

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

Luis Ricardo Orteiro Honório

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO
ENSINO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO,
MUNICÍPIO DE SALTO (2007 – 2014)**

Sorocaba/SP
2017

Luis Ricardo Orteiro Honório

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO
ENSINO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO,
MUNICÍPIO DE SALTO (2007 – 2014)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo

Sorocaba/SP

2017

Ficha Catalográfica

H749p Honório, Luis Ricardo Orteiro
O processo de implantação do ensino médio integrado ao ensino profissional do Instituto Federal de São Paulo, município de Salto (2007-2014) / Luis Ricardo Orteiro Honório. -- 2017.
115 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2017.

1. Ensino médio. 2. Ensino técnico. 3. Ensino profissional. 4. Educação e Estado. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. I. Carmo, Jefferson Carriello do, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO
ENSINO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO,
MUNICÍPIO DE SALTO (2007 – 2014)**

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no Programa
de Pós-Graduação em Educação Escolar da
Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 20/02/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo Orientador
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Wilson Sandano Examinador
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Rogério de Souza Silva Examinador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

DEDICATÓRIA

Á toda minha família, pelo apoio, compreensão, dedicação e inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder saúde e determinação.

À minha amada esposa pela paciência, pelo carinho e principalmente pela compreensão das minhas ausências, que pareciam intermináveis.

Aos meus filhos, Rafael e Vinícius pela tolerância e pela grandeza no entendimento da minha tarefa.

A todos os Professores do Programa, Eliete Jussara Nogueira, Jane Soares de Almeida, Pedro Laudinor Goergen, Vilma Lení Nista-Piccolo, Waldemar Marque, Wilson Sandano que colaboraram diretamente com a minha formação.

De forma muito especial, ao meu Orientador, Professor Jefferson Carriello do Carmo, que, através de suas contribuições sempre pertinentes, tornou-se a minha principal referência para a concretização desta pesquisa e, além disso, mostrou-se um grande amigo.

Aos meus amigos e companheiros, Fernando Silveira Melo Plentz Miranda, Thereza Cristina Utsunomya Alves, Caíque Diogo de Oliveira, Edmara Aparecida Parra Melati, José Roberto Garcia, Rafaella Luiz dos Santos, do Grupo de Estudos Instituição Escolar: História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional, pelas suas relevantes contribuições para essa pesquisa.

À Fundação Capes, que me auxiliou proporcionando condições materiais para a realização deste trabalho.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo. E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia. E se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos.

Tempo de Travessia – Fernando Pessoa

RESUMO

Esta Dissertação investigou a política de educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, particularmente, o processo de implantação dos cursos de ensino médio integrado no município de Salto, no período de 2007 a 2014. Esta pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa História Historiografia: Políticas e Práticas Escolares do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba (UNISO) e se desenvolveu no âmbito do Grupo de Estudos Instituição Escolar: História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional. O objetivo geral constituiu em investigar o processo de implantação dos cursos de Ensino Médio Integrado ao ensino profissional do IFSP no município de Salto e suas relações com o novo contexto produtivo da região. O método utilizado foi uma análise documental e crítica. Os resultados permitem afirmar que no período de 2007 a 2014 deu-se continuidade ao processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a implantação do ensino médio integrado, antes inexistente. Os cursos de ensino médio integrado em Informática e Automação Industrial do IFSP de Salto obedeceram às determinações do sistema produtivo local tendo como princípios norteadores essas demandas para a elaboração do currículo desses cursos, nas bases emanadas da década de 1990. Assim, o ensino médio integrado no IFSP e no Brasil de forma geral, constitui-se em um grande desafio, por se tratar de uma política recente e necessária que tem, em suas bases teóricas legais, os elementos da educação politécnica e unitária, que é o seu horizonte. A formação humana e integral no ensino médio, que considera as dimensões da vida e da práxis social, o trabalho, a ciência e a cultura, tem hoje bases legais para que se torne uma realidade concreta neste país.

Palavras-Chave: Políticas de Educação Profissional; Ensino Médio Integrado; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

ABSTRACT

This master thesis investigates the politics of the technical professional education of high school in the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia of São Paulo (IFSP), focusing on the implementation of integrated high school courses in the town of Salto, during the years 2007 to 2014. It joins the mastering program Linha de Pesquisa História Historiografia: Políticas e Práticas escolares do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba (UNISO) and is developed in the studies group: História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional. The main purpose consists in investigating the deployment processo f integrating high school courses to the professional schooling of IFSP in Salto and its relation to the new productive scenario in the area. The results allow researcher to state that in the period of 2007 to 2014 the expansion process of the Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica continued to happen and it was introduced the integrated high school system, inexistent up to the date. The IFSP integrated high school courses in Informatics and Industrial Automation in Salto respect the local productive system requirements based on the regulation issued in 1990. Thus, the IFSP integrated schooling consists in a big challenge for being a recent measurement which has in its theoretical basis the elements of the polytechnic education. The human and integral graduation at middle school level has its necessary legal basis to make it a reality in the country.

Key words: Professional Educational Politics, Integrated High School in Salto, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 1 – Localização geográfica da cidade de Salto	66
Figura nº 2 – Expansão da Rede CEFETS-SP.....	69

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela I – Infraestrutura Física da Unidade Salto	68
Tabela II - Relação entre os cursos de ensino médio integrado com os segmentos econômicos da cidade de Salto e do Estado de São Paulo	73
Gráfico I – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Em unidades	50
Gráfico II – Número de matrículas em cursos técnicos por modalidade e provedores, 2015.....	62
Gráfico III – Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	73
Gráfico IV – A evolução do Ensino Médio no Brasil 1992-2014.....	79

LISTA DE SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEB – Conselho de Educação Básica

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEFETS - Centros Federais de Educação Tecnológica

CEFET -SP – Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo

CEMUS - Centros de Educação Municipais de Salto

CEREP – Centro Regional de Educação Profissional

CLP – Controlador Lógico Programável

CNC – Comando Numérico Computadorizado

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DEB/PRE – Diretoria da Educação Básica/Pró-Reitoria de Ensino

