasil, 2019

Tipo de curso	Número de matrículas
Técnico	450.569
Qualificação Profissional	181.526
Licenciatura	95.385
Bacharelado	91.701
Tecnológico	83.955
Especialização (Lato Sensu)	39.974
Mestrado Profissional	4.964
Mestrado	1512
Doutorado	145
Doutorado Profissional	14

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (PNP/MEC/SETEC) (2020). Elaboração própria.

As abordagens apresentadas neste tópico são fundamentais para compreender a dimensão e a importância dos IFs na história da Educação Profissional do Brasil, na medida em que apresentam “novas” perspectivas formativas e elementos inovadores para os campos da escolarização e profissionalização. Nesse sentido, o presente tópico do capítulo apresentou contribuições gerais – teóricas e normativas – que incluíram inicialmente alguns elementos característicos do percurso histórico e, posteriormente, aqueles referentes às dimensões institucional e formativa, possibilitando, dessa forma, adentrarmos, em outras particularidades e questões que permeiam as realidades dessas instituições. Diante disso, no próximo tópico serão apresentadas e discutidas as configurações da EPTNM no âmbito dos IFs, incluindo seus níveis de ensino e formas de articulação, assim como seus desafios para o cenário educacional brasileiro.

2.2 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio como eixo de análise no âmbito dos Institutos Federais

Dentre as diferentes possibilidades de construção de percursos formativos nos campos da escolarização e profissionalização nos IFs, enfatizaremos, neste tópico, as dimensões características e os eixos estruturadores que perpassam a EPTNM. O texto, num primeiro momento, apresenta os avanços e recuos que marcaram parte da trajetória desse nível educacional a partir dos seus principais marcos regulatórios - o Decreto nº 2208/1997 e o Decreto nº 5154/2004 - selecionados por apresentarem elementos que demarcaram novos rumos e sentidos à EPTNM, e suas possíveis implicações à funcionalidade dos IFs⁴¹. Em seguida, serão abordadas algumas especificidades quanto às ofertas de formação técnica nessas instituições de ensino.

A Educação Profissional, desde seus primórdios, foi caracterizada por uma estrutura dualista e fragmentada, na qual institucionalizava um modelo de educação voltada aos dirigentes e outra aos trabalhadores. E, ainda, como destacam Ciavatta e Ramos (2011. p.27) “a dualidade e fragmentação na educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas raízes sociais que as alimentam”.

Um aspecto importante para ampliar a discussão proposta para este tópico, e que foi enfatizado por Carvalho (2013) refere-se à promulgação da Lei nº 5692/1971, a qual definiu a generalização da profissionalização abarcando todos os cursos de 2º grau, bem como a iniciação profissional para os cursos em nível de 1º grau. No entanto, segundo a autora, tal medida não atingiu aos resultados previstos e, por isso, foi promulgada a lei nº 7044/1982 com a proposta de alterar a concepção de “escola”, habilitando-a para preparação ao trabalho. De fato, essa foi uma tentativa de adequação dos resultados obtidos à realidade das instituições de ensino, uma vez que “apenas preparar para o trabalho é exercício bem mais simples e demanda menos investimentos” (GUSMÃO, 2016, p.22). Essa legislação e seus fundamentos estiveram em vigor até a promulgação da nova LDB, Lei nº 9394 de 22 de Dezembro de 1996.

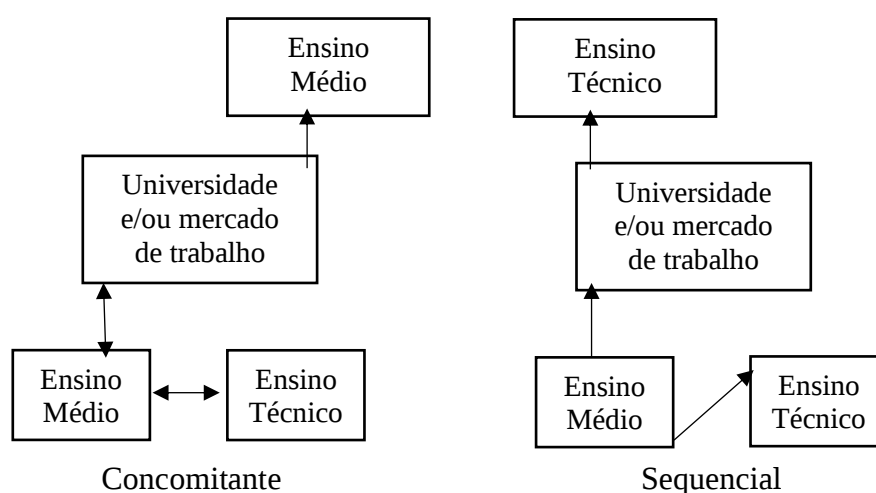
Seguindo tal percepção, em 1996 o MEC encaminha ao poder legislativo o Projeto de Lei nº 1603/96 que versava sobre a Reforma da Educação Profissional, mas que devido

⁴¹ Não é objetivo do tópico adentrar nas especificidades do debate histórico, nas críticas e problematizações envolvendo a Reforma do Ensino Médio e Técnico Profissional, mas, apenas fazer um breve resgate de seus principais fundamentos que possibilitam a compreensão dos fundamentos da EPTNM, sua institucionalização e desafios no âmbito dos IFs.

às fortes críticas e embates foi substituído pelo Decreto nº 2208/97, tendo mantido a proposta do projeto de lei inicial.

O Decreto nº 2208, ao regulamentar os artigos 39 a 42 (Capítulo III, do Título V) da LDB nº 9394/96 afirma como objetivos da Educação Profissional: “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho” (art. 1º), permanecendo sua divisão estrutural nos níveis básico, técnico e tecnológico (art. 3º). O ponto mais emblemático do decreto diz respeito à separação do ensino propedêutico (ao nível do Ensino Médio) do Ensino Técnico, reforçando ainda mais a fragmentação entre formação geral e formação técnico-profissional, independentemente da forma como são ofertadas. A figura abaixo demonstra esquematicamente essa reestruturação do Ensino Médio e Profissional:

Figura 3 – Reestruturação do Ensino Médio e Profissional dos anos 1990



Fonte: MANFREDI (2016).

A partir dessa reestruturação, o estudante teria a possibilidade de fazer o Ensino Técnico ao mesmo tempo que cursava o antigo colegial (de forma concomitante) ou após a conclusão (de forma sequencial). Os cursos técnicos poderiam ser estruturados por disciplinas ou com as disciplinas organizadas em módulos. Assim, cada módulo cursado garantia o direito a uma certificação de qualificação profissional. Os estudantes que concluíssem o Ensino Médio, os módulos que integram cada habilitação, bem como o estágio (quando exigido), recebiam a diplomação de técnico (MANFREDI, 2016, p.104).

De fato, tal Decreto ficou marcado por provocar uma profunda reforma no Ensino Médio e Profissional, visando “modernizar os dois níveis de ensino, para acompanhar o avanço tecnológico e atender às novas demandas econômicas e sociais da sociedade

globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade”⁴² (MANFREDI, 2016, p.245). Prevvia-se, assim, que as instituições fossem capazes de reestruturar-se (com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP)⁴³ para adentrarem de forma competitiva no mercado profissionalizante (BEVILAQUA; CARVALHO, 2009). Com esse cenário de separação envolvendo as perspectivas formativas e suas readequações nos respectivos planos pedagógicos, o Ensino Técnico

[...] passou a ser oferecido de duas formas: concomitante ao ensino médio e com matrículas distintas, podendo ser realizado na mesma instituição de ensino; e subsequente ao ensino médio, devendo o aluno já ter concluído o nível médio para poder ingressar nessa modalidade. A intenção dos gestores dessa política separatista era de que a rede federal não oferecesse mais a educação básica, mas apenas cursos profissionalizantes vendidos à sociedade (BEVILAQUA; CARVALHO, 2009, pp.4-5).

Em reação a essas políticas fragmentárias e às reformas ocorridas durante os anos 1990, indivíduos ligados aos diferentes setores da educação e instituições de ensino mobilizaram-se entre os anos 2002 e 2003, tendo como principal pauta reivindicatória a superação do dualismo educacional. Momento esse em que a educação básica passava por momentos de oscilações, crises e reestruturações, nas quais um conjunto de medidas macroestruturais foram tomadas, dentre elas a revogação do Decreto nº 2208/97 pelo Decreto nº 5154/2004. Esse inaugura uma nova configuração, a qual trouxe para o plano legal a possibilidade de integração dos Ensinos Médio e Técnico, de acordo com o que dispõe a LDB de 1996 (MANFREDI, 2016).

Dessa forma, volta-se à discussão sobre educação politécnica, compreendendo-a, conforme mencionamos no capítulo 1, como uma educação unitária e universal destinada à superação do dualismo entre cultura geral e cultura técnica (SAVIANI, 1989; 1994), sem, no entanto, voltar-se para uma Educação Profissional *stricto sensu*, ou seja, sem a proposta de formar profissionais em cursos técnicos específicos. Diante dessa perspectiva, “a escolha de uma formação profissional específica em nível universitário ou não só viria após a conclusão da educação básica de caráter politécnico, ou seja, a partir

⁴² Traços que caracterizam o campo das políticas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), estando alinhadas ao ideário da Teoria do Capital Humano (ênfatizada no primeiro capítulo). O que se tem como destaque são as já mencionadas noções da ideologia neoliberal presentes no campo educacional como “empregabilidade” e “pedagogia das competências” que estruturaram a organização dos currículos na década de 90, e que ainda perduram nos anos seguintes.

⁴³ Tendo sido amparado pelos parâmetros da LDB, regulamentada pelo Decreto 2208/97, o MEC estruturou o PROEP para o período de 1997-2003 a fim de implementar a reforma no ensino médio e profissionalizante. Para atingir os objetivos da reforma, o PROEP contemplava as melhorias de infraestrutura (instalações, equipamentos), capacitação de técnicos e docentes, etc. (MANFREDI, 2016, p.138).

dos 18 anos ou mais de idade” (DOCUMENTO BASE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, 2007, p.23).

Dessa forma, a tentativa de implementar a politecnia não encontraria bases materiais concretas de sustentação na sociedade brasileira, uma vez que, dentre outros fatores, a grande desigualdade socioeconômica obriga um número considerável de estudantes, antes de completar os 18 anos de idade, a buscarem uma rápida inserção no mundo do trabalho, diante de suas urgentes e diferentes necessidades de sobrevivência. Tais reflexões levaram

(...) ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país (DOCUMENTO BASE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, 2007, p.24).

O novo Decreto nº 5154/2004 destaca nos artigos 1º e 2º, e seus respectivos incisos, as possibilidades de desenvolvimento da Educação Profissional, bem como suas premissas:

Art. 1º A educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia (BRASIL, 2004).

Assim, abre-se espaço para integração do Ensino Médio à EPT, além de manter as ofertas formativas de cursos técnicos concomitante e subsequente presentes no Decreto nº 2208/97. Como consta no § 1º do Decreto nº 5154/2004, a EPTNM dar-se-á nas seguintes formas:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Destacamos que essas formas são ofertadas nas instituições de ensino que compõem a Rede Federal, mais especificamente, no âmbito dos IFs, sofrendo variações em relação à quantidade de formas, níveis e modalidades de ofertas quando considera-se as realidades dos *campi*, bem como as principais tendências do mercado de trabalho das áreas e regiões circunvizinhas à instituição.

Com o novo decreto de 2004, a opção pelo Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é a que mais se aproxima da perspectiva de uma educação integrada e politécnica. Nesse caso, a discussão maior gira em torno da proposta curricular dos cursos com vistas a agregar as dimensões da ciência, tecnologia, cultura e trabalho.

Há alguns pontos de contestação e embate que envolveram a aprovação do Decreto nº 5154 no tocante à integração entre formação geral e técnica pelo fato do mesmo não extinguir a questão da dualidade no ensino. Contraditoriamente às diretrizes desse novo decreto que possibilitou a integração entre os dois níveis de formação⁴⁴, houve um outro tipo de separação estrutural entre educação básica e profissional. Sobre essa contradição Moura (2010) *apud* Gusmão (2016, p.26) destaca:

[...] exatamente quando no plano legal o Decreto nº 5154/04 possibilitou a integração do ensino médio aos cursos técnicos, a estrutura do MEC foi alterada. Criou-se a Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a partir do desmembramento da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Dessa forma, enquanto no plano legal e na produção teórica se avançava para a integração, a estrutura, contraditoriamente, apontava para a separação entre educação básica e profissional.

É válido ressaltar que o MEC, nos últimos anos, passou a assumir todas as diretrizes e definições da EPT, desmembrando as respectivas secretarias mencionadas anteriormente. Partindo da realidade dos IFs, e alinhando às diretrizes do Decreto nº 5154, a oferta dos cursos e programas da EPTNM, e suas metodologias, devem conduzir à preparação de um indivíduo ativo e reflexivo por meio da integração entre trabalho e

⁴⁴ Integração entendida não apenas como a sobreposição de disciplinas, nem em relação a adição de um ano de estudo profissionalizante a três de ensino médio. Como procuramos destacar, a integração, nessa nova perspectiva, agrega “os eixos do trabalho, da ciência e da cultura em relação aos conhecimentos gerais em um processo contínuo de formação, reformulação e problematização de suas relações” (BEVILAQUA; CARVALHO, 2009, p.7).

ensino, pelo desenvolvimento de atividades de aprendizagem que surgem das situações geradas no mundo do trabalho, e que exigem a adoção da pesquisa e da interdisciplinaridade como incentivo à reflexão e à busca do conhecimento (BEVILAQUA; CARVALHO, 2009; MACHADO, 2011).

De fato, a questão da dualidade que perdura na história da educação do país, e, mais precisamente, na Educação Profissional, é originada da própria estrutura de classe capitalista, e que só é resolvida, apenas, no âmbito dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) que embasam as instituições de ensino (KUENZER, 2009). Segundo a autora, a proposta dos cursos técnicos subsequentes continuam a reforçar a perspectiva dual e fragmentária de ensino, tendo em vista as dificuldades dos estudantes em relação aos conteúdos dos eixos tecnológicos, além das dificuldades de aprendizagem, o que tem levado, muitas vezes, à evasão e retenção nos cursos.

Diante dessas diferentes configurações que perpassam as realidades formativas da Educação Profissional, leva à afirmativa de Kuenzer (2009) de que para os estudantes, o Ensino Médio representa, por um lado, a intermediação para o mercado de trabalho, por outro, há a expectativa de continuidade dos estudos no ensino superior. Com isso, a EPTNM responde, continuamente, a esses dois desafios que envolvem as concepções em torno dos campos da escolarização e profissionalização.

Ao abordar essas questões nos deparamos com um cenário institucional que abarca uma multiplicidade de perspectivas formativas que inclui as “qualificações profissionais técnicas”, a correspondente “habilitação profissional técnica” e a “especialização técnica” - todas essas de nível médio. Os cursos são estruturados por eixos tecnológicos que possibilitam a construção de itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados (BRASIL, 2018). A seguir apresenta-se o resumo esquemático dos principais aspectos e características dos cursos que compõem a EPTNM oferecidos no âmbito da Rede Federal⁴⁵:

⁴⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) podem ser conferidas na Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012. 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: 23 de Jun. 2020.

Quadro 2 – Tipos de Cursos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

1. Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio - Integram a organização curricular de uma habilitação profissional técnica de nível médio (curso técnico); - Correspondem a saídas intermediárias do plano curricular com carga horária mínima de 20% do previsto para a respectiva habilitação; - É destinada a propiciar o desenvolvimento de competências básicas ao exercício de uma ou mais ocupações;
2. Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio - Habilitam para o exercício profissional em função reconhecida pelo mercado de trabalho; - Denominados de “cursos técnicos”, são destinados aqueles que tenham concluído o Ensino Fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o Ensino Médio; - A carga horária varia entre 800, 1000 e 1200 horas; - Cursos técnicos podem ser desenvolvidos de forma articulada com o Ensino Médio ou serem subsequente a ele; - A forma articulada pode ocorrer: 1) Integrada ao Ensino Médio: Para aqueles que concluíram o Ensino Fundamental, 2) Concomitante com o Ensino Médio: Para aqueles que iniciarão ou estejam cursando o Ensino Médio, podendo a oferta acontecer na mesma instituição ou distintas, ou ainda ser desenvolvida em regime de intercomplementariedade (concomitante na forma e integrado em projeto pedagógico conjunto);
3. Especialização Técnica de Nível Médio - São os cursos voltados aos concluintes dos cursos técnicos com carga horária de 25% da respectiva habilitação profissional técnica; - Proporciona o domínio de novas competências aos habilitados, e que desejam especializar-se em determinados segmentos profissionais.

Fonte: Ministério da Educação (2018). Elaboração própria.

Esse cenário diversificado de itinerários formativos nos IFs o coloca num patamar de referência enquanto instituição de ensino da EPTNM em todo território nacional. A presença dos *campi* nas diferentes áreas e regiões do país proporciona aos diferentes públicos estudantis o ingresso em cursos de diferentes áreas da ciência e tecnologia que lhes dão condições de construir seus projetos e suas expectativas profissionais. No

entanto, existem alguns dilemas e questões emblemáticas que envolvem os eixos “formação” e “expectativas” quando tomamos como referência o público estudantil das formas integrada e subsequente⁴⁶:

Alguns estudos têm apontado para questões emblemáticas que envolvem a realidade dos IFs no tocante a relação entre itinerário formativo e expectativas estudantis. Para ajudar a pensar essas questões, Gusmão (2016, p.17) destaca que

[...] pesquisas recentes apontam obstáculos para o êxito da modalidade integrada, ao que tudo indica o fenômeno ocorrido nas décadas de 80 e 90 encontra-se latente novamente, ou seja, os discentes das escolas técnicas federais ao invés de atuar como técnicos em sua área de formação se utilizam o ensino integrado prioritariamente para acesso ao ensino superior, implicando a perda do caráter profissionalizante da política pública.

Outras questões aparecem, a partir de pesquisas realizadas por Moraes e Albuquerque (2019, p.10) as quais têm apontado que a EPT, especificamente para população jovem, passou a ser considerada uma possibilidade viável e favorável para a transição do sistema educacional ao mundo do trabalho. Complementando essa perspectiva, Schwartzmann (2016) *apud* Moraes; Albuquerque (2019, p.10) destaca:

Se, no passado, a educação profissional era vista como uma alternativa de segunda classe para os jovens que não conseguiam ingressar nas escolas secundárias acadêmicas, hoje ela é buscada por muitos como uma opção de igual ou maior valor, tanto pelas oportunidades mais imediatas de trabalho que proporciona, como pela experiência prática e possibilidade de continuar estudando e desenvolvendo-se ao longo da vida, adaptando-se às inevitáveis mudanças que continuarão ocorrendo no mercado de trabalho.

Com essas duas últimas considerações levantadas pelos autores percebe-se configurações diferenciadas em relação às expectativas com os cursos. De fato, estamos partindo de dimensões formativas que apresentam estruturas político-pedagógicas diferentes, possibilitando com que estudantes dos cursos técnicos apresentem perspectivas diferenciadas tanto em relação ao ingresso no mercado de trabalho quanto à continuidade dos estudos.

Ainda em relação a essas dimensões, há de considerar, segundo Schwartzman e Castro (2013) as especificidades dos estudantes no tocante às suas diferentes realidades socioeconômicas, suas capacidades e motivações que influenciam na construção de seus projetos profissionais. Destacam-se dois possíveis direcionamentos que permeiam as escolhas e os caminhos desse público heterogêneo, após a finalização do percurso

⁴⁶ No terceiro capítulo, centrado na realidade do IFPE-Campus Recife, analisaremos quais são as percepções dos estudantes dos cursos técnicos “integrado” e “subsequente” acerca da “formação profissional técnica”, bem como suas expectativas profissionais. Na ocasião, procuraremos tensionar e aprofundar as discussões com base nos relatos de entrevistas.

formativo na EPTNM: de um lado, aqueles que fazem desse tipo de ensino uma oportunidade para aquisição de conhecimentos e habilidades para ingresso e continuidade dos estudos no ensino superior, e, por outro, aqueles que almejam a formação profissional técnica para ingressarem mais rapidamente no mercado de trabalho, ou que necessitam dela como exigência para ocupar outros postos e funções, ou, ainda, como uma forma de atualização dos conhecimentos.

Estando associadas a esses possíveis direcionamentos, as pesquisas realizadas por Sampaio e Almeida (2013)⁴⁷ sobre as formações (teórica e prática) nos cursos técnicos de nível médio apresentaram que “os alunos que procuram a educação profissional de nível técnico, buscam, principalmente, obter uma profissão e uma colocação profissional, mas também aspiram que a escola os prepare para o prosseguimento dos estudos” (p.625).

Essa estrutura diferenciada de oferta formativa, bem como dos caminhos a serem trilhados pelos estudantes, estão associados ao pilar da “verticalização” que estrutura as matrizes curriculares dos respectivos cursos da EPTNM. Com isso, as várias possibilidades de cursos técnicos ampliam as oportunidades de acesso e formação aos diferentes grupos de estudantes e trabalhadores. Além disso, é válido destacar que esses públicos, ao finalizarem os cursos técnicos, têm a oportunidade de continuar os estudos no mesmo espaço institucional, em cursos superiores e de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*.

Esses cenários de percursos formativos característicos do ambiente institucional dos IFs são apresentados por Pacheco (2015, p.23) como

[...] possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade de ensino, de pesquisa e de extensão.

Sendo assim, em relação aos percursos/itinerários formativos espera-se, por exemplo, que caso um estudante curse o técnico em Química Industrial, e, por ventura, opte em não ingressar no mercado de trabalho como técnico, e sim prossiga a carreira no ensino superior em cursos como Licenciatura/Bacharelado em Química, Engenharia Química, Química Industrial (nível superior) e outros correlatos à mesma área de formação técnica.

⁴⁷ Pesquisa intitulada “Teoria e prática na formação técnica: um estudo de caso com os egressos do Instituto Federal da Bahia” (SAMPAIO; ALMEIDA, 2013).

Especialistas sobre esse assunto e os documentos norteadores da política pública de EPTNM, em especial na forma integrada, em todas as discussões sempre procuram enfatizar a importância de investir numa formação que agregue o geral e o específico, teoria e prática (sem sobreposição), e uma formação para além da continuação nos estudos em outros níveis de ensino. No entanto, as pesquisas têm apontado fragilidades no eixo “profissional-técnico”, e que, de fato, precisa ser analisado para que o objetivo da política pública de EPTNM seja alcançada em sua totalidade (CASTIONI & ANDRADE, 2020; MACHADO, 2011; MANFREDI, 2016; KUENZER, 2009, PACHECO, 2010, 2011, dentre outros).

Dessa forma, verificamos que o fenômeno que permeou a EPT entre os anos 80 e 90 perdura nas instituições federais de ensino com destaque para os IFs. Ou seja, há uma tendência das vagas serem preenchidas por um público discente que tem o foco centrado no Ensino Médio, e na preparação para nível superior, além dos fatores “estágio” e “aprendizados práticos nas disciplinas” que tem sido variantes que tem dificultado a aproximação dos estudantes com as experiências práticas. Aspectos esses que serão retomados nas discussões e análises do capítulo 3.

De fato, a estrutura pedagógica dos cursos da EPTNM permite um amplo leque de oportunidades e de ofertas formativas nas diferentes áreas e campos do conhecimento, atendendo às diferentes necessidades do público estudantil e de trabalhadores quando procuram os cursos técnicos. É uma estrutura que, mesmo tendo passado por mudanças constantes ao longo das últimas décadas, ainda apresenta aspectos da dualidade e da fragmentação educacional. Tendo como referência as diferentes configurações do mercado de trabalho, sobretudo nas localidades e regiões em que essas instituições estão instaladas, procuraremos analisar no tópico seguinte – partindo das realidades de alguns *campi* dos IFs – como tem se efetivado a relação entre experiências de formação e expectativas estudantis.

2.3 Desafios e tendências atuais da relação entre expectativas profissionais e mercado de trabalho: o papel dos Institutos Federais nesse contexto

Neste tópico verificaremos como tem se efetivado a relação entre expectativas dos estudantes com os cursos técnicos e sua relação com o possível ingresso no mercado de trabalho e/ou a continuidade dos estudos em outros níveis de ensino. Para tanto, partiremos da análise de estudos de caso realizados por pesquisadores nos IFs, destacando-se: o IFS – Instituto Federal de Sergipe, IFG – Instituto Federal de Goiás/Campus Goiânia, o IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte/Campus Apodi, o IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas e o IFSP – Instituto Federal de São Paulo/Campus São Paulo. Com base nesses estudos, o objetivo é conhecer - a partir das múltiplas realidades e vivências dos estudantes, bem como dos cenário de cada um dos campi, como tem se estabelecido a relação educação-trabalho a partir das percepções de estudantes e professores.

As diferentes pesquisas que abordam os IFs, enquanto centralidade de análise no campo da Sociologia da Educação, servem de parâmetro para os estudos sobre EPT em suas diferentes abordagens. Toma-se, a Rede Federal, segundo Souza (2018) como referência para o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, pelas características de suas instituições no que concerne aos seus aspectos político-pedagógicos, os perfis dos docentes e discentes, o diálogo institucional com a comunidade externa, a verticalização do ensino, dentre outros fatores.

A discussão acerca da relação entre expectativas estudantis, mercado de trabalho, e os caminhos trilhados após a finalização dos cursos, envolve um conjunto de fatores relacionados aos campos da escolarização e profissionalização. De fato, os principais fatores estão associados aos perfis dos cursos, e suas respectivas estruturas pedagógicas, às potencialidades das áreas e regiões de abrangência da instituição, à dinâmica do mercado de trabalho nacional e local dentre outros.

Pesquisas realizadas por Santos (2014)⁴⁸ com estudantes dos cursos técnicos integrados do IFS constataram que esses, ao ingressarem à instituição, apresentaram perspectivas voltadas tanto à preparação e capacitação para determinadas profissões (visando o ingresso imediato na vida laboral) ou aquelas que visam ao aumento das competências e habilidades e do nível educacional (nesse caso, visando outros cursos de

⁴⁸ Pesquisa intitulada “Educação Profissional e mercado de trabalho: uma investigação a partir das/dos jovens do IFS” facada numa perspectiva de gênero, e abordou casos de estudantes dos cursos técnicos de Eletrotécnica, Eletrônica e Desenvolvimento de Sistemas.

aperfeiçoamento, ou como forma de continuidade dos estudos em nível superior, que tendem ou não a serem na mesma área da formação técnica). Partindo dessa dimensão, e com base nos resultados de entrevistas, Santos (2014, p.17) destaca que “os participantes relataram que escolheram estudar no Instituto por duas razões: promessa da empregabilidade após a formação e pelo fato de ser uma instituição pública federal, com garantia de ter profissionais de excelência”. A autora constatou que, no decorrer do processo de formação, os estudantes percebiam problemas com relação a essas percepções, as quais, muitas delas, iam sendo mudadas no decorrer das experiências (a partir do envolvimento com as aulas teóricas e práticas) e, sobretudo, quando estão próximos à fase de finalização dos cursos.

Outra constatação elencada na pesquisa refere-se ao fato que “homens e mulheres dizem que as chances de conseguirem emprego são bem maiores com o certificado de técnico. Todos acreditam ser ou se tornar excelentes técnicos, mas lamentam que o mercado explore bastante” (SANTOS, 2014, p.19). Essa constatação levanta algumas reflexões, a primeira em relação à percepção dos estudantes que vêm um “diferencial” em relação ao perfil do profissional técnico, e suas maiores chances de ingresso no mercado de trabalho, tendo em vista o potencial de ofertas de emprego nas regiões e áreas circunvizinhas ao Instituto. A segunda se refere ao fato que, mesmo possuindo uma formação de excelência, quando esses profissionais adentram o mercado de trabalho eles, ainda são explorados a partir das demandas e da carga de trabalho. Ressalta-se que os relatos dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes seguiram essa mesma constatação.

Embora seja uma abordagem centrada nos estudantes do curso técnico integrado em Edificações, a pesquisa desenvolvida por Machado (2016)⁴⁹ partiu do caso do IFG/Campus Goiânia. As entrevistas evidenciaram que os estudantes procuraram fazer um curso técnico na instituição com o principal objetivo de conseguirem um emprego mais imediato, e, concomitantemente, estarem num curso superior. Outros ainda consideraram que a formação técnica seria “intermediária”, precisando ser complementada com um curso superior, de preferência na mesma área (MACHADO, 2016).

Partindo da premissa de que a possível inserção dos técnicos na vida profissional - após a finalização do curso - dependerá da dinâmica do mercado de trabalho

⁴⁹ Pesquisa que resultou na tese de doutoramento intitulada “Mundo do Trabalho e Educação Profissional: Formação técnica em edificações no IFG/Campus Goiânia” (MACHADO, 2016).

local/regional em absorver os profissionais formados na própria região de abrangência do Instituto, Machado (2016) destacou que “[...] a entrada e a permanência desse profissional no mercado de trabalho vai depender tanto do contexto da produção em construção civil quanto da sua empregabilidade”.

Ainda assim, no caso do IFG, Machado (2016) destacou pontos nas falas dos professores que indicam alguns dos dilemas e desafios que permeiam a formação profissional técnica na forma integrada, mais especificamente no que se refere às matrizes curriculares dos cursos e às demandas requeridas aos estudantes⁵⁰. Assim,

[...] na opinião dos professores do técnico em edificações, há uma maior carga horária de disciplinas do ensino médio em detrimento da carga horária de disciplinas técnicas, o que recai na questão da impossibilidade de aprofundamento do conhecimento técnico ou da inclusão de novos conhecimentos na tentativa de acompanhar os avanços tecnológicos, conforme se propõe a educação profissional (p.106).

Um outro estudo de caso foi realizado por Oliveira, Moreira & Silva (2014)⁵¹ com estudantes dos cursos técnicos integrados em Eletrotécnica, Zootecnia e Biocombustíveis no qual foi possível verificar algumas tendências que também marcaram os relatos das pesquisas apresentadas anteriormente em outros IFs. Os autores destacaram que os estudantes do IFRN Campus Apodi apresentaram um maior interesse em iniciar uma formação em nível superior ao concluírem a formação profissional técnica integrada.

Ao adentrarem nas análises das peculiaridades locais, sobretudo daquelas áreas que abrangem o entorno do campus, os autores constataram que a explicação para essa perspectiva dos estudantes “está na própria natureza dos cursos técnicos (Eletrotécnica, Zootecnia e Biocombustíveis), tendo sido os dois últimos implementados numa área/região onde a economia local não possui um mercado estruturado/formalizado com ofertas de vagas atrativas” (p.157).

Assim, por não ter um mercado de trabalho a nível local que possibilite aos estudantes o ingresso nas primeiras experiências profissionais dentro da área de formação, resta-lhes as opções de continuarem os estudos no nível superior ou atuarem em uma área diferente da formação técnica. Os resultados dos estudos no IFRN Campus Apodi indicam uma tendência que, de certa forma, perpassa a realidade de outros *campi* dos IFs, que é o fato de que o possível ingresso no mercado de trabalho (local/regional) está

⁵⁰ Dilemas e desafios da formação profissional técnica na forma integrada foram apresentados em tópicos anteriores tendo como principais referenciais Manfredi (2002), Pacheco (2011, 2015), Frigotto (2008), Pacheco, Pereira & Sobrinho (2010), Ciavatta & Ramos (2011) dentre outros.

⁵¹ Pesquisa intitulada “Perfil e expectativas dos alunos concluintes dos cursos técnicos integrados do IFRN Campus Apodi”.

relacionado tanto à natureza e estrutura dos cursos técnicos oferecidos pela instituição quanto à infraestrutura da cidade (OLIVEIRA; MOREIRA; SILVA, 2014).

Anjos (2013) desenvolveu uma pesquisa empírica com estudantes dos cursos técnicos integrados em Agroindústria, Agropecuária e Informática do IFNMG – Campus Salinas⁵². Os dados são referentes ao 2º semestre de 2012 e o primeiro semestre de 2013 e revelaram que 63% dos estudantes desejaram ingressar no ensino superior assim que concluírem o curso técnico integrado, e relataram que optaram pela forma integrada no IF visando o diferencial e a qualidade do Ensino Médio, embora tenham reconhecido a importância de, ao mesmo tempo, cursarem uma formação técnica.

A pesquisa apontou que para maioria dos estudantes pesquisados o ingresso no ensino superior deveria vir acompanhado da entrada no mercado de trabalho. Para 1/3 dos entrevistados o curso técnico foi fundamental para a escolha do Ensino Médio Integrado, e metade pretende trabalhar na área do curso técnico. E, ainda, 2/3 dos estudantes declararam que optaram pelo curso integrado visando ao Ensino Médio, além de terem relatado que não almejam fazer o curso superior na mesma área do curso técnico.

Por fim, apresentamos os resultados da pesquisa de Loponte (2010)⁵³ com estudantes dos cursos técnicos integrado do IFSP – Campus São Paulo. O objetivo principal desse estudo foi investigar a relação entre Educação Profissional Técnica com foco nos interesses da juventude a respeito das suas trajetórias e expectativas que manifestam entre a formação e o futuro. Os dados foram coletados em 2009 com 81 estudantes matriculados nos cursos de Mecânica, Informática, Eletrônica e Telecomunicações. A pesquisa identificou que

(...) a formação técnica parece orientar o futuro profissional do jovem estudante do IFSP, a medida que ele afirma escolher o curso em busca de uma profissão, embora ele não tenha como objetivo ingressar imediatamente no mercado de trabalho, tão logo tenha concluído o curso, pois também foi motivo de escolha obter um bom preparo para a universidade (LOPONTE, 2010, p.171).

E no tocante às expectativas de futuro dos jovens do IFSP, os resultados constataram que os estudantes dos cursos integrados desejam entrar num curso superior, mesmo tendo concluído o curso técnico e de já possuírem uma profissão formalizada.

⁵² ANJOS, Hellen Vivian Moreira dos. **A opção pelo Ensino Médio Integrado: o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais – Campus Salinas**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 142f, 2013.

⁵³ LOPONTE, Luciana Neves. **Juventude e educação profissional: um estudo com os alunos do IFSP**. Tese de Doutorado. Programa de Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

Com isso, Loponte (2010, p.171) ressalta que o cenário ora apresentado “reflete um descompasso entre aquilo que propõe a lei e aquilo que de fato ambicionam os jovens que buscam o ensino profissionalizante e público no IFSP”.

As discussões envolvendo a formação técnica profissional, sobretudo, nas formas integrada e subsequente nos IFs são polêmicas e controvérsias, pelo fato de envolverem perspectivas com dimensões formativas diferenciadas sejam em relação ao perfil do público ingressante, como também da própria estrutura pedagógica e do funcionamento dos cursos. Além disso, aparecem os dilemas reiterados por teóricos da área do trabalho e educação em relação aos dois decretos de referência que perpassaram a história da EPT no Brasil (Decreto 2.208/97 e Decreto 5.154/2004) Sendo assim, essas instituições têm a missão de oferecer uma formação sólida e de excelência aos seus diferentes públicos de estudantes e trabalhadores, dando-lhes as condições necessárias para se tornarem cidadãos e profissionais diferenciados no tocante às habilidades e competências adquiridas ao longo da formação.

Quando nos debruçamos nos estudos sobre a EPTNM no âmbito dos IFs, percebemos algumas carências de pesquisas direcionadas às experiências e expectativas profissionais dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes após a finalização dos cursos. A maioria, de fato, está direcionada para a realidade da formação que abarca a forma integrada, sobretudo por versar sobre uma ampla e variada discussão que envolve a Reforma do Ensino Médio dos anos 1990, passando pela debate sobre educação politécnica, currículo integrado, formação humana e *omnilateral* dentre outros temas transversais pontuados nos tópicos anteriores da dissertação, tendo como principais referências (KUENZER, 2004; SAVIANI, 1989; PACHECO, 2011, 2015; RAMOS, 2001; CIAVATTA & RAMOS, 2011; FRIGOTTO, 1999).

Em relação aos cursos técnicos subsequentes – criados com o Decreto nº 2208/1997, há algumas críticas e discussões que versam, dentre outras questões, sobre os fundamentos político-pedagógicos dos cursos, a estrutura curricular, os perfis dos estudantes e às perspectivas de inserção no mundo do trabalho. Uma lacuna sobre o perfil dos estudantes que ingressam no subsequente é destacada por Castro (2017, p.52):

Nos cursos subsequentes, o aluno não vem devidamente preparado com os conteúdos do Ensino Médio e, muitas vezes, nem no Ensino Fundamental lhe dão suporte para compreender os conteúdos que são vistos no eixo tecnológico do curso técnico escolhido. Pela falta desses conhecimentos basilares, apresenta uma enorme dificuldade de aprendizagem, ficando impossibilitado de dar continuidade ao ensino técnico.

Essa questão diz respeito ao perfil desse público antes de iniciar o curso técnico subsequente, e que está relacionado à qualidade da formação básica, o que impacta diretamente no aprendizado e no desenvolvimento no decorrer do curso. Como apontado por Castro (2017), pelo fato de muitos terem essa lacuna em relação aos conhecimentos das disciplinas da educação básica, parte dos estudantes não conseguem dar continuidade ao curso. Ainda acrescentamos a questão de muitos não conseguirem conciliar a formação técnica e trabalho, sobretudo aqueles – que por já estarem inseridos no mercado - optam pelo período noturno. Como revelou a pesquisa de Castro (2017)⁵⁴ fatores internos e externos à instituição contribuem diretamente tanto para a evasão quanto para permanência dos estudantes nos cursos subsequentes.

Enfatizamos, portanto, a importância do desenvolvimento e aprofundamento de estudos e pesquisas que também abordem às realidades de outros públicos estudantis e de outras experiências de formação no âmbito da EPTNM, permitindo, dessa forma, vislumbrar suas especificidades e diferenciações que coexistem num mesmo espaço institucional.

De um modo geral, os IFs têm desenvolvido iniciativas e ações que propiciam aos seus diferentes públicos estudantis o contato com as práticas e vivências educativas que, além de auxiliarem nas escolhas dos itinerários a serem trilhados após a formação técnica, enriquecem os conhecimentos teóricos e práticos. Dentre essas práticas educativas, destacam-se:

a realização de eventos envolvendo diferentes profissões e suas peculiaridades, atribuições e áreas de atuação, visitas técnicas, buscando apresentar aos estudantes a rotina de trabalho de cada profissão, e o incentivo a participação em atividades de pesquisa e extensão em diferentes áreas do conhecimento (OLIVEIRA; MOREIRA; SILVA, 2014, p.159).

Quando tomamos como referência a dimensão que envolve a formação técnica e as principais dificuldades e os tensionamentos para ingresso dos estudantes no mercado de trabalho contemporâneo, um conjunto de variáveis começa a ter destaque. A fim de compreendê-las, nesse contexto, tomamos como referência os resultados do estudo realizado por Tavares (2018)⁵⁵ com estudantes formados no Instituto Federal do Ceará (IFCE) - Campus Cedro, o qual apontou as seguintes variáveis (em ordem decrescente) que indicam algumas dessas dificuldades e tensões: oferta de vagas para o trabalho (29,09

⁵⁴ Pesquisa que resultou na dissertação de mestrado intitulada “Um estudo sobre evasão no Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Mecânica no IFRN Campus Mossoró” (CASTRO, 2017).

⁵⁵ Pesquisa que resultou na dissertação de mestrado intitulada “Educação Profissional e Mercado de Trabalho na região centro sul do Ceará: demandas e inserções para profissionais da área de eletrotécnica” (NETO, 2018).

%), poucas empresas na região (20,91%), falta de experiência (14,55%), falta de oportunidades (11,82%), outras variáveis como [crise econômica, falta de Carteira Nacional de Habilitação, indicação, qualificação em nível superior, etc.] (10,91%), preconceito feminino (5,45%), concorrência (4,55%) e falta de apoio da instituição de ensino (2,73%) (TAVARES, 2018, p.107-109).

Essas breves constatações referentes às expectativas estudantis em contextos e realidades particulares dos IFs, nos oferecem um panorama mais geral acerca dos desafios que permeiam a política pública de EPT, no tocante aos eixos da escolarização e profissionalização. Quando se trata de expectativas para o mercado de trabalho, elas são as mais variadas possíveis, tendo em vista as especificidades quanto ao perfil dos ingressantes e da estrutura pedagógica dos cursos técnicos de nível médio. Se por um lado a discussão é voltada para uma formação integrada, a partir da agregação entre conhecimentos básicos e técnicos; por outro, as discussões são focadas num modelo de formação técnica direcionada, principalmente ao mercado (como é o caso dos cursos técnicos subsequentes), gerando, com isso, longos debates e críticas por parte de pesquisadores e teóricos da área de educação e trabalho.

Para o próximo capítulo, a proposta é apresentar um estudo sobre o IFPE-Campus Recife resgatando algumas discussões teóricas apresentadas nos capítulos 1 e 2. O capítulo estará estruturado em três tópicos: o primeiro abordará questões ligadas à atuação do Instituto frente ao cenário socioeconômico regional, enfatizando seu “lugar” na expansão e desenvolvimento da EPTNM, bem como na formação de cidadãos e profissionais. O segundo apresentará as particularidades em relação ao desenvolvimento da EPTNM, entendendo, mais precisamente, como se efetiva o processo formativo nos cursos técnicos integrado e subsequente. E no terceiro tópico serão abordadas questões referentes às experiências formativas e às expectativas dos estudantes, dialogando com os principais indicadores sobre o desempenho da Educação Profissional e mercado de trabalho. Todo o capítulo está estruturado a partir das falas dos estudantes, coordenadores de curso e do gestor de área, como também dos documentos institucionais⁵⁶ que complementam e ampliam as discussões das temáticas abordadas nas entrevistas.

⁵⁶ Tomaremos como referência o último Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPE (2014-2018), o Projeto Político Pedagógico Institucional, o Relatório de Gestão do IFPE (2019), além de informações/dados que constam no site da instituição.

3 O INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO – CAMPUS RECIFE: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS NA PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS

O objetivo do capítulo é apresentar, com base nas percepções dos sujeitos, aspectos e elementos característicos que demarcam as *experiências formativas* que contribuíram para a consolidação das *expectativas profissionais* dos estudantes no IFPE-Recife, tendo em vista os conflitos e embates envolvendo a EPTNM nas suas formas integrada e subsequente. O capítulo encontra-se estruturado em três tópicos. O primeiro trata da atuação específica do IFPE - *Campus* Recife frente ao desenvolvimento socioeconômico regional⁵⁷, compreendendo de que forma ocorre adequação e articulação dos cursos técnicos com as demandas e cenários do mercado de trabalho à nível local/regional. O segundo apresenta os principais elementos característicos da formação profissional técnica de nível médio no *campus* Recife com objetivo de verificar as particularidades e diferenciações relativas às dimensões dos perfis dos cursos e dos itinerários formativos dos estudantes. Já o terceiro tópico aborda diretamente as “experiências formativas” dos estudantes concluintes dos cursos técnicos integrado e subsequente e quais são as suas principais expectativas após a finalização do curso.

O ponto central deste capítulo é verificar de que forma as perspectivas apresentadas pelos sujeitos entrevistados contradizem ou estão de acordo com o que apontam os referenciais teóricos e os principais documentos que regem a política pública de EPTNM no âmbito dos IFs. Além disso, procuramos levantar considerações acerca dos limites e impactos do mercado de trabalho diante desse contexto, envolvendo os eixos “experiências formativas” e “expectativas profissionais”.

Breves notas metodológicas

Antes de iniciar a pesquisa de campo foi necessário conseguir a autorização da reitoria do IFPE. Foram-nos solicitados pela Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPESQ), bem como pelo gabinete da reitoria o projeto estruturado da pesquisa de mestrado, seguido do Termo de Anuência com todas as informações referentes aos pesquisadores envolvidos, e as documentações de vínculo ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPB.

⁵⁷ Embora o conceito de ‘desenvolvimento socioeconômico regional’ apresente múltiplas definições e perspectivas teóricas, selecionamos o conceito proposto por Boiser (1996) *apud* Filippin & Moreschi (2020, p.218), para afirmá-lo enquanto “processo de mudança social sustentada que tem como finalidade última o progresso permanente da região, da comunidade e de cada indivíduo residente nela”.

Após análise e autorização da reitoria obtida no mês de Março de 2020, os passos seguintes foram: a) visitar as dependências da instituição, iniciando pelas coordenações de curso, b) estabelecer o primeiro contato com os coordenadores dos cursos técnicos, c) expor os objetivos da pesquisa e os procedimentos para realização das entrevistas de campo, d) obter a autorização das coordenações para a realização das entrevistas semiestruturadas com os estudantes, e) estabelecer os primeiros contatos com os estudantes indicados pelos seus respectivos coordenadores.

Diante da impossibilidade de realização da pesquisa empírica de forma presencial, tendo em vista que, devido a pandemia da Covid-19 todas as atividades presenciais na instituição foram suspensas, adotando-se, assim, a modalidade remota para todos os servidores e estudantes. Dessa forma, a estratégia viável à coleta dos dados das entrevistas, e, consequentemente, manter o diálogo e a interação com os sujeitos foi através do formato online.

Observou-se que as entrevistas online apresentaram potencialidades à realização de estudos qualitativos frente ao contexto de distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19. Também oferecem, tais entrevistas remotas, potencialidades benéficas de pesquisa ante a paralisação das atividades presenciais nas instituições de ensino. Ainda, se leva em conta que é uma das poucas alternativas para se pesquisar temas com segurança, frente o cenário atual, as entrevistas online é fato significativo para o meio acadêmico-científico (SCHMIDT, PALAZZI, PICCININI, 2020).

Dentre o repertório de plataformas disponíveis à realização de entrevistas online, selecionamos o Google Meet. Segundo Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020), o processo de escolha da plataforma Google Meet para realização de entrevistas e coleta de dados qualitativos apresenta algumas vantagens, tais como a segurança da plataforma, o grau de facilidade de acesso e a familiaridade pelo próprio pesquisador e os demais envolvidas na pesquisa, a duração ilimitada para as videoconferências, a gratuidade de acesso, dentre outras.

Os contatos realizados anteriormente via *WhatsApp* e por ligação telefônica (durante os meses de setembro e outubro de 2020) estabeleceram ambiente mais confortável, com maior interação entre pesquisador e participantes, estimulando-os a se relacionarem com o estudo. Todo o processo de condução das entrevistas ocorreu de forma síncrona entre os meses de outubro e dezembro de 2020, com interação simultânea mediante videoconferência e trocas de mensagens instantâneas. Essas diferentes

estratégias contribuíram para o aprofundamento do diálogo das questões e dos temas propostos, bem como para o maior envolvimento dos participantes.

Para construção deste capítulo trabalhamos com doze participantes⁵⁸, sendo nove estudantes (cinco dos cursos integrados e quatro dos cursos subsequentes), dois coordenadores de curso (Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Mecânica) e um gestor das áreas de Edificações e Saneamento, conforme destacados nos quadros 2, 3, 4 e 5. Objetivou-se responder indagações acerca das questões da pesquisa. O quantitativo de estudantes é intencional pelo fato de que propomos entrevistar, ao menos, um de cada curso técnico para obter diagnóstico amplo das experiências nesse nível formativo.

A opção por coordenadores para compor o grupo de sujeitos entrevistados, foi definida considerando a especificidade dos mesmos na atuação tanto na parte de gestão acadêmica quanto na docência, e, portanto, terem um conhecimento abrangente acerca dos processos formativos dos estudantes, bem como das ações e iniciativas educativas desenvolvidas pelas respectivas coordenações em parceria com outras instâncias da instituição e com a comunidade externa. E no caso do gestor de área foi definido levando-se em consideração seus conhecimentos e experiências institucionais e de gestão pedagógica, que lhes dão condições de abordar e aprofundar as discussões em temas mais amplos sobre as diferentes iniciativas e ações de ensino que atualmente são implementadas e desenvolvidas no campus, e que contribuam para as análises dos processos formativos dos estudantes⁵⁹

A amostragem nos permite selecionar um ou mais casos por ilustrar alguma característica ou particularidade que interessa a proposta de estudo. A escolha da amostra, tanto da “Educação Profissional Técnica de Nível Médio” quanto dos cursos nas formas “integrada” e “subsequente” também teve uma intencionalidade, sendo o foco da nossa pesquisa, pois estão relacionados à problemática maior que envolve os múltiplos direcionamentos e caminhos trilhados pelos estudantes no âmbito da Educação Profissional, conforme reiterados pelos referenciais teóricos e documentais que procuramos utilizar, pois, conforme relata Silverman (2009) a amostragem na pesquisa qualitativa deve estar teoricamente fundamentada.

⁵⁸ Visando preservar a identidade dos entrevistados, adotamos as seguintes letras: “E” para se referir aos estudantes; “C” para os coordenadores de curso e; “GA” para o gestor de área. Os números que acompanham as respectivas letras representam a ordem em que foram entrevistados.