DOU – Diário Oficial da União

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETF – Escolas Técnicas Federais

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNSEC - Fundação Saltense de Educação e Cultura

HISTPEP - História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geográfica e Estatística

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LHISTE – Laboratório de Ensino de História

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB – Produto Interno Bruto

PLANFOR - Plano Nacional de Educação Profissional

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROFAE - Programa de Profissionalização dos Auxiliares de Enfermagem

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SEB – Secretaria da Educação Básica

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

T-HDF – Thin High Density Fiberboard

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISO – Universidade de Sorocaba

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Justificativa da pesquisa.....	16
1.2 Plano Teórico da pesquisa.....	27
1.3 Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	30
2 AS MUDANÇAS NO SETOR PRODUTIVO E OS IMPACTOS NO IFSP NO CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DA CIDADE DE SALTO	34
2.1 Início da industrialização.....	34
2.2 O mundo do trabalho e sua relação com os processos educacionais.....	36
2.3 A substituição do modelo fordista/taylorista pelo Toyotismo	39
2.4 A proposta do IFSP na busca por uma formação emancipadora	51
3 A CRIAÇÃO DO IFSP DO MUNICÍPIO DE SALTO NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 90	54
3.1 Breve histórico da reforma educacional.....	54
3.2 Expansão industrial do município de Salto	64
3.3 Localização e Dados gerais do município	66
4 O PAPEL DO ENSINO MÉDIO E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSP DA CIDADE DE SALTO	78
4.1 A situação do ensino médio	78
4.2 A proposta do ensino médio integrado	79
4.3 A criação do IFSP de Salto	88
4.4 O curso de quatro anos e o curso de três anos: uma comparação entre as matrizes curriculares	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103
ANEXO A	112
ANEXO B	113
ANEXO C	115
ANEXO D	115

1. Introdução

O processo de implantação do ensino médio integrado ao ensino profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, no município de Salto (2007 – 2014) é o objeto desta pesquisa. O objetivo geral foi investigar o processo de implantação dos cursos de Ensino Médio Integrado ao ensino profissional do IFSP no município de Salto. Para tanto foram delineados três objetivos específicos: 1º) Examinar se o processo de implantação desses cursos pode ser uma possibilidade na direção da formação de uma sociedade mais justa e igualitária para os jovens brasileiros; 2º) Identificar as mudanças que promoveram uma modernização tecnológica e organizacional no trabalho e as exigências de um novo perfil de trabalhador; 3º) Verificar se o IFSP – Campus de Salto vem acompanhando as mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho. A delimitação temporal do período entre 2007-2014, justifica-se pela ocorrência do processo da implantação dos cursos de ensino médio integrado no IFSP no município de Salto, que iniciou suas atividades em 2007 e, a partir de 2012 teve sua matriz curricular alterada. Estendendo o período até 2014, torna-se possível visualizar os impactos dessa alteração.

Essa pesquisa está vinculada a linha de pesquisa *História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – UNISO, ao Grupo de Estudo: *Instituição Escolar: História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional* - HISTPEP, CNPq e ao projeto de pesquisa *Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia: um “novo” cenário da Educação Profissional na região de Sorocaba* - CNPq 2014, que investiga os sentidos dos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia face à implementação das políticas de Educação Profissional na região de Sorocaba, nos municípios de Sorocaba, São Roque, Salto, Boituva e Itapetininga, no Estado de São Paulo.

O interesse pelo tema surgiu a partir de minha experiência profissional. Trabalho com educação de nível médio há aproximadamente 22 anos na rede particular de ensino e, desde 2012, como professor efetivo da rede pública estadual. Durante esse período surgiram muitas inquietações que me conduziram a uma busca permanente para compreender como melhorar a formação dos jovens. Depois de alguns cursos de especialização percebi a necessidade de estar onde os debates realmente estivessem sendo produzidos e estudados. Isso me levou até a Universidade de Sorocaba - UNISO e ao Professor Jefferson Carriello do Carmo, quando fui convidado a participar do grupo de estudos. A partir das discussões no grupo compreendi a proposta do Ensino Médio Integrado e resolvi investir em outras leituras recomendadas pelo

Professor Jefferson. Após essas leituras preliminares, aumentou o meu interesse pelo assunto e decidi estudar com mais detalhes o processo de implantação do IFSP – Instituto Federal de São Paulo na urbe de Salto e seus cursos de Informática (Programação e Desenvolvimento de Sistemas) e Automação Industrial integrado ao Ensino Médio.

No decorrer do curso de Mestrado, tive contato com várias disciplinas obrigatórias e eletivas oferecidas pela linha de pesquisa. Todas as disciplinas oferecidas contribuíram muito para o desenvolvimento deste trabalho. No caso específico, as disciplinas *História da Educação Profissional no Brasil*, cujo objetivo geral foi fazer uma reconstrução histórica, historiográfica e documental da Instituição Escolar de Ensino Profissional Brasileira e suas transformações tendo como mediação o Trabalho, o Estado e a Sociedade. *Estado e Políticas da Educação Profissional*, teve uma relação mais estreita com a pesquisa. Esta disciplina teve por objetivo geral discutir as Políticas de Educação Profissional, enquanto política de Estado, no âmbito da crise e da reforma do Estado brasileiro. Esta preocupação centrou-se a partir dos anos de 1970, período da crise do modelo de produção fordista/taylorista, e do Estado de Bem-Estar Social. Nos objetivos específicos, a disciplina identificou as implicações das políticas de Estado na reconstrução das políticas de educação profissional, a partir dos anos de 1990, período considerado de “reformas” e de grandes transformações no mundo do trabalho produtivo.

O problema de pesquisa foi identificar no município de Salto o processo de implantação desses cursos de Ensino Médio Integrado em Informática e Automação Industrial, no Instituto Federal de São Paulo. Minha hipótese é que o processo de ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus de Salto, passa apenas a atender as demandas locais do setor produtivo sem preocupação com uma formação emancipadora.