⁵⁹ Embora o foco da pesquisa esteja nos/as estudantes, as entrevistas com esse segundo grupo de sujeitos (coordenadores e gestor de área) contribuíram significativamente para as análises e discussões referentes à realidade do IFPE-Campus Recife, sobretudo, no que tange às questões formativas e aos cenários institucionais e locais acerca da Formação Profissional Técnica e do mercado de trabalho

Inicialmente, os entrevistados foram analisados a partir da forma de articulação do curso técnico ao qual estão vinculados, bem como as características gerais relativas ao perfil individual, com objetivo de estabelecer relações com as experiências formativas e as expectativas. Os quadros a seguir consolidam as informações gerais sobre os perfis dos participantes da pesquisa, os quais serão abordados no decorrer dos tópicos deste capítulo.

Quadro 3 – Estudantes Entrevistados dos Cursos Técnicos Subsequentes

Estudante Variável	Curso	Sexo	Idade	Estado civil	Onde reside	Escolaridade dos pais	Formação escolar no Ens. Fund.
E1	Eletrônica	M	27	Solteiro	Engenho do Meio (Recife)	Ensino Médio Completo	Rede privada
E2	Segurança do Trabalho	F	20	Solteira	Apipucos (Recife)	Ensino Médio Completo	Bolsista na rede pública
E3	Química	F	24	Solteira	Piedade (Recife)	Ensino Médio Incompleto	Rede pública e privada
E4	Eletrotécnica	M	28	Solteiro	Timbí (Recife)	Pai (Ens. Fund.) Mãe (Ens. Médio Completo)	Rede pública
E5	Refrigeração	M	59	Casado	Iputinga (Recife)	Pai (Ens. Fund.) Mãe (Ens. Médio Completo)	Rede pública e privada

Fonte: Entrevistas (2020). Elaboração própria.

Quadro 4 – Estudantes Entrevistados dos Cursos Técnicos Integrados

Estudante Variável	Curso	Sexo	Idade	Estado civil	Onde reside	Escolaridade dos pais	Formação escolar no Ens. Fund.
E6	Eletrotécnica	F	19	Solteira	Várzea (Recife)	Pai (Ens. Superior Completo) Mãe (Ens. Médio Completo)	Rede privada
E7	Mecânica	M	21	Solteiro	Boa Viagem (Recife)	Ens. Superior Completo	Rede privada
E8	Eletrônica	F	19	Solteira	Campo Grande (Recife)	Ens. Médio Completo	Rede privada
E9	Edificações	F	18	Solteira	Olinda	Ens. Médio Completo	Rede privada

Fonte: Entrevistas (2020). Elaboração própria.

Quadro 5 – Coordenadores de Curso Entrevistados

Coordenador	Curso	Sexo	Idade	Departamento	Area/curso de formação	Tempo na instituição
Variável						
C1	Segurança do Trabalho	M	49	DASS	Licenciatura em Matemática, Engenharia Química e Engenharia de Produção Mestrado em Engenharia de Produção	10 anos
C2	Mecânica	F	37	DACI	Graduação, Mestrado e Doutorado em Engenharia Mecânica	11 anos

Fonte: Entrevistas (2020). Elaboração própria.

Nota: DASS - Departamento Acadêmico de Ambiente, Saúde e Segurança.

DACI – Departamento de Sistemas, Projetos e Controles Industriais.

Quadro 6 - Gestor de Área Entrevistado

Gestor	Cursos	Sexo	Idade	Departamento	Area/curso de formação	Tempo na instituição
Variável						
G1	Edificações Saneamento	M	52	DAIC	Graduação, Mestrado e Doutorado em Engenharia Civil	6 anos

Fonte: Entrevistas (2020). Elaboração própria.

Nota: DAIC – Departamento Acadêmico de Infraestrutura e Construção Civil.

Quanto ao perfil geral dos estudantes entrevistados destacam-se: (i) a variabilidade em relação à faixa etária, muito em virtude do público alvo que frequenta as diferentes formas de articulação dos cursos técnicos; (ii) todos residem nos principais bairros que abrangem a região metropolitana do Recife; (iii) no nível de escolaridade dos pais predomina o Ensino Médio Completo, (iv) com relação ao tipo de formação escolar no Ensino Fundamental, no caso dos estudantes do subsequente, intercalou entre a rede pública e privada de ensino; e no caso do integrado, todos cursaram o Ensino Fundamental na rede privada.

De posse dessas informações gerais, verificamos que os dois públicos estudantis apresentam perfis diferenciados, sendo que, tais distinções influenciam nos processos de convivências e experiências na instituição. São perfis diferenciados que foram postos, no presente trabalho, como questões de investigação para serem abordadas e tensionadas. Iniciamos o capítulo com uma abordagem contextualizada do IFPE-Recife, compreendendo como a instituição lida com a questão do desenvolvimento em

articulação com a dinâmica e as tendências do mercado de trabalho. Com isso, procura-se compreender de que forma o contexto interno e externo à instituição exercem influências nas experiências e expectativas do público estudantil.

3.1 A atuação do IFPE-Campus Recife no desenvolvimento socioeconômico regional: perspectivas e cenários frente às transformações no mercado de trabalho

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) foi criado a partir da Lei nº 11.892/2008, compondo o rol de instituições da Rede Federal vinculada ao Ministério da Educação. Possui autonomia administrativa, financeira, didático-científica e disciplinar, constituindo-se numa instituição de referência na oferta da Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com estrutura pluricurricular e multicampi comprometida com a prática cidadã e inclusiva (IFPE/PDI, 2015)⁶⁰.

A história do *campus* Recife teve início no século passado quando foram criadas as primeiras Escolas de Aprendizizes e Artífices em 23 de Setembro de 1909, tendo sede em diferentes localidades e nomenclaturas. É válido mencionar as diferentes localizações da instituição na capital pernambucana e os períodos, antes de se estabelecer na atual sede. Em Pernambuco, a Escola foi inaugurada em 16 de Fevereiro de 1910 e denominada de Escola de Aprendizizes e Artífices, instalada em edifício no bairro do Derby, no Recife, onde atualmente está sediado o Colégio da Polícia Militar de Pernambuco (CPM-PE).

Em 1923, a Escola foi transferida para o anexo do Colégio Ginásio Pernambucano, localizado na Rua da Aurora, bairro da Boa Vista, funcionando por aproximadamente dez anos. Em 1933, a Escola muda de endereço para a rua Henrique Dias, bairro do Derby, no Recife, tendo sua inauguração em 18 de Maio de 1934. Em 1937 passou a ser chamada de Liceu Industrial de Pernambuco e posteriormente transformada em Escola Técnica do Recife. Apenas em 1965 é transformada em Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE).

Na década de 1970 a localidade onde se situava a sede da Escola Técnica Federal de Pernambuco sofre com alagamentos e inundações, vindo a destruir parte da estrutura física da instituição e dos estabelecimentos no entorno. Então, com a urgente necessidade de mudança de endereço, é iniciada a construção da nova sede. Mas apenas em 17 de Maio de 1983 é que a Escola Técnica Federal de Pernambuco deixa a sede no bairro do Derby para se instalar na atual sede localizada na Avenida Professor Luís Freire, nº 500,

⁶⁰ Informações e dados presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPE, aprovado pelo Conselho Superior conforme Resolução nº 057/2015, de 15 de Dezembro de 2015.

bairro da Cidade Universitária, no Recife, numa área de 29.000 m² (LIMA, 2011). A imagem a seguir retrata o anexo principal da atual sede do *campus*.

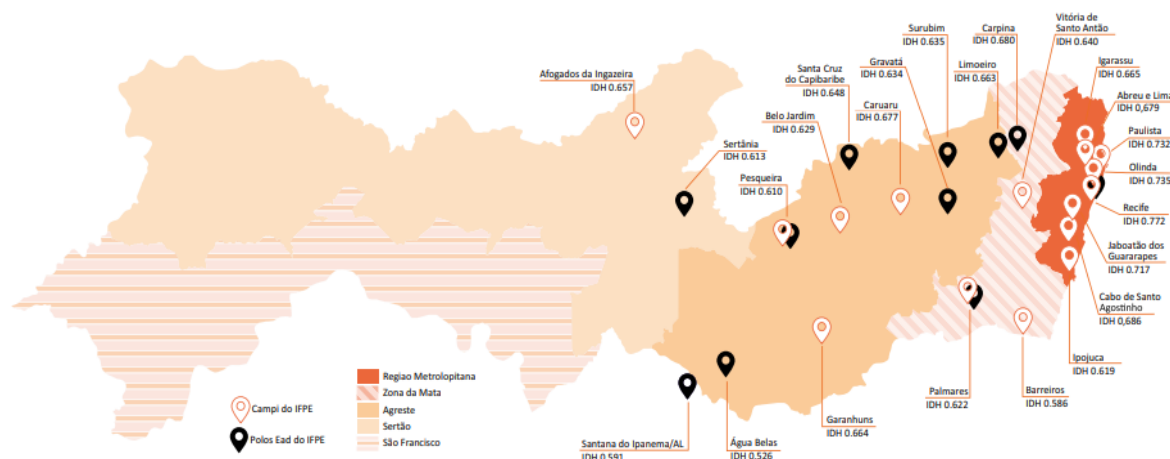
Figura 4 – Entrada principal do IFPE-*Campus* Recife



Fonte: Site institucional (2020).

A partir de 2008 o IFPE passou a ser constituído por 9 unidades de *campi*, sendo eles: Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão (antigas Escolas Agrotécnicas Federais), Ipojuca e Pesqueira (antigas Unidades de Ensino Descentralizadas do CEFET-PE), Recife (antiga sede do CEFET-PE), Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns (inaugurados a partir de 2010 durante a segunda fase de expansão da Rede Federal), além do *campus* virtual de Educação à Distância (EaD).

O IFPE está em seu terceiro processo de expansão, incorporando *campi* localizados nas seguintes cidades: Cabo de Santo Agostinho, Palmares, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Paulista, Abreu e Lima e Igarassu (IFPE/PDI, 2015). Todas as unidades estão presentes nas cinco regiões estratégicas de desenvolvimento do Estado, a saber: Região Metropolitana do Recife (RMR), Região da Mata Sul (RMS), Região do Agreste Central (RAC), Região do Agreste Meridional (RAM) e a Região do Sertão do Pajeú (RSP). As referidas unidades com as suas respectivas regiões de abrangência podem ser visualizadas na imagem a seguir.

Figura 5 – Campi e Polos do IFPE

Fonte: Relatório de Gestão, IFPE, 2019.

A figura 5 retrata o alcance das ações do IFPE no Estado de Pernambuco e fora dele nos campos da escolarização e profissionalização, repercutindo positivamente na vida dos indivíduos e no ambiente ao seu redor, com impactos, também, no desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Conforme destacado no Relatório de Gestão do IFPE (2019), as atividades desenvolvidas pela instituição, nas suas diversas dimensões e níveis, têm contribuído, sobremaneira, para melhoria do desenvolvimento do Estado, tanto é que, segundo o último censo do IBGE, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Pernambuco passou de 0,440 em 1991 para 0,673 em 2010. Sobre esta constatação, é importante mencionar que a oferta de ensino gratuito e de qualidade referencia uma importante contribuição da instituição na elevação desse índice, repercutindo no desenvolvimento dos municípios em que o Instituto está inserido, e, conseqüentemente, no estado.

No âmbito de suas atuações, destaca-se a função social da instituição, conforme consta no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)⁶¹:

Promover uma educação pública de qualidade, gratuita e transformadora, que atenda as demandas sociais e que impulse o desenvolvimento socioeconômico da região, considerando a formação para o trabalho a partir de uma relação sustentável com o meio ambiente. Para tanto, deve proporcionar condições igualitárias de êxito a todos os cidadãos que constituem a comunidade do IFPE, visando a inserção igualitária no mundo socioambiental e profissional, fundamentado com valores que respeitem a formação, a ética, a diversidade, a dignidade humana e a cultura de paz (IFPE/PPPI, 2012, p.117).

⁶¹ Documento elaborado, inicialmente, com a participação direta de representantes dos seis *campi* que compõem o Instituto: Recife, Barreiros, Vitória de Santo Antão, Belo Jardim, Pesqueira e Ipojuca. Posteriormente contou com a colaboração de representantes dos *campi* de Caruaru e Garanhuns. Esse documento constitui expressão maior da identidade institucional.

Percebe-se a função social do Instituto com o desenvolvimento social e educacional do estado de Pernambuco, a partir da oferta da Educação Profissional, Científica e Tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino, englobando desde a educação básica até as pós-graduações, contribuindo, dessa forma, para a formação humana e profissional dos diferentes públicos estudantis.

No que tange ao *campus* Recife, é válido levantar alguns apontamentos, tendo em vista ser o lócus da presente pesquisa e apresentar particularidades envolvendo à dimensão institucional e as áreas de abrangências, sobretudo aquelas ligadas à dinâmica local de desenvolvimento socioeconômico e do mercado de trabalho. Segundo Lima (2011, p.57) “a identidade do IFPE Campus Recife é consolidada pela sua capacidade histórica de se envolver com a sociedade, preservando com fidelidade a sua natureza e seus princípios”.

Cabe destacar que o *campus* Recife, por ter sido considerado o maior do Brasil (ocupando uma área de 29.000m²)⁶², e onde está constituída a reitoria do IFPE em seu espaço físico, está situado estrategicamente no centro da capital pernambucana e possui o maior quantitativo de docentes, técnicos administrativos e estudantes. Segundo dados da Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP/IFPE) em 2020, o campus possuía um quantitativo de 400 servidores docentes e 200 Técnicos Administrativo.

O *campus* está localizado numa área estratégica da cidade que abrange importantes centros e instituições de estudos e pesquisas aplicadas no Norte e Nordeste, a destacar: a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o Instituto de Tecnologia de Pernambuco (ITEP), o Centro Regional de Ciências Nucleares (CRCN) e o antigo anexo da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Todos estão situados no mesmo perímetro, distanciando-se do IFPE num raio de poucos metros. Ainda, no que tange à conexão com importantes centros e instituições localizadas na cidade, destacam-se o Polo de Tecnologia de Pernambuco (Porto Digital) que está localizado na Avenida Cais do Apolo, 222, bairro do Recife, o campus central da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), no bairro de Dois Irmãos e a Universidade de Pernambuco (UPE) com polos nos bairros de Santo Amaro, Camaragibe e Benfica.

Ao abordar as questões da relação do *campus* Recife com o desenvolvimento socioeconômico e com as dinâmicas do mercado de trabalho local, é válido mencionar aspectos característicos da própria cidade, os quais colocam o Instituto numa condição

⁶² Informação retirada do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFPE, 2014).

privilegiada no campo educacional e de preparação dos futuros cidadãos e profissionais. A Região Metropolitana do Recife (RMR) destaca-se como a principal região de desenvolvimento do Estado e integra 14 municípios⁶³, dentre os quais se destaca a própria capital que, juntamente com os municípios de Jaboatão, Olinda, Paulista e Ipojuca, são responsáveis por 76% da renda ponderada do Estado (IFPE/PDI, 2015).

Nessa região ocorre o escoamento da produção nordestina para o exterior, e para isso, conta com uma diversificada estrutura econômica com cadeias produtivas diversificadas, destacando-se: o setor de turismo, centros e instituições de pesquisas, o segundo maior polo médico do país. Também faz parte das cadeias produtivas os setores de alimentos, produtos têxteis e vestuário, indústria sucroalcooleira, indústrias de transformação e avicultura. Quanto a esses diversificados cenários e empreendimentos estratégicos pelos quais o *campus* Recife mantém uma relação direta, sobretudo no que tange aos perfis dos cursos e as demandas para o mercado de trabalho nesses últimos anos, ressalta-se:

Nos anos 2000 assistimos à chegada de vários empreendimentos em Pernambuco, com destaque para o Complexo Portuário de Suape, as montadoras de automóveis, o Polo Farmacoquímico, o Parque Tecnológico do Recife (Porto Digital). Desde a expansão I com o campus Ipojuca esse conjunto de empreendimentos vêm sendo assistido pelo IFPE. As unidades da expansão III das cidades de Palmares, Cabo e Jaboatão e desembocando no eixo norte da Região Metropolitana do Recife, os cursos foram programados, conjugando-se audiências públicas com uma pesquisa de mercado, projetando Pernambuco até 2030 (IFPE/PDI, 2015; p. 21).

Tendo em vista esse cenário que começou a ganhar relevo nas primeiras fases de expansão dos *campi* do IFPE em todas as regiões do Estado e em consonância com os princípios normativos da Lei nº 11892/2008, o *campus* Recife tem possibilitado o aumento na oferta de cursos e itinerários formativos nos seguintes níveis e formas de articulação, conforme quadro abaixo.

⁶³ Municípios limites da Região Metropolitana do Recife: Araçoiaba, Abreu e Lima, Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Igarassu, Ipojuca, Ilha de Itamaracá, Itapissuma, Jaboatão dos Guararapes, Moreno, Olinda, Paulista, São Lourenço da Mata e o município sede Recife.

Quadro 7 – Cursos do IFPE-Campus Recife

CURSOS DO IFPE – CAMPUS RECIFE Níveis e Formas de Articulação		
Técnico	Superior	Pós-Graduação
INTEGRADO Edificações Eletrônica Eletrotécnica Mecânica Química Saneamento Segurança do Trabalho SUBSEQUENTE Edificações Eletrônica Eletrotécnica Mecânica Química Refrigeração e Climatização Saneamento Segurança do Trabalho Telecomunicações PROEJA Refrigeração e Climatização	LICENCIATURA Geografia BACHARELADO Engenharia Civil Engenharia Mecânica TECNÓLOGO Análise e Desenvolvimento de Sistemas Design Gráfico Gestão Ambiental Gestão de Turismo Radiologia	ESPECIALIZAÇÃO Especialização em Práticas Interpretativas em Música Popular com Ênfase em Frevo Especialização em Educação Ambiental e Cultural Especialização em Sustentabilidade Urbana Especialização em Matemática Comercial, Contábil, Econômica, Atuarial e Financeira MESTRADO Mestrado Profissional em Gestão Ambiental

Fonte: Site institucional (2020). Elaboração própria.

Ao abordar o percurso histórico do *campus* que impulsionaram avanços ao desenvolvimento socioeconômico local e regional, bem como nos indicadores educacionais e de mercado de trabalho – tais como, a abertura e oferta de vagas de emprego, taxa de desemprego, taxa de participação no mercado de trabalho, jornada de trabalho e escolaridade –, é possível dimensionar períodos distintos que envolvem os cenários da região e do estado que influenciaram a relação educação-trabalho.

A fim de demarcar essas nuances, enfatizaremos dois períodos distintos: o intervalo entre os anos 2000 e 2010 e aquele a partir de 2017 e 2020, caracterizados pelas profundas mudanças na regulação social e do trabalho a partir da Lei nº 13.467/2017, bem como os efeitos da pandemia da Covid-19 sobre o mercado de trabalho.

A partir dos anos 2000, a economia brasileira e, em seu interior, a nordestina, iniciaram um processo gradual de recuperação. No entanto, é válido registrar que o crescimento da primeira década dos anos 2000 consolidou-se, mais precisamente, a partir de 2004, mesmo quando se leva em consideração os impactos da crise internacional na

economia brasileira em 2009⁶⁴. Ao apresentar um panorama multidimensional da Região Nordeste, na primeira década do século XXI, e o comportamento do mercado de trabalho e da desigualdade, Araújo (2017, p. 123) destaca:

Na primeira década dos anos 2000, a nova dinâmica da economia nordestina de dinamização do consumo, do crédito e do investimento e o aumento das exportações, associados à consolidação dos programas sociais e a implementação da política de valorização do salário-mínimo, propiciaram um importante incremento da formalização do mercado de trabalho e do volume de emprego, especialmente com carteira de trabalho assinada.

(...)

O avanço na geração de postos de trabalho com carteira assinada foi de 5,5 % ao ano entre 2000 e 2010, acima da média nacional de 5,0 % ao ano. Em paralelo, se observa um baixo crescimento dos empregos sem carteira assinada e do trabalho por conta própria na região. Ressalta-se uma expressiva redução dos ocupados não remunerados e um aumento dos trabalhadores para o próprio consumo, que pode ser explicado pela expansão e consolidação das políticas sociais no país, em especial, no Nordeste.

Esse período descrito pela autora coincide com a primeira fase (2005-2007) e a segunda fase (2007-2011) do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, o qual garantiu a presença do IFPE em todas as localidades do Estado, além de aumentar a oferta de cursos e, respectivamente, o aumento no quadro de estudantes que ingressaram às instituições em busca de formação profissional diferenciada. Ainda, nessa dimensão, a oferta de vagas de emprego no Estado de Pernambuco e na cidade do Recife teve aumento exponencial em virtude da presença dos grandes empreendimentos que atraíram mão de obra qualificada oriundas, sobretudo, do Instituto Federal.

Conforme destaca Moneta (2017), em relação ao mercado de trabalho, a cidade de Recife registrou um crescimento médio anual no número de pessoas empregadas de 4% entre 2000 e 2010, com destaque para expansão no setor terciário (comércio e serviços) 7,4% em média ao ano do que na Indústria (5%). Nessa dimensão, ganharam destaques os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) voltados para esses segmentos ocupacionais em franca expansão.

Tendo como base os dois últimos censos brasileiros (2000, 2010), Moneta (2017, p. 46) destaca o cenário de aumento na Taxa de Participação da Força de Trabalho (TPFT)⁶⁵. No caso da Região Metropolitana do Recife, essa taxa passou de 52,7% em

⁶⁴ A economia nacional entre os anos de 2004 e 2010 obteve crescimento a uma taxa média anual de 4,3% e a economia nordestina a 4,7% ao ano. Dessa forma, a retomada gradual das economias nacional e regional está associada à estabilização dos preços, à retomada dos investimentos públicos e privados, ao aumento real significativo do salário-mínimo, bem como das políticas sociais de transferência de renda para a população que se encontrava na condição de pobreza (BNDES/BIBLIOTECA DIGITAL, s/d).

⁶⁵ Taxa de Participação da Força de Trabalho (TPFT) entendida como a participação da População Economicamente Ativa (PEA) na População em Idade Ativa (PIA).

2000 para 54,4% em 2010. No tocante à População Economicamente Ativa (PEA), houve crescimento acumulado no período em questão de 19,5%, enquanto a população ocupada se expandiu 34,4%. Ainda nessa tendência de aquecimento nos principais indicadores do mercado de trabalho, destaca-se o decréscimo na taxa de desocupação na cidade do Recife que passou de 23,4% em 2000 para 13,8% em 2010 no agregado na Região Metropolitana (MONETA, 2017).

Por outro lado, se analisa o cenário socioeconômico e do mercado de trabalho à nível nacional e regional durante o período pandêmico em 2020, que impactou diretamente as variáveis (“expectativas profissionais” e “acesso ao emprego”). Para isso tomamos como referências analíticas Neri (2020)⁶⁶ e alguns dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (PNAD – COVID) do IBGE referentes ao terceiro e quarto trimestre de 2020.

Ao analisar o impacto da pandemia sobre a desigualdade e a média de renda do trabalho, Neri (2020) destaca que o Índice de Gini⁶⁷ sofreu aumento exponencial logo após o início da pandemia (no mês de Março/2020), variando de 0,792 no último trimestre de 2019 para 0,8019 no primeiro trimestre de 2020 e 0,8245 no segundo trimestre de 2020. Apenas entre o 1º e 2º trimestre de 2020 a desigualdade nacional aumentou em média 2,82%.

E quando se analisa a variável “Renda Média”, verifica-se que houve queda de 20,1%, passando de R\$ 1.118,00 para R\$ 893,00 mensais. Pernambuco ganha destaque negativo no conjunto das unidades federativas com a maior queda na renda individual do trabalho entre os dois primeiros trimestre de 2020, chegando a uma taxa de (- 26,9%). Dentre o conjunto das capitais, destaca-se Recife com a maior queda na renda individual do trabalho com uma taxa de (- 29,5%) (NERI, 2020).

De fato, a queda da renda no segundo e terceiro trimestre de 2020 teve como principal motivador a redução da jornada de trabalho. Tendo o estado de Pernambuco como exemplo, alguns dados referentes aos efeitos da pandemia sobre o mercado de trabalho se destacam: 19,6% das pessoas ocupadas tiveram rendimento menor do que normalmente recebido; 16% trabalhou menos horas que o habitual; o rendimento médio real efetivamente de todos os trabalhos das pessoas ocupadas foi R\$ 1746 e a taxa de

⁶⁶ Pesquisa intitulada “Efeitos da pandemia sobre o mercado de trabalho brasileiro: desigualdades, ingredientes trabalhistas e o papel da jornada”, realizada em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e divulgada no mês de Setembro de 2020.

⁶⁷ Parâmetro utilizado para medir o grau de concentração de renda e desigualdade em um determinado grupo. Ele aponta a diferenciação dos rendimentos dos mais ricos e mais pobres.

desocupação foi na faixa de 17,9 % (considerando como referência o mês de Novembro de 2020) (IBGE, 2020).

A primeira década dos anos 2000 mais o conjunto de mudanças no mundo do trabalho ocasionadas pela pandemia da COVID-19, conforme demonstramos nos parágrafos anteriores, demarcaram diferentes cenários e caminhos para aqueles indivíduos que estão inseridos no IFPE, sobretudo o público estudantil, que possuem expectativas profissionais diferenciadas, tendo em vista os impactos das crises e mudanças macroestruturais apresentadas. Mesmo num cenário de incertezas, readaptações e mudanças de toda ordem, a instituição tem criado esforços para cumprir e dar continuidade ao seu papel junto a Educação Profissional Técnica e Tecnológica, criando oportunidades e estratégias eficazes que garantam formação sólida, além de gerar impactos nos seus territórios de abrangência.

Nos parágrafos e análises adiantes daremos ênfase às falas e contribuições dos sujeitos sobre um conjunto de questões acerca do IFPE-*Campus* Recife que contribuem para pensar o desenvolvimento socioeconômico e as perspectivas e cenários do mercado de trabalho local na contemporaneidade. De fato, as configurações do trabalho que tem se apresentando trouxeram impactos diferenciados para a abertura das vagas de emprego em diferentes cursos e setores da produção no Estado. Tais constatações são reafirmadas pelos coordenadores de cursos da instituição que têm acompanhado sistematicamente essas oscilações. Para o C1:

Diferentemente de outros cursos, a demanda de trabalhos na região para o técnico de segurança do trabalho aumentou. Há quem diga que foi para absorver profissionais que soubessem lidar com proceduralizações de segurança por conta do “novo status quo”. Então, toda semana a coordenação tem recebido dois, três pedidos de estágios obrigatórios já com a justificativa de que os estudantes serão contratados. Nosso desejo é que, uma vez os estudantes estando empregados, lá permaneçam (C1).

No caso de Segurança do Trabalho, mesmo com as crises atuais, o cenário ainda tem se apresentado muito favorável para os estudantes, o que pode ser constatado a partir da abertura contínua de vagas de estágios e, conseqüentemente, oportunidade para que o estagiário se efetive no quadro de funcionários da empresa. Os diferentes segmentos e setores de atuação envolvendo o curso, tais como os hospitais, clínicas, redes atacadistas e de serviços, indústrias, empresas de consultoria, dentre outros, têm contribuído significativamente para o aumento na demanda por estudantes com perfil profissional técnico.

No caso do curso de Mecânica, ao analisar as demandas e oportunidades de trabalho, sobretudo, nos últimos meses de crise da pandemia da COVID-19, a coordenação do curso reitera que “ nesse momento está mais difícil, o qual o governo tem contribuído bastante”. Sendo mais específica na sua fala ao se referir ao “governo” frente a esse momento de dificuldade de inserção dos discentes em outros ramos e setores da região, a entrevistada remete muito às tendências de flexibilização dos contratos de trabalho, da desregulamentação laboral, da responsabilização dos indivíduos pelo desemprego como sendo os principais entraves.

O que podemos verificar com esses apontamentos é que eles já vinham acontecendo e sendo defendidos no Brasil com a aprovação da Reforma Trabalhista de 2017, sendo alimentados durante o contexto da pandemia em 2020. Ainda referente à dificuldade de absorção do mercado de trabalho de profissionais técnicos especializados da área de mecânica, a coordenação tem destacado que, nos últimos anos, fruto dos projetos de desenvolvimento instalados no Estado, as maiores oportunidades têm se concentrado em empresas do ramo automobilístico, com destaque para a Jeep, localizada no município de Goiana, Mata Norte de Pernambuco ou empresas de pequeno e médio porte do ramo automotivo.

Essa mesma conjuntura é apresentada pelo gestor de áreas do *campus* Recife, quando enfatiza veementemente que, em momentos de crises de grandes proporções a exemplo da pandemia da COVID-19, os impactos diretos são sentidos também por aquele grupo de sujeitos que almejam as primeiras experiências com o mercado de trabalho, e aqui o entrevistado destaca os estágios curriculares, enquanto exemplo dessas primeiras oportunidades. Ao longo do ano de 2020, com as medidas de distanciamento social, a paralisação das aulas presenciais nas instituições de ensino, a redução das jornadas de trabalho, o rebaixamento dos salários e até na redução no quadro de funcionários, os principais ramos e setores das áreas de Saneamento e Edificações da cidade de Recife não mais passaram a contratar os estudantes. O entrevistado destaca:

A economia é um fenômeno e um parâmetro pra avaliar e medir o funcionamento de todas as áreas e setores da produção. Todas elas flutuam e tem uma curva similar ao momento econômico vigente seja a nível de Brasil ou internacional. Sem sombra de dúvidas, quando existe um incremento e um mercado de trabalho aquecido e estabilizado, o que não tem sido o nosso caso devido a pandemia, chegamos a ter um total de 100% dos nossos alunos dos cursos técnicos contratados como estagiários e depois como funcionários efetivos. Então, esse momento atípico tem sido muito difícil para eles construírem ou terem uma perspectiva de futuro profissional (GA).

Procuramos, com esse tópico do capítulo, enfatizar o papel e a importância do IFPE-Recife frente à EPT, assim como sua influência para consolidação do processo de desenvolvimento regional mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão em estreita articulação com às demandas locais e os arranjos produtivos. Mais especificamente, procuramos evidenciar preliminarmente as principais tensões e evidências que perpassam o contexto do *campus* frente os cenários do mercado de trabalho, e que, de certa forma, apresentam implicações estruturais para o desenvolvimento socioeconômico local e regional, assim como para as expectativas dos concluintes dos cursos técnicos integrado e subsequente, questão essa que será melhor desenvolvida e aprofundada nos próximos tópicos do capítulo.

3.2 Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFPE Campus Recife: análise a partir do processo formativo nas formas Integrada e Subsequente

Dentre os *campi* do IFPE no estado de Pernambuco, o *campus* Recife se destaca em relação a sua dimensão territorial e na quantidade de ofertas de cursos nos diferentes níveis, modalidades de ensino e formas de articulação, além de possuir uma infraestrutura ampliada que contribui para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão (PDI/IFPE, 2012, p.30). Com base nesse cenário institucional apresentamos, neste tópico, os principais elementos característicos da formação profissional técnica de nível médio nas formas integrada e subsequente, evidenciando as particularidades e diferenciações relativas às dimensões dos perfis dos cursos e dos itinerários formativos.

Especificamente em relação à EPTNM, o *campus* conta com um leque de variedade de formações nos turnos manhã, tarde e noite, permitindo que um público com perfis diversificados procure, cada vez mais, ingressar os cursos da instituição que abrangem diferentes áreas e setores produtivos na perspectiva de atender aos arranjos produtivos locais (APLs) e as principais demandas do mercado de trabalho.

Os cursos técnicos estão enquadrados em eixos⁶⁸ e subeixos tecnológicos⁶⁹ em consonância com os APLs. No caso do campus Recife, os eixos que receberam os maiores

⁶⁸ Eixo tecnológico definido enquanto agrupamento de ações e das aplicações científicas às atividades humanas de mesma natureza, possuindo núcleo e saberes comuns, embasados nas mesmas ciências e metodologias” (PNP/MEC/SETEC, 2020). Os eixos tecnológicos são aplicados na classificação dos cursos da Educação Profissional, que constam no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

⁶⁹ É uma espécie de categorização própria da Plataforma Nilo Peçanha criada para distinguir cursos de mesmo eixo tecnológico em suas diferentes áreas de concentração.

quantitativos de matrículas no ano de 2019⁷⁰ foram: I) Controle e Processos Industriais (39,97%); II) Infraestrutura (28,44%); III) Produção Industrial (14,23%); IV) Segurança (13,30%); V) Informação e Comunicação (4,07%) (PNP/SETEC/MEC, 2020). Conforme destacado na tabela 4, para cada eixo tecnológico existem seus respectivos subeixos, pelos quais os cursos técnicos estão enquadrados.

Ao destacar o quantitativo de estudantes matriculados e concluintes em 2019 nos cursos que compõem cada subeixo tecnológico do IFPE, verifica-se que os maiores números de “matriculados”, concentraram-se em: Elétrica, com 1584 estudantes; Civil, 1013; Mecânica, 961; Química, 906; Segurança, 847; Saneamento, 798 e; Telecomunicações com 259 matriculados. Por outro lado, quando se verifica os números de “concluintes⁷¹”, neste mesmo ano de referência, a ordem dos resultados dos respectivos subeixos segue tendência diferente: Civil, com 134 estudantes concluintes; Mecânica, 130; Elétrica, 126; Segurança, 113; Química, 102; Saneamento, 80; e Telecomunicações com 12 estudantes concluintes.

Tabela 4 – Número de Matriculados e Concluintes por Eixo e Subeixo Tecnológico, IFPE-Recife, 2019

Eixo Tecnológico	Subeixo Tecnológico	Matrículas	Concluintes
Controle e Processos Industriais	Elétrica	1584	126
	Mecânica	961	130
Informação e Comunicação	Telecomunicação	259	12
Infraestrutura	Civil	1013	134
	Saneamento	798	80
Produção Industrial	Química	906	102
Segurança	Segurança	847	113

Fonte: Dados obtidos da Plataforma Nilo Peçanha (2020). Ano base 2019.

De acordo com o a tabela 5 destacamos o Índice de Eficiência Acadêmica (IEA) referente aos cursos técnicos do *campus* Recife, o qual obteve, em 2019, percentual geral de 45,0%. Os percentuais das variáveis que servem de parâmetro para análise geral do índice foram de: 30,72% dos estudantes que concluíram o ciclo de estudos, 37,56%

⁷⁰ Refere-se à edição da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) mais recente, publicada em 17 de Junho de 2020, e reúne as informações acadêmicas e de gestão alcançadas pelas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

⁷¹ “É o somatório de alunos formados com os integralizados em fase escolar no ano de referência” (PNP/MEC/SETEC, 2020).

evadiram⁷², outros 31,72% ficaram retidos⁷³ (PNP/SETEC/MEC, 2020)⁷⁴. Em números absolutos essas variáveis correspondem a: 494 estudantes que concluíram o ciclo de estudos, 604 evadiram dos cursos e 510 ficaram retidos.

De fato, os resultados alcançados pelo IEA representam o esforço e o trabalho conjunto desenvolvido ao longo dos últimos anos na gestão acadêmica, empenhada nas iniciativas, atividades e propostas pedagógicas desenvolvidas na instituição. No entanto, as taxas de conclusão, evasão e retenção apontam para os desafios e necessidades de esforços conjuntos que visem a melhoria nos resultados dos percentuais registrados em 2019. Possivelmente, na divulgação dos próximos resultados referentes ao ano base de 2020, as taxas supracitadas sejam mais preocupantes, em virtude do cenário pandêmico, com impactos diretos no funcionamento das instituições.

Tabela 5 - Índice de Eficiência Acadêmica, IFPE-Recife, 2019

Instituição	Unidade Ensino	Tipo de curso	Eficiência Acadêmica	Conclusão	Evasão	Retenção
IFPE	Campus Recife	Técnicos	45,0%	30,72%	37,56%	31,72%

Fonte: Dados obtidos da Plataforma Nilo Peçanha (2020). Ano base 2019.

A representatividade e o peso que os cursos técnicos têm no IFPE-Recife em relação ao total dos estudantes matriculados, tomamos como referência a tabela 6 que indica o quantitativo de matriculados por sexo e faixa etária no ano de 2019. Há o predomínio de estudantes do sexo masculino, sobressaindo-se duas faixas etárias com maiores percentuais: de 15-19 anos (com 23,9%) e de 20-24 anos (com 21,7%), sendo, justamente, as faixas onde se enquadram os maiores percentuais de estudantes matriculados nos cursos integrados e subsequentes, respectivamente. Isso revela que, pelo fato de ser um público jovem (na maioria sem estarem inseridos no mercado de trabalho), os matriculados nos cursos integrados estão nos turnos matutino e vespertino. No caso dos cursos subsequentes, esses se concentram nos três turnos ofertados na instituição (matutino, vespertino e noturno).

⁷² “Corresponde aos alunos que perderam o vínculo com a instituição antes da conclusão do curso” (PNP/MEC/SETEC, 2020).

⁷³ “Corresponde aos alunos que permaneceram matriculados por período superior ao tempo previsto para integralização de um curso” (PNP/MEC/SETEC, 2020).

⁷⁴ Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Reúne dados e informações sobre as instituições de ensino, e que servem de parâmetros de gestão a serem monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Dentre os dados disponíveis na Plataforma destacamos o Índice de Eficiência Acadêmica, o qual é obtido levando em conta a relação do número de estudantes formados, com o percentual daqueles que evadiram e com a quantidade de estudantes que ficaram retidos (PNP/MEC/SETEC, 2020).

Destaca-se que essa predominância de estudantes matriculados em cursos técnicos está de acordo com os parâmetros da Lei nº 11.892/2008, ao estabelecer no art. 8º que os IFs, no âmbito de suas atribuições acadêmicas, deverão garantir o mínimo de 50% de suas vagas para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente na forma de cursos integrados (BRASIL, 2008).

Tabela 6 – Número de Matriculados nos Cursos Técnicos por Sexo e Faixa Etária, IFPE-Recife (2019)

Sexo	Total	< 14 anos	15-19 anos	20-24 anos	25-29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	50-54 anos	55-59 anos	> 60 anos
Feminino	2384	6	1135	890	179	94	36	24	13	4	1	2
Masculino	3909	5	1507	1364	401	267	166	85	55	31	22	6
Total geral	6293	11	2642	2254	580	361	202	109	68	35	23	8

Fonte: Dados obtidos da Plataforma Nilo Peçanha (2020). Ano base 2019.

Com relação à presença da variável “raça” nos percentuais de matriculados nos cursos técnicos do *campus* em 2019, conforme consta na tabela 7, há predominância de estudantes “pardos” com percentual de 52,53%, com 2.515 matriculados, seguidos de “brancos” (30,62%) e “pretos” (14,87%). Nota-se que há certa heterogeneidade nos perfis raciais dos estudantes matriculados nos cursos técnicos. Ainda que a presente pesquisa não se dedique ao estudo e aprofundamento da questão racial, pode-se que indicar que o percentual de “pretos” que ingressa na instituição ainda é considerado baixo se comparado com o percentual total de pardos e brancos que chega a 83,15%.

Tabela 7 – Classificação Racial e Percentual de Estudantes Matriculados nos Cursos Técnicos, IFPE-Recife, 2019

Classificação racial	% do total declarado	Matrículas
Parda	52,53%	2.515
Branca	30,62%	1.466
Preta	14,87%	712

Fonte: Dados obtidos da Plataforma Nilo Peçanha (2020). Ano base 2019.

A fim de compreender as nuances que permeiam as duas formas de articulação dos cursos técnicos, faz-se necessários distinguir genericamente os dois conceitos chaves de “qualificação” e “educação” :

Qualificação, entendida como relação social, a qual é construída pela interação dos agentes sociais do trabalho em torno da propriedade, significado e uso do conhecimento construído no e pelo trabalho.

Educação, entendida enquanto processo sistematizado de aquisição de conhecimentos gerais e específicos, que pressupõe a existência de um conjunto de relações entre os agentes sociais da educação, em particular o educador e o educando relativas à apropriação, significado e uso do conhecimento construído pela humanidade. (LIMA; LOPES, 2005, p.10-11).

No eixo “caracterização formativa” os estudantes do integrado e subsequente, ao ingressarem no IFPE, apresentam perfis socioeconômicos e perspectivas pessoais e profissionais diferenciadas, o que, de certa forma, coaduna com o próprio caráter histórico e dual que perdura na história da Educação Profissional do país (KUENZER, 2009). Isso significa a presença histórica da segmentação da política pública de Educação Profissional, bem como a dissociação entre educação escolar e qualificação profissional, mesmo quando os documentos institucionais enfatizam a sua integração e/ou articulação com a escolarização básica. A respeito da caracterização dos estudantes, os coordenadores destacam:

Os estudantes do integrado são, do ponto de vista socioeconômico, mais diversificados, porque eles estão no ensino médio e têm dois perfis principais: os que buscam o ensino propedêutico de qualidade (em relação à formação geral), e aqueles que buscam, além desse ensino propedêutico, uma formação técnica de qualidade (C1).

O perfil dos estudantes do integrado é de um aluno “mais comprometido e assíduo” até porque eles tem mais tempo. Mas, temos alguns problemas com relação ao rendimento, devido a própria formação básica. De fato, os “cotistas” têm maiores dificuldades para acompanhar o curso e precisam de um acompanhamento maior, e aí a coordenação juntamente com os professores precisam de um tempo maior para nivelarem a turma e levar adiante os conteúdos das disciplinas. Do meio para o final do curso, observamos um pouco de evasão desses estudantes, justamente por causa desse problema do “nivelamento” e, também, como o curso integrado acontece “por semestre” e algumas disciplinas têm “pré-requisito”, acaba que alguns alunos vão se desestimulando, e não concluindo o curso integrado. O perfil, então, é daqueles que podem até seguir profissionalmente na área de formação técnica, mas a maioria opta por dar continuidade aos estudos no ensino superior, sendo poucos aqueles que, quando terminam a formação técnica, decidem adentrar no mercado de trabalho (C2).

A partir dos dois relatos dos coordenadores é possível destacar algumas questões centrais e emblemáticas que envolvem o perfil dos estudantes do integrado. A primeira é em relação ao motivo da escolha do curso técnico, sobressaindo-se o diferencial da formação geral (propedêutica) e, secundariamente, a qualidade da formação profissional técnica oferecida no IF. A segunda questão envolve, mais precisamente, a assiduidade, as dificuldades de aprendizagem e a evasão. Ainda que sejam mais comprometidos e assíduos com toda a rotina do curso, aqueles que estão na condição de “cotista”, sentem maiores dificuldades com o nível do ensino e dos conteúdos trabalhados nas disciplinas, tendo em vista a “lacuna” anterior na aprendizagem e nos conhecimentos das disciplinas básicas. Esse tem sido identificado como um dos fatores para o aumento nas taxas de retenção e evasão dos cursos, o que tem sido uma problemática para os indicadores de avaliação e desempenho do *campus*. E em relação ao perfil dos estudantes que ingressam nos cursos subsequentes, os coordenadores assim os descrevem:

Já os estudantes do subsequente possuem um perfil muito interessante, já que são estudantes que advém do ensino médio e têm o objetivo mor da profissionalização intermediária técnica. Na nossa observação, esses buscam um complemento na formação técnica, almejando sua rápida inserção no mercado de trabalho. Nos cursos subsequentes já tivemos estudantes engenheiros, advogados, doutores, e que, almejaram a formação técnica subsequente para terem um conhecimento um pouco mais prático e aprofundado. A maioria dos egressos com os quais nós tivemos contatos, quando conseguem entrar no mercado do trabalho permanecem de maneira mais efetiva, já a maioria dos egressos dos cursos integrados seguiram pra o ensino superior e pós-graduação (C1).

Quanto ao perfil dos estudantes do subsequente, percebemos que eles têm um pouco mais de dificuldade com relação ao nivelamento das disciplinas da formação básica, e por conta disso não conseguimos avançar no nível de aprofundamento dos conteúdos tanto quanto nas turmas do integrado. Com relação a parte de cálculos e matemática nós até temos uma conversa “mais madura” mas que é voltada para às experiências e às práticas profissionais. Mas com relação aos fundamentos de alguns conteúdos das disciplinas não conseguimos avançar muito e ficamos um pouco na superficialidade, pelo fato de os estudantes terem bem mais dificuldade. Isso também se justifica pelo fato da maioria trabalhar durante o dia, e, por conta disso, não serem tão assíduos e pontuais nas aulas noturnas (C2).

No caso da caracterização dos estudantes do subsequente, eles entram num curso com duração de 2 anos (estruturados em 04 períodos semestrais), portando o Ensino Médio Completo, e após terem sido submetidos e aprovados em processo seletivo com provas objetivas, assim como na forma integrada⁷⁵. Conforme destacado por C1, muitos escolhem essa forma, seja como complemento na formação e a rápida inserção no mercado de trabalho. Outros, ainda, já possuem uma formação superior completa, mas procuram a formação técnica para obterem um conhecimento mais prático e aprofundado na área de formação.

Uma parte expressiva desses estudantes, como destaca a C2, possuem mais dificuldade no nivelamento das disciplinas da parte básica, com destaque ao conteúdo da parte propedêutica de Matemática e Física, que são base às disciplinas técnicas. A dificuldade nesse grupo se torna maior pelo fato de muitos, sobretudo aqueles que estão matriculados no turno da noite, trabalharem durante o dia, e não disponibilizarem de tempo suficiente para dedicação e aprofundamento nos estudos das disciplinas.

Quando indagados sobre os motivos que contribuíram para escolha do curso técnico no IFPE, variadas questões foram pontuadas pelos estudantes, conforme são demonstradas a seguir.

⁷⁵ Para os cursos técnicos integrados o processo seletivo conta com prova de múltipla escolha composta dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimentos Gerais (Ciência, História e Geografia). Para os cursos subsequentes os componentes curriculares exigidos na prova são: Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimentos Gerais (Física, Química, Biologia, História e Geografia) (IFPE, 2020).

No meu caso eu já fazia o curso de engenharia mecânica na UFRPE do Cabo e decidi transferir ele pro IFPE de Recife porque é mais perto da minha casa e eu já queria ter essa formação próxima da automação. Com eletrônica pra mim é mais fácil porque eu iria conhecer os componentes eletrônicos com mais detalhes, aí eu ia poder automatizar melhor. Quando eu era mais novo, eu fazia reforço na casa de um amigo meu, e quando chegava lá a gente começava a montar um monte de coisinha. Pegava carrinho quebrado, a gente desmontava, colocava pra funcionar, pegava o motorzinho testava...eram experiências bem legais! Tudo isso contribuiu para minha escolha do curso de eletrônica no IFPE (E1, Eletrônica, Subsequente).

A escolha do IFPE em si foi por causa de meu irmão que se formou em edificações. Daí, pelo fato dele ter se formado lá, decidi seguir o mesmo caminho, e, por gostar muito de química desde o período da escola, optei por ingressar nessa área. Me identifiquei desde o ensino médio quando ali a gente começou a estudar e aprender assuntos da área de química, porque antes o que tinha era mais o básico de ciências (E3, Química, Subsequente).

Muitos estudantes quando entram no curso integrado não tem noções da área de formação, porque são muitos novos e muitos foram influenciados pelos pais ou porque pesquisaram na internet. Meu pai, por exemplo, fez eletrotécnica, aí ele já me deu algumas dicas e me recomendou tentar o IFPE. Ele dizia que por conta do ambiente da instituição e das disciplinas do curso, eu iria me dar muito bem (E6, Eletrotécnica, Integrado).

A escolha do campus Recife foi por causa da localização, por ser o único campus mais perto da minha casa e por oferecer o integrado. Todos os outros como o de Olinda, Paulista, Jaboatão só tem o subsequente. Na região metropolitana só o de Recife tem os cursos integrados. Aí, na questão do curso, o meu padrinho também fez o técnico de eletrônica, e ele sempre me influenciava bastante a estudar essa área. Quando eu fiz a seleção eu tinha apenas 14 anos e sentia a necessidade de trabalhar com computadores e na área de hardware. Num dia na minha escola o pré-vestibular NUCE foi visitar, anunciando que eles tinham um preparatório pro IF, foi quando eu descobrir que o IF tinha ensino médio integrado. Foi então que passei sete meses fazendo o pré-vestibular e decidi tentar pra o curso de eletrônica (E8, Eletrônica, Integrado).

Os relatos anteriores apontam os diferentes caminhos que levaram os estudantes a escolha do curso técnico integrado ou subsequente no campus Recife que, de certa forma, tiveram influências das redes e dos convívios familiares, social e pela propagação da própria imagem da instituição em relação às oportunidades formativas nos campos da escolarização e profissionalização. No caso do E1, antes de iniciar o curso técnico, já estava cursando o ensino superior em Engenharia Mecânica em instituição e cidade diferentes (UFRPE – Unidade Cabo de Santo Agostinho), o que, depois de um tempo, conseguiu transferir o curso para o IFPE-Recife, visando a facilidade de deslocamento e proximidade da sua residência. Tendo, desde cedo, curiosidades e interesses nas áreas de automação e de componentes eletroeletrônicos, e com objetivo de agregar conhecimentos e experiências à formação superior, decidiu cursar Eletrônica-Subsequente.