1.1 Justificativa da pesquisa

Estudar a história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo é resgatar a própria história da educação profissional no Brasil. O IFSP é uma autarquia federal de ensino que descende das escolas fundadas em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices. Na oportunidade, sua criação ocorre em um contexto ainda sob o domínio do capital agrário-exportador, porém, em um período de industrialização em processo cada vez mais iminente. A trajetória de formação e desenvolvimento dos Institutos Federais tem suas origens nos anos iniciais da República. Impulsionado por alguns setores da sociedade que defendiam

a implantação de um modelo de desenvolvimento industrial, justificado pelo *slogan*: “ordem e progresso” essa nova forma de governo pretendia também, atender algumas das reivindicações das classes médias urbanas. Por conta deste novo cenário, de grandes expectativas industriais, existia a necessidade de promover aos filhos trabalhadores, meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto nº 7.566 de 23 setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha. O curto governo de Peçanha não permitiu grandes realizações, criou o Ministério da Agricultura e o Serviço de Proteção ao Índio, além de dar impulso ao ensino técnico-profissional. Este período caracterizou-se por um intenso processo de urbanização, com grande movimentação da classe popular em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

Desta forma, pode-se entender que, de acordo com o Decreto nº 7.566 de 1909, além dos objetivos específicos das Escolas, em promover a formação dos jovens nas diversas áreas do conhecimento, buscava-se também a qualificação de mão de obra e certamente, o controle social dos filhos dos trabalhadores. Afinal,

[...] para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (Decreto nº 7.566 de 1909, p. 1).

Este expediente foi largamente utilizado durante as primeiras décadas do Brasil na Primeira República.

As instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica são originárias, grande parte, das 19 escolas de aprendizes e artífices instituídas por um decreto presidencial de 1909, assinado por Nilo Peçanha. Essas escolas, inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, passam, em 1930, para a supervisão do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Sete anos depois, são transformadas nos liceus industriais. (JURACY, 2009, p. 7).

Durante o início da década de 1930 as transformações políticas e econômicas promovidas por Getúlio Vargas modificaram definitivamente o Brasil, lançando as bases para o desenvolvimento industrial. Neste período são criados dois novos ministérios: o do Trabalho, Indústria e Comércio e o da Educação e Saúde. Elaboraram-se leis trabalhistas (nacionalização do trabalho, salário mínimo, sindicalização, carteira profissional). A economia brasileira altera definitivamente o seu eixo, deslocando-se da atividade agroexportadora para a indústria. Percebe-se também que, neste período, as escolas profissionalizantes deram início ao seu processo de se submeter aos interesses do capital

industrial. Essa é uma característica típica de governos capitalistas modernos visando a satisfazer rapidamente suas necessidades, como as demandas do setor produtivo.

Através do Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas e com isso passam a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário. Vinculando o ensino industrial à estrutura do ensino do país, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior, direito até então não reconhecido.

Durante esse período houve a decretação das Leis Orgânicas do Ensino, bem como a criação do SENAI e do SENAC. Sobre esse período merece destaque a Reforma de Capanema.

De acordo com Menezes; Santos (2001, p. 1) a Reforma de Capanema foi o nome da reforma

do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”.

De todas as áreas do plano educacional, a educação secundária seria aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura. Segundo os autores de *Tempos de Capanema*, o sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída.

No contexto do ideário do governo Vargas, Capanema é mais explícito ao sugerir instrumentos para a ampliação da influência do governo na educação: “É com a educação moral e cívica que se cerra e se completa o ciclo da educação individual e coletiva e é por ela que se forma o caráter do: cidadãos, infundindo-lhes não apenas as preciosas virtudes pessoais senão também as grandes virtudes coletivas que formam a têmpera das nacionalidades – a disciplina, o sentimento do dever, a resignação nas adversidades nacionais, a clareza nos propósitos, a presteza na ação, a exaltação patriótica.”

Dessa forma, a preocupação com a moral, o civismo e responsabilidades trazem para a esfera educacional os objetivos propostos pelo Estado Novo, a valorização da autoimagem do brasileiro e a criação de uma identidade nacional. Nesse período, o ministério da educação também aprovou a criação de uma série de órgãos, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos (INEP) e o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa.

Em 1959 durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961), marcado também pelo incentivo a industrialização e a modernização da economia. Kubitschek através do *slogan*: “Cinquenta anos em cinco”, ou seja, cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo, combinava com o populismo de Vargas, somado a um desenvolvimento baseado no capital estrangeiro. Seu Plano de Governo ficou conhecido como Plano de Metas, promovendo investimentos nos setores de energia e transportes. Além disso, promoveu outras realizações: Construiu Brasília, a rodovia Belém – Brasília criou o Conselho Nacional de Energia Nuclear, a SUDENE, a Usina Hidrelétrica de Furnas e Três Marias, e também proporcionou condições para a implantação da indústria do segundo setor. Durante esse período, verificamos mais uma transformação nas Escolas Industriais e Técnicas. Através da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, além de serem transformadas em autarquias, passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão e, dentro do contexto deste novo cenário, intensifica-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

Durante o período militar brasileiro (1964 – 1985), mais especificamente em 1971, foi publicada a Lei nº 5.692/71. Segundo Cury; Tambini (1982, p. 56).

Pode-se dizer que a Lei 5.692/71 encontrara já esse caminho ao associar, como objetivos do ensino de 1º e 2º graus, "auto realização, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania" (art. 1º). Mas, de acordo com o contexto da época, traduziu-se essa associação como relação entre educação e emprego e não entre educação e trabalho. Assim, embora seja hoje necessário redefinir a política de profissionalização do ensino de 2º grau, é necessário fazê-lo de forma a não se perder uma das mais importantes conquistas, trazidas pela Lei 5.692/71: a ideia de que a formação integral do adolescente inclui necessariamente algum tipo de relação com o mundo do trabalho.

Ainda sob a égide da ditadura militar, por conta da Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978, no final do governo do presidente e general Ernesto Geisel (1974 – 1979), que ficou caracterizado pela abertura política e também por promover certa amenização do rigor vigente na Ditadura Militar, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Esses CEFETS passam a formar engenheiros de operação e tecnólogos. A partir da década de 1990, outras escolas técnicas e agrotécnicas federais passaram a incorporar também ao Cefet, dando início a base do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, criado em 1994. Nesse período as políticas educacionais de formação profissional no Brasil sofrem grandes mudanças em decorrência das transformações ocorridas no mundo da produção. Nesse contexto de transformações das

formas de trabalho e produção, a região metropolitana de Sorocaba destaca-se, e, a cidade de Salto, torna-se fundamental para a compreensão desse processo.

O município de Salto está localizado dentro da região de Sorocaba, localidade tradicionalmente ligada à cultura da cana-de-açúcar que, nos anos de 1860, contou também com a presença da cultura algodoeira. A importância dessa cultura para a região reside no fato de que proporcionou as matérias-primas e o acúmulo de conhecimentos técnico-comerciais, os quais foram aplicados, posteriormente, pelos empreendedores da região nas pioneiras fábricas de tecidos. A presença de máquinas fabris inglesas e americanas, movidas a vapor ou hidráulicas, colocou a região dentro do mais avançado contexto tecnológico da segunda metade do século XIX.

De acordo com Conceição (1994), Salto ganhou sua primeira fábrica de tecidos em 1875, a Fábrica Galvão, de propriedade do ituano José Galvão de França Pacheco. Em 1882, nasceu a fábrica de tecidos Barros Júnior, cujo dono era Francisco Fernando de Barros Júnior e, em 1887, outro ituano, Octaviano Pereira Mendes, investia na instalação da terceira fábrica de tecidos de Salto, a Pereira Mendes & Cia. Ainda nos últimos anos do Império, Salto já contava com três fábricas de tecidos, além da indústria de papel inaugurada por Antônio Melchert em 1889, a primeira fábrica de papel da América Latina.

O desenvolvimento do processo industrial impulsionou o crescimento da cidade, fazendo com que Salto ocupasse durante algum tempo, uma posição de destaque no Brasil. Principalmente após a criação da Brasital.¹

Analisando-se o trabalho publicado anualmente pela revista “Dirigente Municipal”, pertencente ao grupo Visão, que classifica os 500 municípios mais desenvolvidos do país, utilizando como fatores preponderantes os indicadores financeiros, de infraestrutura de serviços públicos e sociais, arrecadação municipal, arrecadação federal, valor do ICMS, ligações elétricas, de água, de esgoto e de telefone, o número de leitos hospitalares, de veículos e de profissionais liberais – nota-se que o município de Salto ocupava a nona colocação no ano de 1980, como resultado da maturação de seu terceiro ciclo de industrialização. (CONCEIÇÃO, 1994, p.46).

¹ A Brasital S.A. é a primeira junção da Societá Italo-Americana com a Belli & Cia. No período em que esteve à frente desta empresa, promoveu importantes alterações como, por exemplo, a reforma da primeira máquina de papel. Na década de 1940, começou a operar a segunda máquina de papel que havia sido importada anos antes da Alemanha. Isso provocou um aumento na produção, fabricando papéis especiais. Em 1963, foi instalada a terceira máquina de papel nacional e, neste período, a empresa contava com mais de 200 funcionários. Em 1976, ao adquirir o controle acionário da Brasital S.A., o grupo Papel Simão deu nova denominação à empresa, passando-se a chamar, Indústria de Papel e Celulose de Salto S.A. Cabe destacar ainda que, a Brasital foi uma das principais, ou a principal, empresa da cidade, enquanto esteve em funcionamento, direcionando inclusive, o próprio desenvolvimento da cidade.

O progresso da indústria, o desenvolvimento da vida econômica também se fez presente no interior paulista e influenciou diretamente na vida de seus moradores e na própria estrutura do município, cujo peso foi decisivo para a definição do perfil da cidade.

A cidade de Salto, atraiu muitas indústrias, registrando três ciclos de industrialização em menos de um século, resultando seu fortalecimento, como parque industrial da região, que chegou no ano de 1980, a oferecer no setor secundário 67% da oferta de empregos existentes no município, caracterizando-se a cidade como de industriários. (CONCEIÇÃO, 1994, p. 51).

Devido a essas características industriais, no ano de 2001, a cidade de Salto foi aprovada pelo Ministério de Educação, através da Secretaria da Educação Média e Tecnológica, para receber uma unidade do CEREP – Centro Regional de Educação Profissional. Esse Centro fazia parte do PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional. O Centro a ser implantado na cidade ofereceria cursos nos níveis básicos e técnico. Em setembro de 2004, porém, as obras foram paralisadas.

Em 2006, como parte do plano de expansão da Rede Federal de Ensino de São Paulo, o Governo Federal assumiu o prédio do CEREP transformando-o em CEFET-SP, com o apoio da Prefeitura da cidade.

O CEFET-SP, no município de Salto, veio para atender a necessidade de educar os jovens saltenses e da região, a fim de habilitá-los para o ingresso nos setores de indústria e informática, os quais demandavam trabalhadores capacitados para o progresso no desenvolvimento econômico e para o fortalecimento dos pólos industrial e agroindustrial da região.

O Campus Salto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, criado a partir do CEFET-SP, iniciou suas atividades em 2 de agosto 2007. O primeiro curso a ser oferecido foi o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (Programação e Desenvolvimento de Sistemas). As primeiras aulas no prédio onde atualmente funciona a Unidade foram ministradas em 20 de agosto de 2007. Em 19 de outubro de 2007, a Unidade de Ensino de Salto foi inaugurada oficialmente. Em 2008, entrou em funcionamento o Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio (Processos Industriais). Atualmente, os Cursos Técnicos em Informática e em Automação Industrial são oferecidos nos períodos vespertino e noturno, com 40 vagas em cada turma, oferecidas em dois vestibulares anuais. A partir do primeiro semestre de 2009 passaram a ser oferecidos, também, dois cursos superiores de tecnologia. São 40 vagas para o Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, na área de Informática e 40 vagas para o Curso de

Tecnologia em Gestão de Processos Industriais, na área de Indústria (Mecânica), no período matutino.