O E3 teve influência direta do irmão que, em anos anteriores, cursou edificações na mesma instituição, o que contribuiu para alargar o entendimento da estudante sobre o

funcionamento do curso, as áreas e possibilidades de atuação profissional. Além desse fator, destaca-se a identificação e o interesse pelos estudos da área de Química desde o Ensino Médio. Certamente, com esses primeiros contatos, a E3 passou a pesquisar sobre a área, vindo, portanto, tomar a decisão de cursar o Técnico-Subsequente em Química Industrial. Desde então, vem tendo interesses e curiosidades com o curso, em condições de traçar expectativas profissionais.

No relato do E6 percebemos forte influência da família para a escolha do curso técnico no *campus* que, além do fato do parente ter passado pela instituição, foi egresso do mesmo curso. Nesse caso, o pai da estudante procurava conversar sobre as disciplinas do curso, as áreas de atuação, o ambiente e as oportunidades da instituição, na linha do que relatou o E3. Mas um aspecto merece ser destacado, que foi relatado pela E6, é a questão da “imaturidade” dos estudantes do integrado, logo quando adentram no curso, no sentido de não terem conhecimento sistematizado sobre o perfil do curso e se, de fato, é o que pretendem trilhar enquanto projeto de vida pessoal e profissional.

Para o E8 três fatores se destacam. Primeiro, a “localização e oferta do curso”, ou seja, o *Campus* Recife além de ser o mais próximo à residência da estudante, foi o único na Região Metropolitana que ofertava cursos técnicos na forma integrada. Também se repete, nesse relato, o fator “influência familiar”, tendo um parente que estudou o mesmo curso e influenciou diretamente a afilhada a ingressar na mesma área. Por último, os fatores “habilidades pessoais com tecnologia e programação” (despertando, ainda mais, o interesse para a área de eletrônica) e “divulgação externa sobre a instituição” (quando na ocasião, um preparatório visitou a escola em que a estudante cursava o nono ano do Ensino Fundamental e fez a divulgação do IFPE e do Ensino Médio Integrado). De fato, muitas instituições preparatórias para concursos na cidade do Recife, a exemplo do NUCE (Núcleo de Concursos Especial), têm feito um amplo trabalho publicitário nas escolas públicas e privadas do Recife, com intuito de divulgar as oportunidades de cursos do IFPE, bem como o funcionamento das aulas preparatórias com foco nas disciplinas requeridas na prova de seleção.

Segundo dados disponibilizados na Plataforma Nilo Peçanha (PNP) (2020), as taxas de evasão nos cursos técnicos do IFPE-Recife em 2019 foi de 12,0% (no Integrado) e 13,2% (no Subsequente). No geral, esses dados refletem tanto os condicionantes internos à instituição, quanto os externos, constituindo-se numa problemática complexa que envolve, dentre outros fatores, os aspectos pedagógicos e curriculares, o trabalho e vida

acadêmica, a estrutura do curso e da própria instituição. Ao relatarem alguns desses fatores, a coordenação e gestão de cursos apontam:

A evasão dos estudantes no nosso campus acontece por vários fatores, sejam eles positivos ou negativos. No integrado o nosso ensino propedêutico é de altíssimo nível, e eu destacaria aquelas disciplinas que, tradicionalmente, trazem consigo, um estigma de maior dificuldade de aprendizagem, como a matemática e física. A escola tem um programa de acolhimento para todos os estudantes, que é o Pró IFPE: quando o estudante do integrado ingressa, ele recebe além das aulas regulares, um reforço, em especial, nas disciplinas de Matemática e Português. Isso aí tem sido uma salvação para os nossos estudantes. Sendo que a adaptação, nesse caso, tem trazido bons resultados, mas não tem atingido 100% do público-alvo, e aqueles que não são atingidos, não conseguem acompanhar o “nível de ensino da escola”, e por conta disso acabam evadindo (C1).

(...) a outra camada que também entra no cálculo da evasão é formada por aqueles estudantes que entraram tanto no ritmo do curso integrado (com alto índice de aprendizagem e aproveitamento nas disciplinas da parte propedêutica) que antes da conclusão do curso, prestam o Encceja para entrarem numa universidade federal. Então, hoje a estrutura normativa da escola permite que o aluno saia antes da diplomação, sendo esse um outro elemento da evasão. Eu, enquanto coordenação, não acho isso o correto. O mais viável seria: primeiro o estudante se diplomar, porque a final das contas ele entrou na escola, sabendo que seriam 4 anos, que seria um ensino técnico integrado. Já no curso subsequente a evasão é mínima, ela só acontece, de fato, por questões de “profissionalismo”, por exemplo, o estudante trabalha e não consegue mais frequentar e, por isso, tranca; não pode mais dar continuidade e desiste (C1).

O índice de evasão no caso do integrado considero alto, por causa dessa questão dos alunos ficarem retidos, não avançarem nas disciplinas e se desestimulam com o curso. Já no subsequente esse índice não chega a ser tão elevado, e quando acontece é devido mais às questões pessoais do aluno, como a dificuldade de conciliar com trabalho etc. Agora, nesse momento remoto, a evasão está muito maior no subsequente, no qual percebemos que os alunos não conseguem acompanhar ou terem a facilidade de usar as mídias e plataformas (tanto quanto os alunos do integrado). Temos uma média de 50% das turmas acompanhando as aulas durante esse período remoto (C2).

Conforme evidenciado nos relatos dos coordenadores, a evasão nos cursos integrados acontecem, sobretudo, pelas seguintes motivações: dificuldade de aprendizagem, retenção nas disciplinas e desestímulo com o curso e; ingresso em curso superior antes da conclusão final do curso técnico mediante a modalidade conhecida como Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)⁷⁶. A problemática da dificuldade de aprendizagem desses estudantes são

⁷⁶ O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) tem como objetivo central construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos mediante avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos. Sendo assim, pode ser realizado para pleitear a certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio. No caso do IFPE é emitida apenas a certificação para o Ensino Médio. Nesse caso, ao completar 18 anos, e ter pontuado no mínimo 100 em cada uma das áreas do conhecimento e 5 pontos na redação, o estudante do curso técnico integrado tem a possibilidade de realizar a prova e obter a certificação que lhe viabiliza o acesso ao vestibular e ingresso no

verificadas logo quando adentram à instituição no primeiro período, em especial, com as disciplinas básicas da área de exatas, com ênfase para Matemática e Física. Os cursos de Edificações, Saneamento, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica e Refrigeração, de fato, demandam um nível de conhecimento mais aprofundado nessas disciplinas de exatas, sobretudo, quando abordadas nos conteúdos teóricos e práticos dos currículos da parte técnica. Com isso, os estudantes, em sua maioria oriundos da rede pública de ensino (Estadual/Municipal), ficam retidos nas disciplinas, não conseguindo avançar naquelas que são pré-requisitos, o que os levam ao desestímulo com o curso e à evasão.

Outra questão é relativa ao ingresso no Ensino Superior via ENCCEJA antes da diplomação do curso técnico integrado. Muitos estudantes, ao completarem os 18 anos de idade, mesmo estando cursando o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, optam pela realização desse exame para terem acesso imediato ao Ensino Superior, de preferência numa instituição federal. De fato, na visão da coordenação e gestão dos cursos, essa condição de acessibilidade (permitida através de normativas do próprio Instituto) tem acarretado e aumentado os índices de retenção nas disciplinas, de atrasos na conclusão dos cursos e até de evasão, impactando diretamente nos percentuais do IEA do *campus*.

Com relação ao público do subsequente, nos últimos anos, a evasão tem sido mínima, mas em alguns cursos, como o de mecânica, durante o período da pandemia, em 2020, esse índice tem sido superior ao encontrado no integrado, o que, segundo a coordenação, tem sido em virtude das dificuldades dos estudantes de estabelecerem uma rotina de acompanhamento dos encontros das disciplinas nas plataformas digitais. Mas, de forma genérica, quando ocorre a evasão no subsequente, é muito em virtude de questões pontuais relativas à conciliação com o tempo e a sobrecarga de trabalho e o cansaço físico, sobretudo, para aqueles que estão matriculados no período noturno (CASTRO, 2017).

A partir de pesquisa realizada com estudantes do curso técnico subsequente de Segurança do Trabalho, Macêdo (2019) levantou as principais dificuldades dos discentes que têm levado à evasão⁷⁷. Embora seja uma pesquisa específica do curso, contribui significativamente para a discussão aqui proposta, tendo em vista que o perfil e as

curso superior. Informações disponíveis em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/certificacao-encceja>. Acesso em: 25 Jan. 2021.

⁷⁷ Ao todo foram entrevistados 110 alunos das turmas de segurança do trabalho na categoria subsequente, turnos tarde e noite. Como o curso possui 4 períodos, os alunos entrevistados foram das entradas de 2018.1 até 2019.2, podendo haver alguns alunos de entradas anteriores.

principais dificuldades encontradas na forma subsequente abrangem, de uma forma geral, a realidade dos estudantes dos demais cursos subsequentes.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes no decorrer de suas experiências formativas não podem ser tratadas de maneira descontextualizada, tendo em vista que não se deve a causa única, e suas condicionantes não se restringem à instituição de ensino. Com base nisso, a tabela 8 faz um recorte analítico ao destacar que as principais dificuldades para conclusão do curso técnico subsequente perpassam por dois fatores principais: *transportes*, com 44,11%, sendo dividido em “dinheiro para passagem” (34,31%) e “dificuldade para chegar no horário devido a hora que você larga do trabalho” (9,8%) e; *estágio*, com 25,75%, sendo dividido em “conciliar estágio obrigatório com trabalho” (12,75%) e “Conseguir estágio” (12,75%).

Tabela 8 – Dificuldades dos Estudantes do Curso Técnico de Segurança do Trabalho, Subsequente, IFPE-Recife, 2019

Dificuldade	Porcentagem
Dinheiro para passagem	34.31
Conciliar estágio obrigatório com trabalho	12.75
Conseguir estágio	12.75
Dificuldade para chegar no horário devido a hora que você larga do trabalho	9.80
Dinheiro para alimentação	7.84
Passo o dia trabalhando, não tenho tempo para estudar.	6.86
Não estou me identificando com o curso	2.94
Conciliar o cuidado de filho/familiares com os estudos	1.96
Conciliar o IFPE com outros cursos	1.96
Distância do IFPE	1.96
Falta de didática dos professores	1.96
Até o momento não possuo nenhuma dificuldade.	0.98
Conseguir entregar e realizar o que é pedido.	0.98
Falta de produtos de higiene pessoal nos banheiros	0.98
Horário do término das aulas a noite	0.98
Visitas técnicas	0.98

Fonte: Extraído de MACÊDO, 2019.

Diante do que foi explanado nesse tópico em termos da caracterização da Educação Profissional Técnica no *campus* Recife, constata-se que os percursos formativos nos cursos técnicos integrado e subsequente são permeados por experiências antagônicas que, de certa forma, envolvem os dilemas estruturais próprios da dualidade da Educação Profissional. Com isso, cabe ao IF responder, continuamente, aos constantes desafios que envolvem as múltiplas e antagônicas experiências formativas.

Em relação a esses desafios institucionais destaca-se, mais precisamente, aqueles relativos às matrículas, perfis e demandas dos estudantes, taxas e índices de conclusão,

evasão e retenção nos cursos, dificuldades de aprendizagem e acompanhamento. Há ainda outros desafios que exigem esforços e articulações conjuntas dos diferentes atores que compõem a instituição (gestores, coordenadores, professores, estudantes e comunidade externa), visando atenuar lacunas com vistas a melhorias nos resultados dos indicadores acadêmicos. Algumas dessas questões serão enfatizadas nas abordagens do tópico seguinte, o qual terá ênfase nos eixos experiências e expectativas dos estudantes dos cursos técnicos do *campus* Recife.

3.3 Experiências Formativas e Expectativas Profissionais: o caso dos discentes dos cursos técnicos Integrado e Subsequente no IFPE-Campus Recife

Esta terceira parte do capítulo tem o objetivo de apresentar as principais experiências formativas dos estudantes nos cursos técnicos integrado e subsequente do IFPE-Recife e suas expectativas profissionais. Sobre o eixo “experiências” serão abordados os seguintes temas: expectativas pessoais em relação ao curso técnico; diferencial do IFPE-Recife no campo da formação profissional; vivências e aprendizados no *campus* e rotina estudantil durante a pandemia. Com relação ao eixo “expectativas”, as análises estarão centralizadas nas tendências e perspectivas estudantis com o mercado de trabalho, bem como outros possíveis caminhos e objetivos pessoais no pós conclusão dos respectivos cursos.

Eixo: Experiências de formação

Ao adentrarem à instituição e terem os primeiros contatos e vivências com o curso, as expectativas dos estudantes, em relação à formação profissional e técnica, foram influenciadas por uma série de fatores, conforme destacados nos relatos a seguir.

No meu caso elas foram atendidas, porque que eu ainda me esforcei um pouco mais e inventei de fazer uma iniciação científica nessa área de automação e de eletrônica junto com as aulas obrigatórias. Eu faço a iniciação científica pela manhã, o curso de engenharia à tarde e à noite o técnico de eletrônica. É um ritmo puxado, mas nesse caso vale a pena, porque quando chega os projetos da pesquisa eu consigo conciliar melhor os assuntos das disciplinas, e sinto que tô aprendendo de verdade, sabe? Tem muitas coisas na iniciação que você aprende muito mais do que na aula normal. No caso do curso de eletrônica, eu vi que nas aulas não tivemos a oportunidade estudar muito sobre “solda”, mas na iniciação eu precisava fazer isso, e comecei a praticar bastante, estudar muito sobre calor, tamanho, cálculo, principalmente quando precisava fazer montagem de componentes eletrônicos (E1, Eletrônica, Subsequente).

Antes de entrar no IF a gente sempre tem uma expectativa muito grande, e muito além do que o curso realmente vai ser. Aí quando a gente entra percebe que, apesar dele ter muito da área de química, tem os outros fatores que na minha cabeça não iria ter, tipo as matérias de português, segurança do trabalho. Pensava que iria ter só a parte de química. Mas, em geral, o curso é muito bom, os professores ensinam excelentemente, eles sabem como explicar tudo, se a gente tiver dúvidas, conseguem tirar, diferente de muitas outras instituições. À princípio a gente escuta muito, ah, o IF é federal, é uma instituição de nome,

enriquecedora pro currículo, e aí quando a gente entra, de fato, é uma grande instituição e de referência (E3, Química, Subsequente).

As minhas expectativas foram atendidas no ensino da parte das disciplinas do ensino médio, já no ensino técnico foram em parte, porque alguns professores, eles entram, mas não têm muita didática, então a gente tem que se virar pra estudar ou pegar com os alunos veteranos pra poder aprender alguns assuntos (E6, Eletrônica, Integrado).

Verificamos que, no caso do subsequente, uma parte dos estudantes, por não pesquisarem previamente a grade curricular do curso, são surpreendidos com disciplinas de outras áreas, com as quais não possuem afinidade, como foi o caso da E3, que na sua percepção, não esperaria que as disciplinas de outras áreas como Segurança do Trabalho e Português constassem no currículo do curso. Outro fator de impacto é em relação à didática dos professores, sobretudo os que lecionam à parte da Educação Profissional Técnica, como foi enfatizado pela E6 (aspecto esse que será retomado e apresentado posteriormente em outras questões). De fato, é uma realidade comum nas instituições de ensino, profissionais com “bacharelado” e formação nas “Engenharias”, sem uma base pedagógica, exercerem o ofício da “docência, algo bastante recorrente nos cursos de formação profissional técnica”⁷⁸.

As oportunidades de pesquisa oferecidas no *campus* foi um ponto bastante recorrente nos relatos, a exemplo do E1, e que tem motivado muitos a continuarem nos seus respectivos cursos. Então, o que verificamos, no geral, é que mesmo com a identificação de problemas pontuais no decorrer das experiências, os estudantes, ainda assim, enfatizam que a instituição atendeu a maior parte de suas expectativas pessoais.

A fim de levantar elementos consistentes para compreensão do diferencial e da importância do *campus*, destacam-se as seguintes percepções, sob o viés estudantil.

No campo da formação profissional é uma instituição excelente. Você sai pra ocupar importantes cargos na sua área. Você tem todo o suporte teórico cerca de 70%, mas apenas 30% de formação prática. O IFPE, claro, ele é o maior formador de técnicos do Brasil. Outro diferencial é o custo-benefício e o peso que o nome da instituição tem nas seleções e vagas de emprego (E4, Eletrotécnica, Subsequente).

Eu já visitei outros campi do IFPE, como o do Cabo e Olinda, e o que eu notei de diferença em comparação com o de Recife é a infraestrutura. O de Recife tem uma infraestrutura bem maior, ele oferece muitas chances de pesquisa e extensão, dando muitos incentivos. São esses os diferenciais em relação a outras escolas técnicas, tanto é que eu faço atividade de extensão no IF e isso traz um diferencial muito grande pra meu currículo. Em comparação com as ETes (Escolas Técnicas Estaduais) essas não investem tanto em pesquisa e

⁷⁸Essa constatação colaborou no sentido de que os problemas vivenciados pelos estudantes no que tange às metodologias de ensino desenvolvidas pelos docentes que atuam na parte profissional/técnica podem estar diretamente relacionada à falta de preparo e formação docente em relação às práticas pedagógicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem (DINIZ, 2015 *apud* CASTRO, 2017).

extensão. Em relação ao nível de estrutura, de materiais e equipamentos o IF é bem completo, até em relação à estrutura de lazer como piscina, campo e quadra. Isso até ajuda o aluno a relaxar depois das aulas. Outra coisa que eu acho muito legal são os programas de incentivo aos esportes, os cursos de inglês e francês. Então, além da formação técnica você vai ganhar um ensino médio em uma das melhores referências do estado, com uma estrutura muito grande a nível de escolas particulares caríssimas e a pesquisa e outras atividades extracurriculares (E5, Eletrônica, Integrado).

Um conjunto de questões se sobressaem nos relatos e que apontam para o diferencial do *campus* no tocante à formação profissional técnica no Estado. Destacam-se os fatores “infraestrutura” e “incentivos acadêmico-formativos”, a partir da disponibilização de espaços físicos e programas institucionais que visam o desenvolvimento e a formação integral dos estudantes a partir do envolvimento em atividades de pesquisa, extensão, idiomas e esporte/lazer. Nesse sentido, é válido resgatar a perspectiva teórica de Kuenzer (2009) quando enfatiza a importância da criação de propostas pedagógicas e formativas, envolvendo os diferentes espaços da instituição de ensino, que possibilitem aprendizagens diversificadas e significativas, abarcando as diferentes expectativas dos estudantes.

Abordando essa dimensão analítica do *campus* Recife na perspectiva da coordenação de cursos, duas questões pontuais ligadas aos cursos integrados são enfatizadas, e que reafirmam a importância e o conceito da instituição perante a sociedade: perfil do egresso e o incentivo à divulgação da instituição nas redes de escolas públicas e privadas da cidade. Frente à essas questões, o C1, destaca:

(...) tenho comigo um conceito muito factual sobre o campus Recife que é o de ter um “Ensino gratuito e de qualidade”, principalmente pro Ensino Médio. O estudante vai entrar uma pedra de carbono bruto e vai sair um diamante lapidado, o que depende, também de um trabalho e de uma articulação conjunta que envolve a instituição, aluno e comunidade externa. Nosso estudante egresso do ensino médio técnico terá condições de concorrer, a um vestibular numa universidade federal e de fazer a diferença nos caminhos e escolhas profissionais. O que ainda precisa, de fato, é o investimento numa “campanha informativa e publicitária” no sentido de esclarecer aos alunos e às escolas da cidade sobre o diferencial no ensino da instituição, as oportunidades de cursos e formação e incentivos educacionais no ensino médio integrado. Ainda estamos perdendo a oportunidade de ressignificar a imagem da escola perante a sociedade (C1).

De fato, a qualidade do ensino e a infraestrutura⁷⁹ da instituição colaboram para o diferencial na formação estudantil, a qual abarca, além do preparo nas bases técnicas e cognitivas relativas ao desempenho das atividades profissionais, aquelas de cunho

⁷⁹ Com base no Plano de Desenvolvimento Institucional (2014), a infraestrutura do IFPE- campus Recife conta com biblioteca, auditório, centro poliesportivo, restaurante, cantinas, salas de aula climatizadas, laboratórios especializados, estacionamentos, áreas de convivência, consultório médico-odontológico, salas de reuniões, dentre outras dependências.

socioemocional, visando preparar o estudante para as mudanças e adaptações no mundo do trabalho, as habilidades e competências (inter)pessoais, os avanços tecnológicos, e a velocidade da informação e do conhecimento (IFPE/PPPI, 2012). No entanto, segundo o C1, faz-se necessário o investimento num trabalho informativo junto às redes de escolas (públicas e privadas) da região sobre as oportunidades de ensino e de formação oferecidas no *campus*, abrangendo diferentes áreas e campos do conhecimento.

No decorrer das experiências formativas, os estudantes são envolvidos numa complexa rede de práticas e vivências acadêmicas e em contextos institucionais diferenciados que lhes impactam (positiva ou negativamente), e marcam parte de sua trajetória no *campus*. Nesse sentido, destacamos, no quadro a seguir, trechos de relatos dos estudantes que apresentam alguns elementos característicos acerca das principais experiências e aprendizados vivenciados ao longo dos cursos.

Quadro 8 – Principais experiências com os cursos técnicos no IFPE-Recife

E2, Segurança do Trabalho, Subsequente	E3, Química, Subsequente	E6, Eletrotécnica, Integrado	E7, Mecânica, Integrado
↓ “As experiências que eu achei principais durante o curso foram nas aulas práticas de treinamento sobre primeiros socorros e o de incêndio. A gente viu como tudo funciona nos momentos em que acontecem os incêndios”. “(...) teve a aula sobre saúde do trabalhador em que aprendemos muitas coisas interessantes, principalmente, sobre as doenças que o trabalho pode ocasionar na vida das pessoas”.	↓ “Pra mim as experiências de laboratórios foram as mais marcantes, porque era uma coisa que eu não tive no ensino médio”. “(...) aí quando eu entrei no IF que vi aqueles laboratórios equipados, com os professores mostrando como é uma rotina de trabalho...acho que foi uma das coisas que me marcou mais no IF. Uma coisa que vou levar pro resto da vida”. “Passar um tempo dentro do laboratório, mesmo que seja uma aula por semana, é de uma gratificação imensa. Foi onde eu fiz a primeira diluição, comecei a fazer as primeiras etapas de trabalho de um químico em um laboratório.”	↓ “Uma das experiências marcantes foi como monitora de disciplina numa turma do curso de eletrotécnica subsequente”. “A outra foi numa palestra sobre o desenvolvimento de sensor para ajudar os deficientes visuais. Achei uma experiência muito interessante”. As disciplinas que mais me marcaram durante esse tempo foram “Comandos Eletroeletrônicos”, onde a turma teve a oportunidade de ter a prática e aprender a sobre ligação de motores” e a o outra disciplina foi “Comando e Acionamento de Máquinas” onde mexemos com toda a parte de programação. Me interessei bastante”.	↓ “Durante, praticamente, toda a trajetória do curso, eu sempre me surpreendia com as cadeiras. Eu sempre me identifiquei muito com meu curso e com as disciplinas. Eu até achava estranho e não entendia, o porquê de algumas pessoas desistirem do curso”. “Minha turma tinha quarenta alunos, acho que só uns dez ou quinze vão se formar no tempo certo. Eu acho que é justamente a dificuldade de alguns professores, principalmente os do primeiro período. Você vê que eles desempenham uma aula mais representativa, e você tem que se dar o trabalho de procurar outras fontes, informações, pesquisar mais na biblioteca pra poder compreender mais, e muitos alunos sentem muito essa dificuldade”. “Pra mim, eu tava acostumado com os professores dando os assuntos tudo “mastigadinhos”, e no IF é diferente. Você tem que correr atrás pra buscar outros lugares,

			outros livros pra aprender mais sobre assuntos passados pelos professores”.
--	--	--	---

Fonte: Entrevistas com estudantes (2020). Elaboração própria.

Percebemos que as principais “experiências significativas” dos estudantes giram em torno das vivências em atividades práticas que envolvem os ambientes e situações internas e externas à instituição, destacando-se, mais precisamente: os treinamentos e simulações sobre conteúdos explorados em aulas; a utilização do laboratório enquanto recurso didático para aprimoramento e socialização dos conteúdos curriculares; a imersão em atividades de monitoria e; a participação em atividades extracurriculares (palestras, cursos e outros eventos externos).