Segundo Carmo (2014) a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica começou a se expandir novamente a partir do ano de 2005. Criado a partir da Lei 11.892/08, o IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia surge como novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, podendo atuar nos vários níveis e modalidades da educação profissional. Para Juracy (2009, p. 23-24)

O objetivo primeiro dos institutos federais é a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção. (...) A este processo deve estar integrada a inovação na abordagem das metodologias e práticas pedagógicas com o objetivo de contribuir para a superação da cisão entre ciência/tecnologia/cultura/trabalho e teoria/prática ou mesmo com o tratamento fragmentado do conhecimento.

Segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2010a), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, (2010, p. 26) tem como sua proposta

[...] agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida.

Essa proposta está inserida no processo histórico de desenvolvimento da educação profissional no Brasil, cujo princípio está posto a partir da década de 1980 quanto ao surgimento de uma nova configuração da economia mundial, com uma série de mudanças no setor produtivo.

[...] O cenário é de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia associa-se a uma nova configuração dos processos de produção. A linha de montagem com a robotização e a automação cede lugar à produção integrada. Há mudanças também nos processos produtivos no que se refere aos métodos de gestão e de manutenção. Nas relações comerciais, há abertura e desregulamentação dos mercados de praticamente todo o mundo atingido por esse fenômeno. (Cadernos Temáticos, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica., 2010, p.12)

Essas mudanças que ocorreram no setor produtivo colaboraram para aumentar os índices de desemprego e, por conta disso, surgem discursos que criam vários conceitos tais como: empregabilidade, competência, entre outras. O conceito de empregabilidade segundo

Oliveira, “tem sido compreendido como a capacidade do indivíduo de manter-se ou inserir-se no mercado de trabalho”. (OLIVEIRA, 2005).

De acordo com Machado (1998, p. 17 e 20) o conceito de empregabilidade e competência passou também a estar presente nos documentos escolares e no cotidiano da Escola. Para o autor, a educação sofre assim, um questionamento bipolar:

[...] é, por um lado, vista como a grande culpada pelo atraso e a pobreza; e, por outro, como o principal setor da sociedade responsável pela promoção do desenvolvimento econômico, a distribuição de uma renda e a elevação dos padrões de qualidade de vida. [...] juntos ao conceito de educação básica, aparecem também os de empregabilidade e competência. Maior capacidade de mobilidade, adaptação e resposta do trabalhador às novas exigências do mercado de trabalho. (...) O “indivíduo competente”, enquanto personificação de “coisa” se transforma num fetiche, sua identidade se resume simplesmente a força de trabalho, um fator de produção capaz de gerar resultados específicos.

Desta forma, o plano pedagógico e cultural acabou refletindo a lógica do mercado de trabalho no seio do trabalho flexível. Flexibilidade, segundo o Dicionário Online de Português, é a qualidade de quem é “adaptável a circunstâncias variáveis”. No capitalismo atual, a valorização da flexibilidade implica em um sistema de poder que comporta “[...] três elementos: reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção; e a concentração de poder sem centralização”. (SENNETT, 2005, p. 53-54). A flexibilização consiste na incorporação desses elementos no próprio fazer educativo. E a pedagogia das competências é um exemplo de flexibilização na educação. Ao enfatizar a formação do trabalhador que detém as competências e habilidades exigidas pelo mercado, além de deter conhecimentos específicos, mas é capaz de realizar tarefas diversas, estando “disponível” às mudanças e oscilações do mercado de trabalho, a pedagogia das competências efetiva a “subjetivação de que o problema depende de cada um e não da estrutura social, das relações de poder”. (FRIGOTTO, 2004, p. 2).

De acordo com Araújo (2001, p.184) quando discute a ideia de responsabilizar o trabalhador por estar empregado ou não,

[...] joga-se sobre o trabalhador a responsabilidade pelo seu emprego, ou desemprego, escamoteando-se a responsabilidade do Estado de desenvolver efetivas políticas de emprego. Desconsidera, portanto, a necessidade de uma educação profissional que seja determinada, fundamentalmente, por finalidades sociais e não por interesses individuais ou de mercado, unicamente, o que concordamos plenamente, já que o Estado dito “mínimo” pelos neoliberais tenta passar a ideia para a classe trabalhadora de que a culpa de estarem desempregados se dá pela sua desqualificação e as escolas profissionalizantes se apoderam desse discurso implantando-o em seus currículos e em sua prática pedagógica com a preocupação única de formar profissionais para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho, que é mais amplo; não se preocupam com a formação geral do aluno.

Essas mudanças em curso no mundo do trabalho redefinem o perfil do trabalhador e criam novas exigências quanto à escolaridade, em relação à sua formação profissional e também cobra uma maior participação e compromisso por parte do trabalhador, com os objetivos da empresa. (MARTINS, 2001; INVERNIZZI, 2001). Segundo Ciavatta (2009) essa relação entre o mundo do trabalho e os processos educacionais escolarizados têm origem recente na história da humanidade. Resgatar esse período torna-se necessário para compreender qual é o papel que a educação para o trabalho representa neste período. Especificamente a educação profissional integrada ao ensino médio.

Hoje o ensino médio praticamente não garante ao seu concluinte uma inserção qualificada no mercado de trabalho e nem a sua chegada à universidade, mostra-se, politicamente, excludente. Temos que pensar na formação para a vida, que é mais que o trabalho e a universidade, mas que deles necessitamos para superar os obstáculos na sociedade moderna. Devemos privilegiar a formação de cidadãos críticos que tenham condições de atuarem de forma positiva na nossa sociedade. E o Ensino Médio com formação integrada pode ser uma alternativa para esse impasse. Segundo D'Angelo (2007) o ensino médio integrado sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho, tendo como referência a construção de uma escola unitária, mais democrática e que desenvolva a politecnia. Isso significa segundo Saviani (2007, p. 161).

[...] especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existente. Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

Já Ciavatta (2005), ao referir-se a ideia de formação integrada entende que esse tipo de formação visa superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Com a formação humana, o que se busca é garantir ao educando o direito de uma formação completa para leitura do mundo e para atuação integrando-o dignamente à sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Oliveira (2005, p. 41) ao referir-se à escola profissional afirma que:

A Escola, ao se conceber como espaço quase que restritamente direcionado à formação para o trabalho, desvincula-se da sua responsabilidade de ser agente provedor de conhecimentos práticos e teóricos que contribuam para que os

educandos intervenham na sociedade de forma mais crítica e organizada, a escola profissionalizante deve considerar que está formando cidadãos especificamente para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho que necessita de pessoas autônomas, que contribuam com a construção de uma sociedade mais digna, que favoreça a inclusão social, que permitam a todos os seus membros usufruir de seus direitos sociais.

Nesse processo relacional entre trabalho e educação, cujo cerne está a formação do trabalhador, torna-se imprescindível, segundo Ferreira (2002, p. 257) resgatar alguns aspectos da produção acadêmica sobre a temática em discussão a fim de identificar os trabalhos que se relacionam com o assunto pesquisado. Nesse sentido, visa dar importância ao estado da arte ou do conhecimento que consiste na expectativa de fazer um esforço em interrogar a história, a produção acadêmica sobre determinada área do conhecimento, que é também o grande desafio.

[...] mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

O mapeamento dessa produção foi realizado em alguns bancos de dados: Scientific Electronic Library Online – SCIELO; Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade de São Paulo – USP, Universidade de Sorocaba – UNISO, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP a fim de encontrar dissertações e artigos que estão próximos da minha intenção de pesquisa. Para tal preocupação, utilizei algumas palavras chaves, tais como: Institutos Federais, Ensino Médio Integrado, Ensino profissionalizante e Educação Profissional.

Um dos trabalhos encontrados foi o de Moura (2013) que discute o significado do ensino médio na condição de etapa final da educação básica, tendo em vista a realidade socioeconômica e educacional brasileira, em que grande parte dos filhos das classes populares precisa trabalhar antes dos 18 anos de idade. Parte-se do pressuposto de que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do estado. Apesar disso representar uma utopia a ser buscada, pois a realidade atual está muito distante dessa perspectiva formativa.

Já Ferretti (2011) apresenta e discute a implantação da reforma da educação profissional de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), focando as tensões que se produziram em função desse processo. Questiona-se

por meio de pesquisa empírica se os Institutos Federais reúnem, na atualidade, as condições necessárias para o desenvolvimento da educação politécnica, na perspectiva marxiana, por intermédio do ensino técnico integrado ao ensino médio.

Em outro trabalho, Ferretti (1997) admitiu, como ponto de partida, que os fenômenos da globalização da economia e das transformações técnico-organizacionais no trabalho desencadeiam desafios e problemas a serem enfrentados no âmbito da educação em geral e da formação profissional em particular. O texto se propõe examinar em que consistem esses desafios e problemas, enfocando-os, primeiramente, da perspectiva da experiência internacional e, num segundo momento, nos marcos da sociedade brasileira.

Invernizzi (2001) em sua tese trata das importantes mudanças verificadas no perfil técnico, comportamental e político da força de trabalho como resultado da reestruturação produtiva da indústria brasileira. O novo perfil técnico ou de qualificação da força de trabalho, que responde às exigências colocadas pela modernização tecnológica e organizacional do processo de trabalho, caracteriza-se por diversas formas de polivalência, pela elevação dos requisitos de escolaridade e pela associação da tradicional formação na prática com instâncias formalizadas de treinamento dentro e/ou fora da empresa. Esse novo perfil político evidencia uma mudança significativa nas relações de classe, o que foi de fundamental importância para o aprofundamento do processo de reestruturação. Todos esses aspectos convergem no desenvolvimento de uma nova estrutura de controle gerencial, a qual difere notoriamente daquela associada com os regimes fabris tayloristas-fordistas e assegura a subordinação do trabalho ao capital no contexto da chamada "produção flexível", já mencionada.

Já Carmo (2013) discute o Ensino Médio Integrado enquanto possível concepção educativa de formação integral. Procura mostrar como referência, a integração entre os conceitos de trabalho, ciência e cultura. Destaca ainda que a urgência dessa compreensão passa por duas apreensões: a) historicamente, o capital vem apropriando-se do trabalho, da ciência, da cultura ocasionando um impasse posto pelo avanço da democratização da escola básica e do acesso ao saber científico e tecnológico; b) as forças hegemônicas, através do consenso, atraem os jovens para os processos funcionais da escola, cujo objeto é atender o mercado de trabalho. Diante disso, o desafio está na construção de uma escola unitária de ensino médio que tenha no seu espaço institucional a concepção educativa de formação integral vindo a superar a dualidade histórica entre formação básica e a profissional.

Através das pesquisas do estado da arte, pode-se verificar que existem vários estudos sobre os Institutos Federais e também sobre a proposta de Ensino Médio Integrado. Sobre a unidade de Salto e o processo de implantação do Ensino Médio Integrado ao ensino Profissional não foi encontrado nenhuma produção.

1.2 Plano teórico da pesquisa

O quadro teórico que está composto essa pesquisa são de autores que compartilham na discussão sobre o tema desenvolvido.

Segundo Odália (1965, p. 66)

[...] à história cabe o exame e registro das transformações operadas nas ditas relações – história econômica – e nos aspectos de superestrutura dessas relações – história social, política, etc. Em qualquer caso, porém, o que se pretende surpreender é o homem em suas múltiplas facetas, quer como um organismo vivo, que como ser coletivo substantivado em suas instituições.