No entanto, o E7 destaca uma questão pertinente (que também tem sido recorrente em outros relatos), que envolve a “didática docente”, e aqui, enfatizamos o nível dos conteúdos ministrados pelos professores e o estímulo às outras formas (individuais) para aprofundamento e busca do conhecimento. Ou seja, pelo fato de muitos estudantes, ou por terem um determinado nível de dificuldade de aprendizagem nas disciplinas básicas (mais uma vez o destaque para Matemática, Física), ou não possuírem o hábito de realizar buscas e pesquisas como formas de complementação e aprofundamento dos conteúdos, para além do que foi trabalhado nas aulas (dificuldade ou falta de hábito que está relacionada à origem e ao contexto social desses estudantes), contribui, diretamente, para o aumento nos indicadores de retenção e/ou evasão nos cursos.

Algumas estratégias pedagógicas têm sido adotadas pelas coordenações, a fim de atenuar as dificuldades básicas de aprendizagem e garantir a permanência do estudante, a exemplo do que ocorre no curso de mecânica: “Com relação ao ensino médio integrado nós até criamos uma disciplina que é “Matemática aplicada à mecânica”, mesmo assim, não conseguimos obter resultados positivos. Também temos investido nas monitorias das aulas práticas”(C2).

Em virtude da suspensão das atividades presenciais, a comunidade do IFPE-Recife tem readequado suas rotinas de trabalho e criado estratégias de funcionamento, com o objetivo de minimizar os impactos das medidas de isolamento social decorrentes da pandemia da Covid-19. Todos os servidores adotaram o trabalho remoto, e os estudantes, para manterem-se ativos e prosseguirem nos seus cursos, precisaram readequar suas rotinas e criar estratégias que, por vezes, foram acompanhadas por problemas e dificuldades em virtude das vulnerabilidades sociais presentes na realidade de muitos estudantes, com destaque para o acesso a equipamentos eletrônicos, acesso à rede de

internet, ambiente doméstico propício para o estudo, suporte familiar, dentre outras variantes sociais. O quadro a seguir retrata algumas percepções dos estudantes sobre as experiências e dificuldades durante a pandemia em 2020.

Quadro 9 – Percepções e experiências de estudantes dos cursos técnicos do IFPE-Recife durante a pandemia em 2020

E2 – Segurança do Trabalho – Subsequente

“Eu tive muita dificuldade no começo do ensino remoto porque não tinha os aparelhos digitais, sabe? Eu tinha um notebook e um celular, mas só que quebraram, aí eu fiquei muito preocupada pra poder começar a acompanhar, acessar os conteúdos e estudar”.
 “Ainda tive muita dificuldade pra poder começar, porque a internet na minha casa só pegava às vezes. Mas agora já melhorou, e eu consigo acompanhar melhor”.

Os professores geralmente mandam mensagens perguntando se a gente tem alguma dúvida, mandam o material e os trabalhos lá no AVA, que é a plataforma que a gente usa pra fazer os trabalhos, e depois eles usam o chat para esclarecer dúvidas e dar alguma informação”.

“Mesmo assim eu ainda acho muito complicado as aulas e o aproveitamento dos alunos nessa modalidade remota. Eu preferia ter presencial ou, pelo menos, que os professores utilizassem a videochamada para as aulas, porque assim a gente estaria vendo, interagindo e acompanhando a explicação, e não apenas através de mensagem. Assim fica muito complicado de aprender”.

E3 – Química – Subsequente

“EaD tá muito complicado...não tem sido uma coisa boa, principalmente pelo fato da gente ser de exatas, sabe? É muito mais complicado do que parece, a gente não tem um professor lá parado pra orientar a gente, a gente tem que prestar muito mais atenção nas aulas, no conteúdo em si. Então, no EaD essas coisas triplicaram, e foi uma das coisas que me fez não voltar, realmente, e optei por fechar o curso por um semestre. A gente não tem a concentração que precisa, sempre alguma coisa acontece em casa pra desvirtuar nossa atenção. Eu detestei essa pandemia...ela tá me atrapalhando muito no andamento do curso”.

E4 – Eletrotécnica – Subsequente

“A dificuldade maior que estou passando nesse período é com a consistência e qualidade da internet pra assistir às aulas. A minha mesmo não é muito boa, o que atrapalha bastante”.

Eu procuro estudar mais pras minhas aulas particulares (de matemática) do que pro IFPE, pra falar a verdade. Falo isso, porque nesse tempo eu tô tentando estudar e dar algumas aulas pra conseguir ter alguma renda juntamente com uma lojinha virtual de roupa masculina que administro”.

“Tive que procurar outros meios pra poder me manter e conseguir uma renda. Ainda assim, nesse período de 2020.2 conseguir pagar quatro cadeiras, mas só vou conseguir terminar o curso daqui a um ano. A pandemia dificultou muito a vida dos alunos.”

E6 – Eletrotécnica – Integrado

“A principal dificuldade que eu achei durante essa pandemia foi com a carga horária das disciplinas, que aumentou. E pra eu conciliar com outros compromissos ficou muito difícil”.

“A maioria dos professores só dá uma hora, uma hora e meia de aula, mas em compensação é exercício atrás de exercício. Acontece que, geralmente, eu passo o dia todo fazendo tarefa, e, ainda, tenho que conciliar com a faculdade. Aí, às vezes, eu começo as atividades da parte de elétrica no dia de semana, porque o prazo de entrega é até Sábado, e as atividades da faculdade eu deixo pra fazer no final de semana. Então, eu praticamente não tenho descanso nesse período”.

E8 – Eletrônica – Integrado

“No IF o EaD só começou no final de Agosto. Uma coisa que aconteceu no meu curso foi o seguinte: a coordenação de eletrônica fez a seguinte divisão: primeiro módulo eles colocaram duas cadeiras (as mais fáceis) e no segundo módulo colocaram cinco cadeiras (as mais difíceis), respeitando o horário das nossas aulas antes da pandemia. Então assim...essa divisão pra todo mundo da minha sala foi horrorosa”.

“Em questão de plataforma, o IF adotou o Classroom e o AVA que são plataformas muito práticas e fáceis de usar. Agora o ponto negativo que eu achei foi que o IF não deu oportunidade de escolha aos estudantes em relação às disciplinas gostariam de estudar nesse novo formato”.

Fonte: Entrevistas com estudantes (2020). Elaboração própria.

Com base nos relatos, verificamos que, além das dificuldades técnicas referentes ao acesso e à utilização das tecnologias digitais, outras questões influenciaram diretamente as dificuldades e/ou facilidades com o ensino remoto. Elas vão desde às situações e problemas sociais e familiares, até os de ordem psicológica. Por isso, tem sido recorrente nos relatos as dificuldades relacionadas ao ambiente doméstico e familiar, desmotivação para continuidade dos estudos, as condições de uso e acesso à rede de internet e às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), além da questão financeira.

Percebe-se que há um interesse e esforço por parte dos estudantes em acompanharem e manterem os estudos remotamente. No entanto, esse interesse é impactado pelas realidades e dificuldades socioeconômicas de cada um dos discentes, que, muitas vezes, estão além da falta de acesso à internet ou aparelhos tecnológicos. Com objetivo de darem condições para manter seu público discente matriculados e ativos nas atividades pedagógicas, o IFPE, por meio da Diretoria de Assistência Estudantil (DAE), lançou, em 2020, o edital do Programa Benefício Eventual, que visa repassar recursos financeiros aos estudantes em situação de vulnerabilidade decorrente da pandemia da Covid-19⁸⁰.

Para Médice, Tatto e Leão (2020) as diferentes situações vivenciadas no espaço escolar interferem tanto na aprendizagem, quanto nos resultados educacionais e nos projetos de vida pessoais e profissionais dos estudantes, chegando, em algumas situações, a serem alterados e/ou adiados, causando-lhes incertezas e frustrações. De fato, todas as situações e problemáticas acerca do eixo experiências formativas têm impactos no processo de ensino-aprendizagem. No caso do *campus* Recife, e com base nos relatos, verificamos que, durante o período de pandemia, tem sido recorrente a “falta de estímulo para o estudo”, “envolvimento em atividades extras” para obtenção de renda, “sobrecarga de trabalho”, tendo em vista o envolvimento em outras rotinas e atividades que lhes

⁸⁰ O Programa Benefício Eventual oferecido pelo IFPE visa atender apenas aqueles estudantes que, durante o período de 2020.1 e 2020.2 não estejam recebendo nenhum tipo de recurso do IFPE-Recife proveniente de bolsa permanência, PIBIC, PIBEX, monitoria dentre outros. A decisão é uma forma da instituição priorizar aqueles que apresentam maior vulnerabilidade social e econômica durante a pandemia. Os beneficiados receberão um dos três valores: \$130,00, \$180,00 ou \$230,00 que serão distribuídos de acordo com a análise do setor de Serviço Social do *campus*. Informações disponíveis em: <https://portal.ifpe.edu.br/campus/recife/noticias/lancado-edital-para-beneficiar-estudantes-em-vulnerabilidade-durante-pandemia>. Acessado em 18 Jan. 2020.

demandam tempo e dedicação, a não possibilidade de “escolha das disciplinas” a serem cursadas, algo relatado pela E8 em relação ao curso integrado de Eletrônica.

Eixo: Expectativas Profissionais

O conhecimento das percepções e expectativas pessoais e profissionais dos estudantes constitui numa importante ferramenta para auxiliar no processo formativo e na constituição de um panorama dos diferentes perfis estudantis. Além disso, o estudo acerca dessa temática contribui à busca de melhorias no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem pelos professores, bem como demais sujeitos que perfazem as diferentes instâncias institucionais, e que, direta ou indiretamente estão ligados com este processo (coordenadores, gestores, diretores etc.). A fim de compreender as expectativas dos estudantes do *campus* Recife, tomaremos como referência dois direcionamentos: as percepções sobre o mercado de trabalho nas respectivas áreas de formação técnica e; as expectativas pessoais e profissionais pós finalização do curso.

Com relação ao primeiro ponto de análise e discussão, sistematizamos o quadro seguinte em que constam as percepções gerais de quatro estudantes (dois do integrado e dois do subsequente) sobre o atual momento do mercado de trabalho, com ênfase nas quatro áreas de atuação: Eletrônica, Química, Mecânica e Edificações. As percepções estiveram centradas em questões específicas, tais como: abertura de vagas de estágio e emprego, os principais campos de atuação profissional, os impactos da pandemia nas contratações e facilidades/dificuldades para a efetivação nas vagas. A partir dessas variáveis apresentadas nos relatos, é possível obter um panorama diversificado e complexo das implicações da conjuntura do mercado de trabalho atual sobre o eixo aqui proposto.

Quadro 10 – Percepções dos estudantes dos cursos técnicos do IFPE-Recife sobre cenários do mercado de trabalho na área profissional técnica

E1 - Eletrônica - Subsequente	“Quando fiz o cadastro para estágio, vi que tinham algumas oportunidades na área de eletrônica, inclusive alguns colegas de turma conseguiram vaga no ramo hospitalar, até mesmo antes da pandemia. Mas as facilidades para vagas de estágio e emprego dependem muita da época, da economia e dos investimentos na área.” “Tem época em que muitos setores e empresas contratam muitos estagiários e profissionais de eletrônica, em outros períodos esse cenário é crítico. Eu vejo que daqui pra frente a tendência é requerer muita gente dessa área por causa do crescimento no setor de automação em Pernambuco.”
-------------------------------	--

E3 – Química - Subsequente	“Não tem dificuldade pra achar vaga de trabalho em química em tempos normais. É um campo muito amplo de atuação, e a gente pode encontrar chances em empresas, indústrias, hospitais clínicas médicas, laboratórios, cervejarias, instituições de ensino e pesquisa e até no próprio IF. Mas no cenário atual da pandemia, com as medidas de restrição e isolamento, as vagas na área de química industrial foram drasticamente afetadas”. “Eu acho que quando a pandemia passar e o mercado retomar o crescimento, muitas indústrias voltarão à sua normalidade, e a gente vai ter novas chances de se empregar. Espero muito que as empresas e indústrias se restabeleçam, voltem a abrir as vagas e contratem novos profissionais”.
E7 – Mecânica - Integrado	“Eu vejo que o curso de mecânica é bastante amplo pra atuação. A mecânica está presente em muitos setores e segmentos dentro de uma empresa, e por isso é importante a presença de um técnico. Com os conhecimentos que o técnico tem, ele pode contribuir para melhoria e o bom funcionamento de máquinas, equipamentos, transportes....tudo que envolve manutenção”. “Já tive oportunidades quando tava trabalhando numa oficina de bicicleta. Dois colegas meus me chamaram, na época pra trabalhar com a parte de soldagem numa oficina de carro. Só que eu gostava tanto de trabalhar na oficina de bicicleta, que eu acabei não aceitando a oportunidade.”
E9 – Edificações - Integrado	“Eu vejo que o mercado de trabalho pra gente de edificações não é tão amplo. Para se encaixar nos perfis das vagas não é algo fácil”. “Quando abre uma vaga, seja de estágio ou de trabalho o processo para vir a ser contratado não é tranquilo. Tem outras pessoas concorrendo e são muitas exigências de formações extras, para além do curso técnico. No caso de edificações, as contratações têm exigido cursos como o de Excel Intermediário, e isso é algo que não vemos durante o curso técnico. Daí, precisamos procurar essa formação extra fora do IF.” “Então...assim...edificações é uma área que tem surgido algumas oportunidades de trabalho na construção civil aqui em Recife, mas o processo de contratação não tem sido tão fácil”.

Fonte: Entrevistas com estudantes (2020). Elaboração própria.

A partir das percepções e impressões destacadas acima, verificamos que os estudantes possuem noções básicas e pontuais sobre as principais tendências e cenários do mercado de trabalho, envolvendo os cursos profissionais técnicos os quais estão inseridos. No caso da área de eletrônica o E1 enfatiza os ciclos e as dinâmicas macroestruturais, como a economia e os investimentos no setor, enquanto fatores decisivos no comportamento do mercado de trabalho. Na percepção do entrevistado, a tendência para os próximos anos é de aumento nas contratações de profissionais formados em eletrônica, em virtude do crescimento e dos investimentos no setor automobilístico em Pernambuco.

Em relação à área de Química Industrial, na visão da entrevistada (E3), em momentos de estabilidade, não há dificuldade para encontrar vagas de trabalho na área, e tem se destacado pela sua ampliação nos segmentos e setores para atuação profissional. No entanto, com a crise pandêmica e, conseqüentemente, com a adoção das medidas restritivas de isolamento e conseqüências para os níveis de rendimento e crescimento das

empresas, a área foi fortemente impactada, sobretudo em relação à abertura de vagas e contratação de profissionais.

As contribuições do E7 foram mais no sentido de apresentar percepções gerais sobre a importância do curso de mecânica e as possibilidades de atuação profissional. Nesse sentido, o estudante reconhece que é um curso amplo e que envolve variedade de segmentos para atuação além do automobilístico. Embora não tenha apresentado impressões acerca do período atual de pandemia e suas implicações para sua área, o entrevistado ressalta que vivenciou experiência de trabalho com mecânica, além de ter sido convidado para outra oportunidade, mesmo antes de seu ingresso no IFPE. De fato, é válido destacar que esse perfil de estudante, com experiências profissionais prévias à entrada no curso técnico integrado, ainda que realizadas informalmente⁸¹, constitui “exceção” em relação ao perfil da grande maioria dos ingressantes nos cursos integrados.

As percepções e impressões da E9 sobre o mercado de trabalho na área de edificações foram mais voltadas às exigências requeridas para ocupação das vagas de estágio e emprego. Embora suas contribuições tenham sido mais pontuais, a entrevistada destaca duas questões centrais: a primeira sobre a “restrição” nas possibilidades de atuação profissional e a segunda as “exigências” e chances de contratação. Com isso, foi recorrente nos trechos do relato a ênfase na “dificuldade” de inserção nas vagas, em virtude de fatores como concorrência e exigências de formações complementares ao curso técnico, mas que, ainda assim, tem surgido algumas oportunidades, sobretudo, no setor da construção civil.

Quando perguntados se haviam estagiado na área da formação técnica, todos os entrevistados relataram que ainda não buscaram ou não conseguiram essa experiência. Conforme veremos a diante, são múltiplos os fatores (pessoais/estruturais) que têm levado à essa constatação. Ressalta-se que dos estudantes participantes da pesquisa, sete estavam em fase de conclusão do curso, no segundo semestre de 2020, e dois precisaram trancar o último período devido aos problemas pessoais relacionados à adaptação da rotina de estudos no ensino remoto, e estender a conclusão do curso para o primeiro semestre de 2021.

Com relação à “não realização dos estágios curriculares”, os estudantes apresentaram diferentes justificativas, conforme destacadas a seguir.

⁸¹ No caso do E7, o trabalho na oficina de bicicleta não possuía o registro formal. Estando, ainda, na condição de menor de idade e cursando o novo ano do Ensino Fundamental, o entrevistado estava inserido nesse tipo de atividade visando a obtenção de uma renda extra para ajudar seus pais na manutenção da casa.

- E1 – participa de atividades de iniciação científica no curso de Eletrônica, as quais dispensam a obrigatoriedade para realização do estágio.
- E2 – realizou algumas buscas na internet, mas ainda não teve interesse em se cadastrar para as vagas ofertadas. A prioridade, no momento, é a conclusão das disciplinas obrigatórias do curso.
- E3 – realizou buscas na internet e no sistema acadêmico do IFPE, mas não tem se enquadrado nos requisitos específicos solicitados para o estagiário de Química Industrial no tocante à conclusão de todas as disciplinas dos últimos períodos.
- E4 – ainda não realizou buscas de vagas, mas já tem uma empresa do ramo de transformadores elétricos, na qual o tio trabalha há vinte anos, e que lhe terá a oportunidade para realização do estágio. Pretende realizá-lo após a conclusão dos créditos das disciplinas obrigatórias.
- E5 – atua profissionalmente, há alguns anos, numa empresa do ramo de refrigeração juntamente com um amigo de turma. Então, aproveitará a oportunidade para compensar a carga horária de estágio. Destaca-se o seguinte trecho do relato do entrevistado:

Não procurei vagas de estágio, porque eu já trabalho, há anos, com um colega que estudou comigo. Ele tem uma empresa na área de refrigeração, que presta serviços pra outras empresas, e eu vou e faço os serviços com ele. Então, isso já valerá como estágio obrigatório (E5, Refrigeração, Subsequente).

- E6 – indisponibilidade de tempo para dedicação ao estágio, em virtude da inserção em outras atividades preparatórias e estudos universitários que foram e estão sendo conciliados com a rotina de estudante no IFPE. Por esses motivos, não realizou buscas por vagas, conforme destaca-se no relato a seguir:

Eu nem cheguei a procurar, acredita? Não é nem interesse, é tempo. Porque ano passado eu tava estudando pro ENEM, esse ano eu tô na faculdade, e eu tenho que conciliar com os estudos do IF. Daí, ainda não tive tempo disponível para conciliar com estágio (E6, Eletrotécnica, Integrado).

- E7 – realizou buscas por estágio, chegando, inclusive, a participar de um processo seletivo numa indústria de vidro, situada nas proximidades do IFPE-Recife, mas que, devido aos impactos da pandemia em 2020, a indústria finalizou suas atividades, impossibilitando ao estudante de assumir a vaga, conforme relatado a seguir:

(...) não conseguir estagiar. Eu até fiquei meio chateado nessa pandemia, porque eu tava prestes a realizar um sonho, na verdade. Eu enviei um currículo pra uma indústria de vidro, perto do IF, e aí eu fiz a entrevista, dinâmica de grupo e quando eu ia receber o resultado, entrou na pandemia. Aí a indústria

fechou, e a gente recebeu o comunicado do RH que iria encerrar suas atividades. E aí, depois, quando eu tava trabalhando com entregas por aplicativos, eu recebi uma proposta de um amigo que tava com uma distribuidora de bebida. Foi quando comecei a trabalhar. (E7, Mecânica, Integrado).

De uma forma geral, percebemos que as percepções e impressões apresentadas pelos estudantes sobre os cenários do mercado de trabalho, nas suas respectivas áreas de formação técnica, são bastante pontuais e preliminares, mas que trazem à discussão um conjunto de informações e elementos relevantes que, de certa forma, associam-se às principais tendências do mercado de trabalho nacional, sobretudo para o período da pandemia da Covid-19 em 2020, conforme constatas nos estudos e pesquisas científicas (IBGE, 2020; BRIDI, 2020; NERI, 2020; POCHMANN, 2020; dentre outros).

A fim de sistematizar as análises e discussões acerca das expectativas profissionais pós finalização do curso técnico, agrupamos os trechos dos relatos dos estudantes em dois grupos de acordo com a forma de articulação a qual estão matriculados no IFPE. Optamos por este agrupamento, tendo em vista que estamos lidando com dois públicos de perfis acadêmicos diferenciados e inseridos em parâmetros curriculares do Ensino Médio Profissional Técnico com focos e estruturas díspares, conforme aprofundado e destacado pela literatura e legislações específicas (abordadas no segundo capítulo da dissertação).

Esta distinção é importante para relacionar e identificar em que medida os estudantes do integrado e subsequente apresentam pontos e direcionamentos similares e/ou díspares no pós finalização dos cursos. Procuramos, ainda, associar a temática das expectativas com outra questão abordada nas entrevistas que trata, mais diretamente, dos horizontes em relação a ocupação de postos de trabalho específicos.

Conforme apresentado nas respostas (Quadro 10), percebemos que dos cinco estudantes do subsequente, três (E2, E3 e E4) relataram, de forma direta, que a prioridade é ingressar no mercado de trabalho, assim que concluírem a formação técnica. No tocante ao anseio para ocupar algum posto de trabalho em alguma empresa específica, a E2 enfatiza apenas que pretende ingressar na área hospitalar, e que não vislumbra nenhuma empresa em especial. Já para a E3, diferentemente, almeja ingressar num ramo e numa empresa específica enfatizando que pretende atuar na parte da fabricação de cerveja da Ambev ao tecer a seguinte afirmação: “Acho que é uma empresa que me fascina muito. Me vejo sendo uma grande química da Ambev”.

Um estudante (E1), pelo fato de cursar, além da formação técnica, uma formação superior em Engenharia Mecânica, apresentou como expectativa principal agregar os dois

cursos, e investir no trabalho por conta própria, apresentando argumentos de que esse tipo de trabalho poderá lhe auferir melhores ganhos e retornos profissionais, além de lhe colocar numa situação de maior flexibilidade e autonomia, conforme podemos verificar no seguinte relato:

Por enquanto, a única coisa que eu consigo pensar, é fazer um certo levantamento de dinheiro, porque tenho interesse em empreender, pra ter uma fonte de renda melhor (...) e a outra parte do tempo quero investir na área de pesquisa. Antes mesmo de fazer a iniciação científica eu já tinha também esse interesse. Eu acho muito melhor trabalhar com esse tipo de empreendimento, do que trabalhar para outros ou na área pública⁸², porque lá você querendo ou não depende de hierarquia, e não é tão estável assim. Trabalhar por conta própria é mais flexível e temos uma maior autonomia (E1, Eletrônica, Subsequente).

A expectativa do E5 apresenta especificidade em virtude da condição econômica que o sujeito de encontra, qual seja, a aposentadoria, que lhe coloca numa certa condição de estabilidade financeira, sem ter, no momento, grandes perspectivas profissionais ou o desejo imediato de se inserir em alguma empresa específica do ramo de refrigeração. Devido ao fato de o entrevistado já vir desenvolvendo, há alguns anos, serviços por conta própria dentro da sua área de formação técnica e, conseqüentemente, ter se identificado com esse tipo de trabalho, lhe coloca na pretensão de continuar nessa condição.

Quadro 11 – Expectativas profissionais dos estudantes do IFPE-Recife pós finalização do Curso Técnico Subsequente

E1 – Eletrônica	“Além de integrar meu curso de engenharia mecânica com o de técnico em eletrônica, se aparecer alguma oportunidade de trabalho numa empresa pra ganhar um extra eu aceito. Agora eu acho muito mais viável, e o que pretendo, é trabalhar em home office e por conta própria. Você consegue administrar melhor o tempo de trabalho. No começo você pode ter muito mais dificuldade para conseguir clientes, organizar sua renda, mas com as experiências e novos projetos que vão aparecendo, você consegue avanços na profissão”.
E2 – Segurança do Trabalho	“Minhas expectativas é estar trabalhando numa empresa na minha área de formação, e espero contribuir para abrir a mente das pessoas para importância do crescimento pessoal, assim como o IF fez na minha vida. Como técnica de segurança, levar às pessoas o alerta sobre o perigo e os riscos no ambiente de trabalho.”
E3 – Química	“Eu tenho a expectativa de conseguir ingressar, realmente, numa indústria multinacional, porque eu acho que é uma área que eu gosto e me identifico mais, pelo fato de envolver a parte da Química que é do meu interesse.” “Pretendo crescer na área de laboratório químico da empresa, por isso que sempre tô pesquisando as vagas em empresas como Ambev, Coca-Cola, porque são duas empresas que, além de contratarem químicos industriais, também são de grande porte”.
E4 – Eletrotécnica	“As minhas expectativas pessoais para o curso de eletrotécnica eu confesso que não são das melhores. A grande maioria dos alunos que fazem eletrotécnica tem o maior objetivo de conseguir uma vaga em um concurso público, principalmente na CELPE, CHESF, COELBA (na Bahia), dentre outras companhias elétricas que oferecem concurso pra técnico em eletrotécnica. Essa é minha única expectativa pra o curso técnico”.
	“Eu pretendo trabalhar pra mim mesmo ou fazer uma parceria com um amigo, até porque eu não tenho essa necessidade de trabalhar de imediato para obter uma renda principal, porque já sou aposentado dos Correios.

⁸² O sentido de “público” no qual o estudante se refere nesse trecho é na direção de atuar no mercado de trabalho na condição de um trabalhador assalariado.

E5 – Refrigeração	Mas pretendo sim seguir trabalhando na área de refrigeração. Agora mesmo eu estou fazendo um serviço extra num apartamento de um amigo meu, em que estou trocando toda a parte de instalação elétrica.”
-------------------	---

Fonte: Entrevistas com estudantes (2020). Elaboração própria.

Numa outra parte da discussão destacamos as expectativas profissionais dos estudantes da forma integrada, tendo como referência de análise um grupo de quatro sujeitos integrantes dos cursos de Eletrotécnica, Mecânica, Eletrônica e Edificações (Quadro 11). Cada um dos entrevistados apresentaram elementos e pontos diferenciados que demarcam suas perspectivas profissionais no pós finalização do curso, destacando-se: a continuidade dos estudos em nível superior; conclusão do estágio curricular e ingresso no mercado de trabalho e; agregação das dimensões (trabalho/estudo).

Duas estudantes (E6 e E8), no semestre 2020.2, cursavam, além do curso técnico integrado, o curso superior na UFPE (Engenharia Biomédica) e UFRPE (Engenharia Ambiental), respectivamente. No caso da E6, suas expectativas estão direcionadas à continuação dos estudos e da formação em nível superior na área Biomédica. Embora não tenha pretensões de ingressar no mercado de trabalho como técnica em eletrotécnica, a entrevistada enfatiza a importância e o diferencial que o curso técnico trará à sua nova formação, tendo em vista as demandas por conhecimentos e habilidades abrangendo o ramo de elétrica, conforme reiterado no trecho seguinte.

(...) eu pretendo ir para área de desenvolvimento de pesquisa, mas não na área de elétrica em si. Mas, o curso de eletrotécnica vai me ajudar muito na formação, porque muitas cadeiras que eu vou pagar no ensino superior tem a ver com elétrica. Então, vai me dar um conhecimento e uma melhor base (E6, Eletrotécnica, Integrado).

Quanto à E8, suas expectativas também são direcionadas ao curso superior, em virtude de sua identificação com o curso de Engenharia Ambiental⁸³. Situação essa que lhe impulsiona a seguir investindo nos estudos nessa nova área de formação. Ainda que reconheça a qualidade da formação que obteve no curso técnico, bem como o diferencial no ensino do IFPE, a entrevistada é enfática em sua fala ao afirmar sua repulsa à área de eletrônica enquanto possibilidade de atuação profissional.

Em E8 encontramos um caso de estudante que durante o período da pandemia, no segundo semestre de 2020, encontrou uma oportunidade de trabalho provisório no setor de estoque numa empresa de distribuição de bebidas no Recife. Sua jornada inicia às 9h e finaliza às 18h, condição essa que lhe colocou na necessidade de matricular-se em

⁸³ A entrevistada no semestre 2020.2 cursava o primeiro período do curso superior em Engenharia Ambiental.

apenas uma disciplina obrigatória do curso integrado. No entanto, o estudante deixa claro que sua expectativa maior segue na direção da realização do estágio curricular, seguida da sua inserção profissional na área de Mecânica. É válido destacar também que o entrevistado não almeja ingressar num curso superior, ainda que seja numa área correlata à formação técnica, mas pensa numa especialização voltada especificamente para os egressos da Educação Profissional Técnica, bem como investir em outros cursos básicos e complementares, conforme destacado no relato:

Eu estive em algumas situações em que não consigo mais me ver fazendo uma faculdade. Eu penso em ingressar numa empresa, e começar a atuar na minha área. Eu penso, com certeza, em fazer uma especialização técnica, mas que não seja, especialmente, uma graduação. Penso também em fazer outros cursos complementares (...) Caso eu não consiga ingressar numa indústria, eu penso em trabalhar na área automobilística, e fazer um curso complementar de mecânica automobilística, pra também poder trabalhar em oficina de carro (E7, Mecânica, Integrado).

Por fim, as expectativas da E9 procuram associar as dimensões do “estudo” e “trabalho” ao enfatizar que, após a finalização do curso técnico, deseja trabalhar na área de edificações e, concomitantemente, continuar os estudos em nível superior no curso de Engenharia Civil. Sendo assim, a oportunidade do estágio em edificações será o primeiro passo para que a estudante venha a conquistar outras oportunidades que contribuam para sua realização e crescimento profissional.

Quadro 12 – Expectativas profissionais dos estudantes do IFPE-Recife pós finalização do Curso Técnico Integrado

E6 – Eletrotécnica	“Após o término do curso técnico pretendo continuar no curso superior. Mas, eu não pretendo entrar no mercado de trabalho como técnica em eletrotécnica”. “O curso de eletrotécnica vai, além de agregar ao meu currículo, trazer acréscimos e contribuições para o meu curso superior de Engenharia Biomédica, pelo fato de envolver várias áreas e disciplinas”. “Se eu realmente for me especializar na área de Engenharia Clínica, o curso de eletrotécnica vai ser um grande diferencial, por ser uma especialidade que exige muito da parte de elétrica. Então, vai ser muito bom ter um curso técnico no currículo”.
E7 – Mecânica	“No momento eu tô trabalhando numa distribuidora de bebidas, mesmo que seja provisoriamente. Mas, minha grande expectativa é conseguir terminar meu curso de mecânica, fazer meu estágio e depois continuar trabalhando na área”.
E8 – Eletrônica	“Eu espero nunca mais trabalhar com eletrônica. Eu sou bem pessimista em relação a isso”. “Reconheço que é um curso muito bom, que o IF é uma boa instituição, e eu não me arrependo de ter feito eletrônica, porém eu não pretendo seguir a área”. “Essa área de eletrônica não me cativou o suficiente a ponto de eu levar pra minha vida profissional. Atualmente faço Engenharia Ambiental, me identifiquei, e eu pretendo seguir estudando e investindo nessa nova área”.

E9 – Edificações	“Eu quero estar trabalhando na área, e pretendo continuar estudando dentro desse ramo junto com a Engenharia”. “Eu acho que, se realmente eu conseguir um estágio em edificações, e continuar crescendo e trabalhando dentro da área eu posso vir a ter muitas outras oportunidades profissionais, Então, edificações e engenharia são os dois caminhos que eu quero continuar investindo na minha vida”.
------------------	---

Fonte: Entrevistas com estudantes (2020). Elaboração própria.

Ao abordar sobre as expectativas estudantis no pós finalização dos cursos técnicos, verificamos que diferentes perspectivas multidimensionais permearam as respostas dos entrevistados, as quais envolveram, segundo Abramo, Venturi & Corrochano (2020), o entrecruzamento de percursos e influências relacionadas aos fatores educacionais, laborais e familiares específicos do contexto e da vida de cada estudante. Consequentemente, tudo isso leva a uma compreensão mais integrada sobre os problemas e dificuldades enfrentadas por cada sujeito, e que influenciam as suas expectativas pessoais e/ou profissionais.

Destacamos que ao relatarem sobre suas expectativas, os estudantes sempre enfatizavam horizontes e projetos relativos, sobretudo aos eixos do “trabalho” e estudo”, onde o foco e o grau de importância variam em virtude dos perfis e das realidades socioeconômicas de cada sujeito, bem como dos eventos externos (como a crise da pandemia da Covid-19) com impactos e influências diretas neste contexto. Ainda de acordo com Abramo, Venturi & Corrochano (2020), o grau de sobreposição dos eixos “trabalho” e “estudo” nas realidades e expectativas dos estudantes dependem de suas inserções em experiências diferenciadas, dadas às condições sociais e econômicas, como também do fator idade e da característica de cada percurso formativo ao qual estão inseridos nas respectivas instituições de ensino.

Nesse sentido, o conteúdo das entrevistas dos estudantes do integrado e subsequente, no que tange às expectativas no pós finalização do curso, parece seguir uma tendência apontada por Tartuce (2010) e Santos (2018), ao afirmarem o fato de que ter um maior acesso à formação escolar tem andado na direção de contribuir para expectativas mais positivas e de longo prazo em relação ao futuro profissional. No entanto, conforme procuramos enfatizar nos tópicos anteriores, todo esse cenário, que envolve as “experiências formativas” e as “expectativas profissionais”, tem mudado e sofrido impactos frente ao contexto de crise econômica, política e sanitária à nível regional e mundial que atualmente enfrenta-se (ABRAMO; VENTURI; CORROCHANO, 2020).

As expectativas que os estudantes possuem com os cursos técnicos, e seu futuro profissional, podem ser considerados temáticas complexas e relevantes, não apenas por se tratarem de sujeitos diversificados em relação à faixa etária, à condição socioeconômica, aos objetivos pessoais/profissionais, como também pelo fato de envolverem ou sofrerem as implicações do caráter estrutural e dinâmico do mercado de trabalho à nível nacional/regional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fomentar os estudos e as discussões sociológicas nos campos da educação e do trabalho, a presente pesquisa propôs-se a responder às seguintes questões: Quais as relações entre experiências formativas dos estudantes dos cursos técnicos do IFPE - *Campus* Recife e a construção de suas expectativas profissionais? Quais as especificidades e diferenciações nos perfis e nas estruturas dos cursos técnicos nas formas integrada e subsequente? Em que medida as mudanças no mercado de trabalho têm impactado as expectativas dos estudantes? E, ainda, de que forma essas expectativas correspondem à realidade do mercado de trabalho brasileiro?

A fim de aprofundar as discussões propostas na pesquisa, a estratégia investigativa pautou-se por uma análise macroestrutural acerca das mudanças nos sistemas produtivos, passando por questões inerentes às configurações no mundo do trabalho e às implicações na formação do trabalhador, chegando às abordagens acerca das mudanças e crises no mercado de trabalho nacional, investigando de que forma elas têm afetado a realidade dos estudantes do IFPE-Recife. A dimensão macroestrutural permitiu observar a presença, no âmbito educacional, da incidência de uma lógica fordista, que parte da compartimentalização dos conhecimentos e dos currículos dos cursos, demarcando uma clara delimitação das fronteiras e da divisão social do trabalho, fazendo com que as propostas e objetivos da formação comessem a ser direcionados a públicos diferenciados.

Ao mesmo tempo, identificou-se a influência de pressupostos vinculados ao sistema de acumulação flexível em virtude da implantação das novas formas de organização do trabalho e das novas tecnologias produtivas, as quais passaram a demandar trabalhadores com habilidades e competências exigidas por essa nova realidade. A partir daí, percebeu-se que a formação começa se direcionar aos processos de flexibilização dos mercados de trabalho, os quais passaram a exigir a (re)qualificação da força de trabalho, a fim de inseri-la nos novos arranjos e cenários produtivos. Ainda assim, observou-se que a qualificação profissional no país se direcionou ao mercado de trabalho formal, mesmo que o contexto brasileiro apresente altos índices de desemprego e de informalidade.

A partir dessa conjuntura, passaram a ganhar destaque os investimentos na formação de estudantes no campo da formação profissional técnica, em que se promoveu a profissionalização a partir da multiplicidade de opções de itinerários formativos em

diferentes níveis, modalidades e formas de articulação. Mais precisamente, na primeira década dos anos 2000, surge a iniciativa de criação dos IFs no âmbito das políticas públicas de educação durante o segundo mandato do presidente Lula da Silva (2007-2010). Com isso, a criação dos IFs, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, demarcou novos cenários e perspectivas para a educação do país, constituindo-se num modelo inovador de instituição pluricurricular e *multicampi*, presente em todo o território nacional (OTRANTO, 2010; PACHECO, 2011; 2015).

A partir dos estudos sobre experiências formativas e expectativas estudantis no âmbito dos IFs, surgiu a necessidade de adentrar no campo de análise acerca do mercado de trabalho nacional e local, verificando de que forma as mudanças, as crises e as conjunturas atuais têm implicações nos dois eixos acima propostos. Dessa forma, diante do conjunto de mudanças no mundo do trabalho, tendo como ponto de partida a implementação da Lei nº 13.467/2017, que resultou na Reforma Trabalhista, bem como a crise da pandemia da Covid-19, decretada em março de 2020, a realidade dos estudantes que estão em processo de formação e em fase de conclusão de seus respectivos cursos técnicos foi fortemente impactada, o que implicou readequações em relação às experiências na instituição e às mudanças nas expectativas pessoais e/ou profissionais.

Outra variável considerada neste estudo diz respeito à dimensão histórica da Educação Profissional no Brasil e, mais especificamente, aos embates e críticas que permeiam as dimensões formativas nos cursos das formas integrada e subsequente. Em especial, destacou-se um cenário que se iniciou a partir de 1997, com o Decreto 2.208, e, posteriormente, em 2004, com o Decreto 5.154, os quais resultaram numa ampla Reforma do Ensino Médio e Técnico.

Verifica-se que esse conjunto de mudanças resultaram nas atuais configurações do Ensino Técnico no Brasil, o qual se pauta num modelo voltado para uma formação mais integrada e em outro pautado numa perspectiva que visa mais diretamente ao rápido ingresso do estudante no mercado de trabalho. (KUENZER, 2004, 2013; FRIGOTTO, 2005; SAVIANI, 2005, 1989; RAMOS, 2001). A Reforma do Ensino Médio e Técnico observada por meio destes decretos resultou nas atuais configurações da Educação Profissional nos IFs, a qual possibilita a coexistência, num mesmo espaço institucional, de um grupo diversificado de estudantes e trabalhadores que ingressam, sobretudo, nos principais cursos técnicos: integrado e subsequente. Isso nos permitiu associar a formação profissional técnica à estrutura dualista e fragmentada, que, desde os primórdios, caracterizou a Educação Profissional. Neste sentido, o presente estudo corroborou a

perspectiva de Ciavatta e Ramos (2011), na qual o modelo de ensino e de formações técnicas oferecidas nos IFs permitiu observar a clara presença da perspectiva dualista nas expectativas dos estudantes após a finalização dos cursos, que, de certa forma, reafirmam os objetivos e as estruturas que permearam a política de Educação Profissional Técnica dos anos 1990 e 2000.

A Reforma Trabalhista experimentada no Brasil, em 2017, reforçou um padrão de regulação e funcionamento do mercado de trabalho pautado em bases estritamente flexíveis e precárias. Essa conjuntura ganhou novos contornos em 2020, com a crise da pandemia da Covid-19, reforçando um padrão de deterioração da regulação do trabalho. Verifica-se, portanto, que os ataques e eventos que acometeram o mundo do trabalho nos últimos anos têm se revelado fatores cruciais para compreender os cenários de recessão do mercado de trabalho brasileiro, em especial, para os jovens e trabalhadores que almejam ingressar na vida laboral, obter suas primeiras experiências e construir uma trajetória de vida profissional.

Quando nos debruçamos no campo empírico, a fim de analisar as relações entre experiências e expectativas dos estudantes da Educação Profissional Técnica do IFPE-Recife e as possíveis implicações do atual cenário do mercado de trabalho nesse contexto, constatamos que a instituição exerce um importante papel na história e no desenvolvimento da educação no estado de Pernambuco, a qual tem contribuído para ampliação do acesso à escolarização e profissionalização a partir da variedade de opções de cursos desde a Educação Básica até a Pós-Graduação, abarcando diferentes perfis de estudantes e trabalhadores. Além disso, a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a instituição tem contribuído significativamente para o desenvolvimento socioeconômico da região. Tanto os documentos institucionais quanto os relatos dos sujeitos entrevistados frisaram a posição do *campus* frente ao diálogo com a comunidade externa, o mercado de trabalho local e os arranjos produtivos.

Em relação às experiências formativas, percebeu-se que os estudantes reconhecem o diferencial e a qualidade do ensino constatado a partir do nível de formação ofertada tanto na parte propedêutica quanto pela parte profissional-técnica. No entanto, devido ao grau de aprofundamento nos conteúdos das disciplinas dos cursos técnicos integrado e subsequente, muitos estudantes acabam tendo dificuldades de assimilação e acompanhamento, levando-os à retenção ou até à evasão, o que tem afetado o Índice de Eficiência Acadêmica da instituição.

Quanto às expectativas dos estudantes após a conclusão do curso técnico, verificamos mais fortemente a questão da dualidade nas perspectivas almejadas, as quais tendem, por um lado, a estarem centradas na continuidade dos estudos no nível superior e, por outro, no ingresso imediato no mercado de trabalho, sendo estas duas perspectivas que demarcam os cursos integrado e subsequente, respectivamente. Nesse caso, observamos que a fragmentação e a dualidade na educação são marcantes no IFPE (representadas através das duas formas de articulação dos cursos técnicos), não estando superadas, mesmo com a vigência do Decreto 5154/2004, que, no plano formal, assegurou um modelo formativo integrado e único, agregando o Ensino Médio e Técnico. Com isso, a realidade dos cursos subsequentes ainda representa um dos fatores de críticas e contestações em torno da formação profissional técnica, pelo fato de essa forma de articulação apresentar uma perspectiva que embasou os anos de 1990, sendo pautada num modelo de formação parcial e subordinada aos interesses do capital. Além disso, os cursos subsequentes explicitam o contraste entre uma formação para o mercado de trabalho e um mercado precarizado e desestruturado.

A formação profissional técnica no *Campus* Recife apresenta-se como caso paradigmático que permitiu verificar a presença dos avanços e recuos que historicamente acompanham a política pública de Educação Profissional no Brasil. Os resultados das entrevistas indicaram um conjunto de situações e dilemas que, ainda, caracterizam as experiências formativas nessa instituição. De um lado, se o mercado de trabalho brasileiro convive com altos índices de desregulação e precariedade, de outro, as experiências formativas estão, muitas vezes, ligadas à deficiência de atividades práticas (nas vivências estudantis da parte profissional técnica), à carência de maiores investimentos na parte pedagógica, visando a um melhor resultado no processo de ensino-aprendizagem. Merece destaque a observação de que o contexto da pandemia da Covid-19 impactou estudantes de maneira diversa, em especial, destacam-se as dificuldades pautadas pelas condições socioeconômicas de cada estudante. Consequentemente, essa realidade teve implicações nas expectativas pessoais/profissionais dos estudantes após a conclusão da formação, as quais precisaram ser alteradas, pois ocasionaram-lhes incertezas e frustrações em relação ao futuro.

A importância histórica do IFPE-Recife torna necessária a implementação de novas pesquisas e estudos centrados na realidade da Educação Profissional Técnica, permitindo aprofundamentos e discussões acerca da efetividade dos objetivos dessa política educacional, evidenciando suas tensões, avanços e recuos nos campos da educação e

trabalho. Mais precisamente, o investimento em estudos acerca das experiências formativas e expectativas profissionais dos estudantes dará subsídios para compreensão acerca dos principais problemas e dificuldades que perpassam cada instituição, assim como os múltiplos direcionamentos trilhados pelos diferentes públicos estudantis ao finalizarem os cursos técnicos.

Esta dissertação representa a finalização de um conjunto de estudos e pesquisas sociológicas sobre o IFPE-Recife, os cursos técnicos e a Educação Profissional iniciados em 2016, ainda quando estive na condição de bolsista da Fundação Joaquim Nabuco, nas áreas de Sociologia do Trabalho e da Educação. Ela representa um esforço conjunto em que se evidencia a importância dessa instituição, sobretudo, no estado de Pernambuco, para o avanço e o desenvolvimento da política pública de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como para a ampliação das oportunidades de acesso à escolarização e profissionalização para os diferentes públicos de estudantes e trabalhadores.

Portanto, considero o desafio enfrentado na temática da formação profissional técnica no âmbito dos IFs, sobretudo quando se parte da análise de casos específicos, como sendo o motor de novos desafios e estudos nos campos do trabalho e da educação. Seus desdobramentos têm interferências diretas nos rumos e objetivos da política pública de Educação Profissional, representada através dos cursos técnicos, cuja abordagem se desenvolveu de forma contextualizada, tornando-se uma base de dados e informações consolidadas para o desenvolvimento de trabalhos futuros ou mesmo para a leitura de todos que se interessam pelos caminhos que a Educação Profissional brasileira tem percorrido ao longo da história.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; VENTURI, Gustavo; CORROCHANO, Maria Carla. Estudar e Trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. **Novos Estudos (CEBRAP)**. São Paulo, v. 39, n. 03, p. 523-542, Set-Dez, 2020.

ANDRADE, Carla Coelho de. Juventude e Trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. **Revista mercado de trabalho conjuntura e análise**, v. 37, Brasília, Nov.2008.

ANDRADE, Cibele Yahn de. **Acesso ao ensino superior no Brasil**: equidade e desigualdade social. Ensino Superior Unicamp, Campinas, 31 jul. 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, Cortez/Unicamp, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANJOS, Hellen Vivian Moreira dos. **A opção pelo Ensino Médio Integrado**: o casos dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais: Campus Salinas. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 142f. 2013.

ARAÚJO, Juliana Bacelar de. **Mercado de Trabalho e Desigualdade**: o Nordeste brasileiro nos anos 2000. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Economia. 2017.

BENTO, Dehbora Fernanda Custódio. **Políticas de qualificação profissional e inserção de jovens no mercado de trabalho em regiões periféricas**: o caso do município de Ipojuca (PE). Recife-PE. Dissertação de Mestrado em Sociologia -Universidade Federal de Pernambuco, 2016.149 f.

BEVILAQUA, Raquel; CARVALHO, Evani Piccolo. Ensino médio integrado a educação profissional: concepções e desafios no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul. **Diálogo e Interação**, Cornélio Procópio, v. 1, 30 jun. 2009. Disponível em:<<http://faccrei.edu.br/wp-content/uploads/2016/10/diartigos2.pdf>> Acesso em: 5 abr. 2020.

BOLTANSKI, Luc e CHIAPELLO, Ève. Desconstrução do mundo do trabalho. In: **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009, pp. 239-254.

BORGES, Ângela. Mercado de trabalho: mais de uma década de precarização. In: DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia (orgs). **A perda da razão social do trabalho**: terceirização e precarização. São Paulo. Boitempo, 2007, p. 81-94.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. **Capital Simbólico e Classes Sociais.** Revista Novos Estudos. N. 96, Jul, 2013.

_____. **Escritos de Educação.** In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. (org.). Petrópolis: Vozes; 1998.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília, DF, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Acesso em: 29 Abr. 2020.

_____. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997.** Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208. Acesso em 13 Mai. 2020.

_____. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.** Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 13 Mai. 2020.

_____. **Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007.** Brasília, DF, 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 20 Mai. 2020.

_____. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT).** (2018). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 29 Abr. 2020.

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Documento base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

_____. **Expansão da Rede Federal.** (2018) Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 29 Abr. 2020.

_____. **Histórico.** (2018) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Recife. Disponível em <https://portal.ifpe.edu.br/campus/recife/o-campus/historico>. Acesso em 29 Abr. 2020.

_____. **Legislação e atos normativos.** (2018). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/legislacao-e-atos-normativos-rede-federal>. Acesso em 29 Ab. 2020.

_____. **Lei nº 6545, de 30 de Junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em: 16 Ago. 2020.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 Mai. 2020.

_____. **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, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 17 de Fev. de 2021

_____. **Missão, visão e valores.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Disponível em <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/institucional/missao-visao-e-valores>. Acesso em 29 Abr. 2020.