Segundo Fernandes (1989, p. 47), a história deve ser compreendida como em processo, em desenvolvimento, deve ser analisada como

[...] a história dos homens, o modo como eles produzem socialmente a sua vida, ligando-se ou opondo-se uns aos outros, de acordo com sua posição nas relações de produção, na sociedade e no Estado, e gerando, assim, os eventos e processos históricos que evidenciam como a produção, a sociedade e o Estado se preservam ou se alteram ao longo do tempo.

Ciavatta (2009, p. 39) busca compreender a relação entre o mundo do trabalho e a educação, destaca que, as políticas educacionais respondem ao econômico e que a prática educativa é uma prática contraditória. Segundo a autora, para compreendermos melhor esse novo cenário, entender a história como processo, se faz necessário, compreender os fatos através dos mais variados processos sociais, em que as classes envolvidas agem e interagem e dessa relação dialética, acomodam-se e a partir daí mostram sua identidade. Para a autora esse processo

É um resgate do tempo que se faz sempre em função de determinado ponto de vista, de algum historicismo que não se revela apenas como uma forma socialmente comprometida, mas também como uma argumentação, uma persuasão, um discurso, certa visão de mundo, certa concepção de história e de realidade.

De acordo com Odália (1965, p. 66), a realidade histórica deve ser compreendida como

[...] um processo de transformação das instituições sociais, ou como o produto das relações sociais de produção que se estabelecem em uma determinada sociedade, os

períodos históricos terão uma mobilidade e dinamicidade determinadas pela intensidade das alterações que surgirem nessas condições básicas.

Alguns autores se dedicam ao estudo da história levando em consideração essas características, porém, analisando aquilo que se convencionou chamar de “história do presente” e, entre eles destaca-se Hobsbawm (2006, p. 243) salienta que “toda história é história contemporânea disfarçada. Como todos sabemos, existe algo de verdade nisso”. Hobsbawm não percebe o tempo presente como um tempo imediatista, mas evoca a ideia de “experiência vivida”.

Outros autores também se dedicaram a pontuar suas ideias sobre o presente. Borges (2004, p. 56) analisa a força do presente sobre a escrita da história.

Conforme o presente que vivem os historiadores, são diferentes as perguntas que eles fazem ao passado e diferentes são as projeções de interesses, perspectivas e valores que lançam no passado. Eis por que a história é constantemente reescrita. Isso se resume bem na frase: “A história é filha do seu tempo”. Mesmo quando se analisa um passado que nos parece remoto, portanto, seu estudo é feito com indagações, com perguntas que nos interessam hoje, para avaliar a significação desse passado e sua relação conosco.

Segundo Tétart (2000), Lucien Febvre do movimento dos Annales, também contribuiu com estudos sobre o presente, rompendo com a concepção puramente passadista do discurso histórico e, convidando seus pares a inspirar-se nos problemas colocados pelo tempo presente. O historiador do tempo presente conquista então, um papel essencial de interpretação do tempo próximo e do acontecimento. Mas sua legitimidade passa primeiro pelo rigor com o qual ele define seu campo de investigação, seu método, fontes, posição perante uma história que viveu frequentemente como cidadão.

Neto; Carvalho (2011, p.29) ao referir-se ao presente, à vida cotidiana, salienta que esta não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática social. Afinal, é aqui, que o Estado moderno assume seu papel de gestor da sociedade seja direta ou indiretamente.

A vida cotidiana, portanto, se insere na história, se modifica e modifica as relações sociais. Mas a direção destas modificações depende estritamente da consciência que os homens portam de sua “essência” e dos valores presentes ou não ao seu desenvolvimento.

Ciavatta (2009, p. 48) destaca as dificuldades de trabalhar com a história do presente. “Essa proximidade assombrosa do sujeito e do objeto no tempo constitui a história e também o ser e sua consciência. Entramos, assim, num tema fascinante e difícil, sobre o qual talvez

seja mais fácil fazer poesia do que produzir conhecimento científico”. É justamente neste terreno que a autora busca estabelecer uma relação dialética entre o sujeito e o objeto.

Outros autores também estudam o presente na expectativa de melhor compreendê-lo e conseqüentemente buscando sua transformação. Entre eles, destacam-se Frigotto (1984), Ciavatta (2001) e Ramos (2001) que aprofundam a compreensão da realidade a partir do princípio do trabalho, ou seja, na dimensão ontocriativa e as formas históricas que assumem esse mesmo trabalho nas sociedades de classes. Constroem uma relação entre o Ensino Médio Integrado com o mundo do trabalho, descrevendo a luta dos trabalhadores no sentido de romper as relações sociais capitalistas, mostrando o trabalho como mercadoria. Analisam também, as formas que assume o trabalho humano nos diferentes modos de produção. Esclarecendo a ideologia da dominação da lógica capitalista, usa como exemplo o contrato de trabalho e sua relação desigual. Mostram ainda, as mudanças no setor produtivo disfarçando o processo de dominação capitalista, através da desregulamentação do capital. De acordo com os autores, o Ensino Médio Integrado deve ter uma relação direta com o que ocorre no mundo do trabalho, entretanto, essa relação não pode ser confundida com uma submissão ao imediatismo preconizado pelo mercado de trabalho. Destacam que, trata-se de uma relação imediata e estruturada a partir da natureza ontocriativa do trabalho. Segundo Oliveira (2009, p. 54), “o Ensino Médio Integrado deve ser considerado um espaço/tempo de superação, no plano formativo, da fragmentação imposta pela divisão social do trabalho”.

Para Bremer e Kuenzer (2012, p. 43-44) o Ensino Médio Integrado não está desarticulado da luta política. O objetivo da formação integral dos educandos é, antes de tudo, romper com a fragmentação que historicamente tem sido imposta aos estudantes oriundos da classe trabalhadora. É dessa forma, “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura”.

É justamente esse princípio de trabalho que pretendi identificar. O trabalho visto a partir de uma perspectiva ontológica, através de uma visão de politecnia. Estudando a implantação do curso de ensino médio integrado no IFSP de Salto pretendi também, verificar se houve desvios do projeto inicial e, se houve, corrigi-los, aferindo novas ações. Saviani (1989), durante um Seminário no Politécnico da Saúde em Joaquim Venâncio, mostra a necessidade de garantir espaços para a reflexão e também para verificar se a ideia inicial está sendo de fato, implantada, incorporada e assimilada.