_____. **Níveis e modalidades de ensino.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Disponível em <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/cursos/entenda-os-niveis-e-as-modalidades-de-ensino>. Acesso em 29 Ab. 2020.

_____. **O Campus.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Recife. Disponível em <https://portal.ifpe.edu.br/campus/recife/o-campus>. Acesso em 29 Abr. 2020.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (2014-2018). Brasília: SETEC, 2014.. Disponível em <http://pdi.ifpe.edu.br/>. Acesso em 29 Abr. 2020.

_____. **Plataforma Nilo Peçanha. Anos base 2018 e 2019.** Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 Jan. 2020.

_____. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC/SETEC, 2004.

_____. **Projeto Político Pedagógico Institucional.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Disponível em <https://portal.ifpe.edu.br/campus/recife/o-campus/documentos/projeto-politico-pedagogico-do-ifpe>. Acesso em 29 Abr. 2020.

_____. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 29 Abr. 2020.

_____. **Relatório de Gestão do IFPE.** 2019. Disponível em https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/desenvolvimento-institucional/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-ifpe-2019_tcu.pdf. Acesso em 27 Fev. 2021.

_____. **Relatórios e publicações.** Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/relatorios-e-publicacoes>. Acesso em: 29 Abr. 2020.

_____. **Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012.** Define diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 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: 23 de Jun. 2020.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista:** a degradação do Trabalho no Século XX. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRIDI, Maria Aparecida. A pandemia Covid-19: crise e deterioração do mercado de trabalho no Brasil. **Estudos Avançados.** N. 34 (100), 2000, p. 141-166.

CARDOSO, Adalberto. **Juventude, trabalho e desenvolvimento:** elementos para uma agenda de investigação. Caderno CRH. Salvador, v. 26, n. 68, p. 293-314, mai./ago. 2013.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **Ensino médio integrado à educação profissional:** limites e possibilidades. Anped, 2008.

CASTEL, Robert. As transformações da questão social. In: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo W.; WANDERLEY, Mariangela, B. **Desigualdade e a questão social.** São Paulo: Educ., 1999.

_____. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis, Vozes, 1998.

CASTIONI, Remi. **Da Qualificação Profissional às Competências:** Dos Fundamentos aos Usos – O Planfor como “Dissimulador” de Novos ‘Conceitos’ em Educação. Campinas, Tese (Doutorado), Unicamp/FE, 2002.

CASTIONI, R; ANDRADE, M. C. C. **Mudanças no marco institucional da educação profissional:** uma leitura a partir dos dados do Censo Escolar. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 30, 2010, pp. 109-128.

CASTRO, Ana Mária de Oliveira. **Um estudo sobre evasão no Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Mecânica no IFRN Campus Mossoró.** Mossoró, RN, 2017, , 138p. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, 2017.

CASTRO, Cláudio de Moura. Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 153-180.

CENTRO DE ESTUDOS SINDICAIS E ECONOMIA DO TRABALHO -CESIT. **Contribuição crítica à Reforma Trabalhista.** CESIT/IE/UNICAMP. Campinas, 2017, 170 p.

CIAVATTA, Maria; RAMOS M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CONSEUIL, Carlos Henrique Leite; FRANCA, Maíra Penna; POLOPONSKY, Katcha. A inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho num contexto de recessão. **Novos Estudos (CEBRAP)**. São Paulo, v. 39, n. 03, p. 501-520, Set-Dez, 2020.

COUTINHO, Grijalbo. **Reforma trabalhista em tempos de golpes e golpismos contra a classe trabalhadora**. Disponível em: <http://www.jorgesoutomaior.com/blog/reforma-trabalhista-em-tempos-de-golpes-e-golpismos-contra-a-classe-trabalhadora>. Acesso em: em 27 Ago. 2018.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS-DIEESE. **A Reforma Trabalhista e os impactos para as relações de trabalho no Brasil**. Nota Técnica nº 178, Maio. São Paulo: DIEESE, 2017c.

_____. **Qualificação Profissional e Mercado de Trabalho**: reflexões e ensaios metodológicos construídos a partir da pesquisa de emprego e desemprego. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. São Paulo: DIEESE, 2011.

DRUCK, M. G. Flexibilização e Precarização: formas contemporâneas de dominação do trabalho. **Cadernos do CRH**, Salvador, v. 37, p. 11-22, 2002.

_____. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios. **Caderno CRH**, Salvador, v.24, n. 01, p. 37-57, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.
FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**. vol.18, n.59, 1997.

FILGUEIRAS, Vitor Araújo; BISPO, Bruna; COUTINHO, Pablo. A reforma trabalhista como reforço a tendências recentes no mercado de trabalho. In: KREIN, Dari; GIMENEZ, Dennis Maracci; SANTOS, Anselmo Luis dos. **Dimensões críticas da Reforma Trabalhista no Brasil**. Curt Nimuendajú: Campinas, 2018, p. 123-154.

FILGUEIRAS, Vitor Araújo. As promessas da Reforma Trabalhista: combate ao desemprego e redução da informalidade. In: KREIN, Dari; OLIVEIRA, Roberto Vêras de; FILGUEIRAS, Vitor Araújo. **Reforma Trabalhista no Brasil**: promessas e realidade. Curt Nimuendajú: Campinas, 2019, p. 15-52.

_____.; LIMA, Uallace Moreira; SOUZA, Ilan Fonseca de. Os impactos jurídicos, econômicos e sociais das Reformas Trabalhistas. **Cad. CRH**, vol. 32, p. 231-251, nº 86, Salvador, Mai/Ago. 2019

FRANÇA, R. L. de. Trabalho como princípio da dignidade da pessoa humana. LUCENA C. (org.). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (organizadores). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Ensino médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, 2008.

_____. Estrutura e sujeitos e os fundamentos da relação educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 2 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2004, v. 1, p. 6175.

_____. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político- práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 37, p. 417-442, set./dez. 2010.

_____. Globalização e a crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, RJ, v. 25, n.2, p. 30-45, 1999.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. 2009. 148 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G., *et.al.* **Educação e crise do trabalho**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, pp. 76-99.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 2 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2004, v. 1, pp. 45-59.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Gilda. **A relação entre a educação e o trabalho na Educação Profissional técnica de nível médio no IFG – Campus Goiânia: contradições, impasses e perspectivas**. Goiânia. 2017. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2017.

GUSMÃO, Cláudio Alexandre. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: a perda do caráter profissionalizante**. Brasília-DF. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2016.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Diversos anos**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 17 Fev. 2021.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Covid-19**. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>. Acesso em 17 Fev. 2021.

IGNÁCIO, Paulo César de S. **Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil**: polivalência ou politecnia? Campinas/SP. 2009. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ETUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **As Estatísticas da Educação Profissional e Tecnológica**: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. Brasília: MEC, 2019.

KREIN, José Dari; OLIVEIRA, Roberto Vêras de; FILGUEIRAS, Vitor Araújo. AS REFORMAS TRABALHISTAS: promessas e impactos na vida de quem trabalha. **Cad. CRH**, Salvador, v. 32, n. 86, p. 225-229, maio/ago. 2019 (Dossiê).

KREIN, J. D; GIMENEZ, D. M; SANTOS, A. L. **Dimensões críticas da reforma trabalhista no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2018.

_____. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 30, n. 1, 2017, pp. 77-104.

KUENZER, Acacia Zeneida. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 30, p. 81-93, 2004.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G., *et.al.* **Educação e crise do trabalho**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, pp.55-75.

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

_____. **O ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. O Ensino Médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.4, Abr., 1997.

LOPONTE, Luciana Neves. **Juventude e educação profissional**: um estudo com os alunos do IFSP. Tese de Doutorado. Programa de Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

LIMA, Antônio Almerico Biondi; LOPES, Fernando Augusto Moreira. **Diálogo Social e Qualificação Profissional**: experiências e propostas. Brasília: MTE, SPPE, DEQ, 2005.

LIMA, Mirian Pereira. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco**: a construção da identidade do Campus Recife. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas. 2011. 115 f.

MACÊDO, Samuel (Org.). **Relatório de Evasão no Curso Técnico de Segurança do Trabalho do IFPE-Campus Recife**. Novembro, 2019.

MACHADO, Enio Rodrigues. **Mundo do Trabalho e Educação Profissional**: Formação Técnica em Edificações no Instituto Federal de Goiás Campus Goiânia. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Goiás. 2016. 123f.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Saberes Profissionais nos Planos de Desenvolvimento de Institutos Federais de Educação. **Cadernos de Pesquisa**., v.41, nº143, Maio/Ago., 2011, p. 352-375.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 287-298, maio/ago. 2004.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. 9ª edição, Ed. Difel. 1984.

MATTOSO, Jorge E. L. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Scritta, 1995.

MÉDICE, M. S; TATTO, E. R; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes públicas e privadas sobre atividades remotas ofertadas em tempos e pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, n. Especial, p. 136-155, 2020.

MENNELLA, Ana Carolina Villas Bôas. Mercado de Trabalho Brasileiro e a Transição para a Vida Adulta: O Desafio da Juventude. **História na Fronteira**, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 2, p. 7796, jul./dez. 2009.

MÉSZAROS, I. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro do Instituto de Estudos Socialistas**. Rio de Janeiro, n. 4, 2000.

_____. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. 80p.

MONETA, Márcio de Aguiar Vasconcelos. **A vontade de trabalhar para si**: emprego e experiência de classe. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. 2017.

MUSSE, Isabel; MACHADO, Ana Flavia. Perfil dos indivíduos que cursam educação profissional no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 237-262, Apr. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v22n1/08.pdf>> Acesso em 14 Abr. 2020.

NERI, Marcelo. Efeitos da pandemia sobre o mercado de trabalho brasileiro: desigualdades, ingredientes trabalhistas e o papel da jornada. **Sumário Executivo**, Rio de Janeiro, RJ. Setembro – FGV Social, 2020.

NETO, José Tavares de Luna. **Educação Profissional e Mercado de Trabalho na região centro sul do Ceará**: demandas e inserção para profissionais da área de eletrotécnica. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Instituto de Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Lisboa, 2018, 134 f.

NORONHA, O. M. Globalização, mundialização e educação. In: LUCENA, C. (org.). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas/SP, Editora Alínea, 2008.

OLIVEIRA, Saara Ramila Gurgel; MOREIRA, Faviano Ricelli; SILVA, Francisco Felipe Maia da. Perfil e expectativas dos alunos concluintes dos cursos técnicos integrados do IFRN, Campus Apodi. **Holos**, v.5, p. 154-164, 2014.

OTRANTO, Celina Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. In: **Revista Retta**. Seropédica, RJ, v. 1, n. 1, jan./jun. 2010, pp. 89-108.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal : IFRN, 2015.

_____. **Institutos Federais** – uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Moderna, 2011.

_____; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, 16(30), 2010, pp. 71-88.

PADOIN, Egge, AMORIM, Mário Lopes. **O percurso da Educação Profissional no Brasil e a criação dos Institutos Federais nesse contexto**. In: 15º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia – Anais, Florianópolis, 2016.

PAIS, José Machado. A Construção Sociológica da Juventude - alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

PIOLLI, Evaldo. **Educação e Sindicalismo**: o discurso sindical no contexto da reestruturação produtiva. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2004.

POCHMANN, Márcio. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? In: Educação e Sociedade. **Revista de Ciência em Educação**. Campinas: CEDES, 2004.

_____. **Nova classe média?: o trabalho na base da pirâmide social brasileira.** São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil. **Revista Ciência & Saúde Coletiva.** Vol. 25, nº 1., p. 89-99, 2020.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; OLIVEIRA, Roberto Vêras de. Educação, qualificação, trabalho e políticas públicas: campos em disputas. **Revista Lusófona de Educação,** Lisboa, n. 14, p. 45-59, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 2 Ed., São Paulo: Atlas, 1989.

SAMPAIO, Romilson Lopes; ALMEIDA, Ana Rita Silva. Teoria e prática na formação técnica: um estudo de caso com os egressos do Instituto Federal da Bahia. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v.11, n.2, 2013, pp. 624-643.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaios: avaliação de políticas públicas educacionais.** Rio de Janeiro, vol. 21, n.8º, pp. 563-624, jul./set., 2013.

SANTOS, Elza Ferreira. Educação Profissional e mercado de trabalho: uma investigação a partir dos/das jovens dos IFs. **Cadernos de gênero e tecnologia,** n. 30 e 31, ano 11, jul./dez., 2014, pp. 11-23.

SOUZA, José dos Santos. Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Trabalho, Educação e Saúde,** Rio de Janeiro, v. 16, n.1, p.123-140, Abr. 2018. Disponível em: <https://scielo.br/pdf/tes/v16n1/1678-1007-tes-16-01-0123.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SOUZA JÚNIOR, Gilberto Romeiro de. **O trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE: intensificação e precarização.** 2018. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 151-166.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, César Augusto. Entrevistas Online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia da Covid-19. **REFACS (Online).** Out/Dez 2020, 8 (4), p.960-966, 2020.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 19ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SILVA FILHO, Ivon Rodrigues. **Formação versus produção**: a formação e qualificação de jovens para o mercado de trabalho. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, Sandra Roberta Alves; MENEZES, Marilda Aparecida de. Os jovens no mercado de trabalho precário e informal do Polo de Confecções do Agreste de Pernambuco. In: ARAÚJO, A. M. C; OLIVEIRA, Roberto Vêras de (Org.). **Formas de trabalho no capitalismo atual**: condição precária e possibilidade de reinvenção. São Paulo: Annablume, CNPq, 2011, pp. 67-85.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUZA, Aparecida Neri de. Fronteiras entre duas esferas das atividades sociais: a educação e o trabalho. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 118, p. 81-95, jan.-mar. 2012.

TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? **Educ. Soc.**, Campinas, n. 67, p. 48-69, agosto. 1999.

TAVARES, Moacir. G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – **Anais**, Caxias do Sul, 2012.

TREIN, Eunice; CIAVATTA Franco. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, Set. /Out. /Nov. /Dez., nº. 24, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta-convite para os estudantes dos cursos técnicos

CARTA-CONVITE PARA OS ESTUDANTES

Recife, de de 2020.

Caro (a) estudante,

Sou GILBERTO ROMEIRO DE SOUZA JÚNIOR, estudante do curso de mestrado em Sociologia na Universidade Federal da Paraíba, matrícula 20191001903, e, no momento, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada **Formação Profissional Técnica e expectativas estudantis: um estudo sobre o Instituto Federal de Pernambuco – Campus Recife**. É uma pesquisa de base qualitativa, e um das formas para obtenção de dados é através de Entrevistas Semiestruturadas com estudantes dos cursos técnicos integrado e subsequente.

Venho solicitar de V.S.^a a participação voluntária neste estudo. Seu depoimento é muito importante, pois ao longo de sua permanência no IFPE-Campus Recife deve ter vivenciado experiências e aprendizados significativos ao longo da formação profissional técnica. Gostaria de saber se poderia dispor de um tempo para uma entrevista, que não venha a atrapalhar seus compromissos e descanso. Devido à pandemia e a paralisação das atividades presenciais na instituição, as entrevistas acontecerão de forma remota, através da plataforma Google Meet, em dia e horário combinados previamente.

Destaco que a sua indicação para participação nessa pesquisa se deu através do/a coordenador/a do curso técnico no qual você está vinculado/a. Foi através dele/a que obtive seus contatos pessoais.

Informo-lhe, desde já, que será garantido o direito ao anonimato, e as informações e relatos das entrevistas estarão reservadas a mim e ao meu orientador (Prof. Maurício Rombaldi – PPGS/UFPB). No trabalho final usarei abreviações, sem a identificação dos participantes e apenas alguns trechos das entrevistas.

Atenciosamente,



Gilberto Romeiro de Souza Júnior
Mestrando em Sociologia – PPGS/UFPB
Matrícula: 20191001903
Contatos: 81 - 988431914 – gilbertorsjr@gmail.com

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

() Estudante () Coordenador () Gestor

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e participar da pesquisa intitulada **Formação Profissional Técnica e expectativas estudantis: um estudo sobre o Instituto Federal de Pernambuco – Campus Recife** desenvolvida pelo mestrando Gilberto Romeiro de Souza Júnior, matrícula 20191001903, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba – Campus I – João Pessoa.

Fui informado(a) de que a pesquisa é orientada pelo professor Dr. Maurício Rombaldi, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e ao Departamento de Ciências Sociais na Universidade Federal da Paraíba - Campus I. Poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário o pesquisador responsável pela pesquisa através do telefone (81) 988431914 ou e-mail gilbertorsjr@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é analisar as relações entre “experiências” de formação e “expectativas” profissionais dos estudantes da Educação Profissional Técnica do IFPE - *Campus Recife* e as possíveis implicações do atual cenário do mercado de trabalho nesse contexto.

Minha colaboração será de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada, realizada de forma virtual através da plataforma Google Meet, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e seu respectivo orientador. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, ____ de _____ de ____.

Nome do participante:

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do pesquisador:

Gilberto Romeiro de S. Jr.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista - Estudantes**ROTEIRO DE ENTREVISTA – Estudantes dos cursos técnicos Integrado e Subsequente****Eixo: Informações gerais**

- 1.Sexo 2.Idade 3.Estado Civil 4.Onde reside
- 5.Escolaridade/ocupação dos pais
- 6.Formação escolar no Ensino Fundamental

Eixo: Caracterização formativa

- 7.Qual o curso que faz no IFPE-Campus Recife? E a forma (se integrada ou subsequente)?
- 8.Quais motivos ou fatores contribuíram para escolha do curso técnico no IFPE-Campus Recife? Alguém o influenciou a estudar nessa instituição? Justifique.

Eixo: Experiências de formação

9. Ao ingressar na instituição, as suas expectativas pessoais em relação à formação profissional técnica foram atendidas? Por quê?
- 10.Para você, qual o diferencial e a importância do IFPE-Campus Recife no campo da formação profissional técnica no estado de Pernambuco?
- 11.A partir das experiências vivenciadas durante a formação no IFPE-Campus Recife, relate quais são suas percepções sobre os seguintes pontos:
 - 11.1 Infraestrutura da instituição (instalações físicas, área de acesso, equipamentos, etc)
 - 11.2 Estrutura Curricular do curso (organização das disciplinas, carga horária, etc)
 - 11.3 Metodologias das aulas (teóricas e práticas)
 - 11.4 Corpo Docente (perfil profissional, relação aluno-professor, etc)
 - 11.5 Incentivos/oportunidades educacionais (estágios, eventos acadêmicos da área, atividades de pesquisa, extensão, intercâmbios, etc.)
- 12.Relate como foram suas principais experiências ao longo da sua formação profissional técnica. Destaque os aprendizados teóricos e práticos vivenciados ao longo do curso.
13. Durante o período de pandemia, como tem sido a sua rotina de estudante? Quais dificuldades e facilidades encontradas diante desse cenário?

Eixo: Expectativas profissionais

- 14.Você estagiou na sua área de formação? Qual foi o resultado dessa tentativa? Quais foram as facilidades e/ou dificuldades encontradas?
- 15.Como você tem observado a atual dinâmica do mercado de trabalho na sua área de formação técnica? Alguns pontos que poderão ser destacados: facilidades/dificuldades para contratação, possibilidades de atuação profissional, vagas de emprego, etc).
- 16.Quais são as expectativas profissionais após a finalização do curso técnico?

17.Você se vê no futuro ocupando algum posto de trabalho em alguma empresa em especial? Justifique.

18.Qual seria a situação ideal para você ao concluir a formação profissional técnica no IFPE-Campus Recife?

19.Uma vez concluído o curso técnico, deseja continuar estudando dentro da mesma área? Pretende fazer alguma graduação? Justifique.

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista – Coordenadores e Gestor**ROTEIRO DE ENTREVISTA – Coordenadores de curso e Gestor de área****Eixo: Informações gerais**

1. Sexo 2. Idade 3. Departamento/Setor
4. Área e curso de formação e última titulação acadêmica
5. Tempo de atuação na instituição

Eixo: Caracterização dos discentes

6. Quem são os/as estudantes do IFPE-Campus Recife? Quais são seus perfis e de quais localidades eles/elas provêm?
7. Qual o índice de evasão dos/as estudantes dos cursos técnicos integrado e subsequente no IFPE-Campus Recife? A que a instituição atribui essa movimentação de saída dos/as estudantes?
8. Quais são as medidas que estão sendo tomadas para combater essa evasão?
9. São percebidas dificuldades dos/as estudantes em acompanharem o desenvolvimento do curso? Caso haja, de que forma o departamento ou a instituição têm trabalhado para atenuar essas lacunas?

Eixo: Formação e acesso ao mercado de trabalho

10. Quais são os setores ou empresas em Recife e em Pernambuco que têm absorvido maior mão de obra técnica? Por quê? Há alguma particularidade nisso? Sempre foi assim?
11. Atualmente há alguma dificuldade no mercado de trabalho em absorver mão de obra técnica especializada formada no IFPE-Campus Recife? Por quê?
12. Há alguma parceria entre a instituição e as empresas locais que contribuam para a formação dos/as estudantes? Se sim, quais são essas empresas e como ocorre essa parceria?
13. Como a coordenação do curso/Direção de Ensino tem atuado para possibilitar a inserção de seus estudantes nos estágios curriculares?

Eixo: Atuação institucional

14. Atualmente qual a importância do IFPE-Campus Recife para expansão e desenvolvimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no estado de Pernambuco?
15. Há alguma metodologia ou algum instrumento para acompanhamento dos/as estudantes após a finalização dos cursos na instituição? Se sim, como acontece esse processo?
16. Durante o período da pandemia, como têm sido os trabalhos da coordenação junto aos estudantes?

ANEXOS

ANEXO A – Dados gerais sobre o IFPE-Campus Recife

DADOS GERAIS DO IFPE-CAMPUS RECIFE	
Nome do órgão	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Recife
Sigla	IFPE
CNPJ	10.475.689/0001-64
Natureza jurídica	Autarquia Educacional
Vinculação	Ministério da Educação (MEC)
Endereço	Av. Prof. Luís Freire, nº 500, Cidade Universitária, Recife-PE
Telefone	(81) 2125 – 1600
Endereço da página institucional na internet	https://www.ifpe.edu.br/campus/recife
Código e nome do órgão	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Recife – UG 15215
Normativa de criação da instituição	Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008
Tipo de atividade e situação	Autarquia educacional em atividade

Fonte: Relatório de Gestão (2019) e PDI/IFPE (2014).

ANEXO B – Termo de Anuência para realização de pesquisa no IFPE


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO
REITORIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
 Avenida Professor Luiz Freire, n 500 – Cidade Universitária – Recife – CEP: 50.540-740
 (081) 2125-1691 - propesq@reitoria.ifpe.edu.br



**TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRITIVAS
 EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE**
(Aprovado pela Resolução CONSUP IFPE Nº 29, de 18 de setembro de 2017)

DADOS DO(A) PESQUISADOR(A)

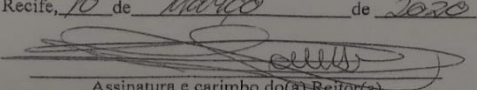
Nome: GILBERTO ROMEIRO DE SOUZA JÚNIOR
 Cargo/Instituição: MESTRANDO / UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
 Telefone(as) com DDD: 81 - 98843 - 3914
 E-mail: GILBERTORSJR@GMAIL.COM

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Programa de Pós-Graduação: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
 Curso/Instituição: SOCIOLOGIA / UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
 Título da pesquisa: EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E A REALIDADE DO MERCADO DE TRABALHO: O CASO DO IFPE - CAMPUS RECIFE
 Orientador(a): DR MAURICIO ROMBALDI / DR. ROBERTO VERAS
(COORIENTADOR)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco autoriza a realização, em suas dependências, de entrevistas e/ou levantamento de dados e informações inerentes à execução do projeto de pesquisa acima especificado, desde que sejam atendidas as seguintes considerações:

- 1) A pesquisa deve atender às determinações éticas das Resoluções nº 196/96 e nº 466/2012 do CNS/MS, nos casos de pesquisas envolvendo seres humanos, com o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados;
- 2) O(a) responsável pela pesquisa obriga-se a prestar todos os esclarecimentos necessários, quando solicitado por qualquer instância do IFPE;
- 3) O IFPE não arcará com nenhuma despesa decorrente das atividades relacionadas à pesquisa desenvolvida;
- 4) Atendimento aos marcos regulatórios do IFPE.

Recife, 10 de março de 2020

 Assinatura e carimbo do(a) Reitor(a)

Observação: Para a realização da pesquisa é imprescindível a apresentação do TERMO DE ANUÊNCIA. O TERMO deve estar assinado e carimbado pelo(a) Reitor(a) do IFPE.