É fundamental que haja um projeto claro e, portanto, que a direção do órgão, no caso o Politécnico da Saúde, esteja muito clara para inclusive aferir as ações que estão sendo feitas, verificando em que grau elas estão concorrendo para aquela direção, porque essas ações podem inclusive começar a se desviar inteiramente e dar um resultado que não tem nada a ver com o projeto inicial. É claro que nós temos presente que o resultado real raramente coincide com o resultado ideal, aquele antecipado previamente. Mas se no curso da ação não é perdido de vista o resultado, os ajustes necessários vão sendo feitos sem perder de vista a meta básica. Ao passo que, se isso não está claro, a meta se perde e o resultado acaba por não corresponder às intenções dos agentes. (SAVIANI, 1989, p. 33).

1.3 Procedimento metodológico da pesquisa

O material utilizado para a realização da pesquisa foi composto em sua maioria, por documentos. Através da análise de seus conteúdos, verifiquei a relação das informações contidas neles com a sua aplicação prática, relacionando-os sempre com a bibliografia utilizada. Com a preocupação de explicitar de forma clara os resultados obtidos durante a realização da pesquisa, foi utilizada uma abordagem documental/bibliográfica de caráter explanatório, descritivo e interpretativo do tema proposto.

De acordo com Castanha (2013, p. 29), o documento é uma importante fonte histórica e,

[...] na atualidade, não há discórdia entre os historiadores de que as fontes ou documentos são os componentes indispensáveis para a sistematização do conhecimento histórico. O que diferencia os estudos é a forma de identificação, o uso e interpretação. As fontes não falam por si, como afirmam os positivistas, mas são, de fato, os vestígios, as testemunhas que manifestam as ações do homem no tempo.

Neste trabalho pesquisei uma Instituição escolar através dos documentos oficiais. Para Sanfelice (2007) uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações que agem e interagem entre si. O autor destaca a necessidade de ampliar o processo de investigação para além dos muros da instituição na expectativa de compreender melhor sua identidade. Sugere, ainda, formas para desenvolver a pesquisa sobre o assunto, iniciando sua investigação através do entorno da instituição escolar, mas, alerta, que pode ser uma caminhada para uma dimensão cada vez mais macro.

Segundo Saviani (2005), a instituição escolar foi criada a partir de uma necessidade humana e deve ser analisada no tempo histórico através da análise de suas práticas e não no tempo cronológico. Mostra, ainda, que a distinção entre, história, historiografia e práticas, é apenas, formal, pois, incidem sobre o mesmo objeto, as instituições escolares brasileiras, sendo, objetivamente inseparáveis. Trata-se de uma distinção não arbitrária, mas, logicamente necessária, pois, corresponde ao caminho que o ser humano percorre para apreender a

realidade e a reproduzir no plano do conhecimento. A educação foi concebida para ter um caráter permanente e reflete o modo como uma determinada sociedade está dividida.

De acordo com Ciavatta (2009) a educação é o reflexo do sistema econômico. Porém, ela pode ser a crítica desse sistema que busca sua transformação, ser aquilo que Gramsci denomina contra hegemônica ou, simplesmente produzir a manutenção e reprodução do sistema atual. Desta forma, a educação deve ser pensada sempre no campo da disputa, em que as classes sociais distintas enfrentam-se com o objetivo de implantar o seu modelo ideal de sociedade.

Quanto à metodologia da pesquisa, as investigações tiveram como ponto de partida, os documentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. Foram analisados: A Legislação oficial, a Estrutura Curricular, o Plano de Desenvolvimento Institucional e as produções que tratam sobre o Ensino Médio Integrado. As análises tiveram como referencial teórico pesquisas educacionais ligadas ao campo da educação profissional e principalmente, pesquisadores da área “trabalho e educação”. O quadro teórico escolhido para a realização das análises foi composto por representantes dessas reflexões, tais como: Hobsbawm (2006), Saviani (1989), Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), Carmo (2014) entre outros.

Com a expectativa de compreender melhor e identificar subsídios teórico-metodológico para a análise de documentos Shiroma (2005, p. 427) acrescenta que “um documento não é restrito a uma única e harmoniosa leitura. Pelo contrário, é aberto a releituras, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido”.

Ferreira (2002) nos mostra a necessidade de se promover, durante a elaboração do projeto, uma investigação acadêmica de caráter inventariante e descritivo em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares sobre o tema que se deseja investigar. Certamente, não teremos condições de fazer uma boa pesquisa sem um bom referencial teórico, ou seja, sem buscar fundamentar nossos estudos na produção do conhecimento já sistematizada na área. Para tanto, sugere a autora, devemos ser “sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito”. É fundamental saber que o conhecimento é cumulativo, e devemos identificar as diversas contribuições teóricas daqueles que já pesquisaram o mesmo tema. Por

isso, precisamos mapear toda essa produção. A autora destaca ainda como campo de investigação e fonte documental a utilização dos catálogos, que permitem um rastreamento do que já foi construído, além de orientar o leitor na pesquisa bibliográfica, principalmente os de faculdades, institutos, universidades etc. Afinal, seu objetivo é reunir tudo o que se tem de avanço da ciência em um único lugar. Ferreira (2002) acredita ainda que, usando essa ferramenta existe a possibilidade de otimização da pesquisa, isso quer dizer, ganhar tempo, o que é fundamental durante todo processo de elaboração de um projeto de pesquisa. Porém, é necessário ter cautela e, para não cometer equívocos, torna-se necessário compreender e analisar como de fato, esses documentos foram produzidos. Ou seja, como nos orienta Rodriguez (2004, p. 25), devemos compreender “quem o redigiu; em que momento foi redigido; para qual destinatário; sob que forma se apresentava; como chegou até nós; quem o detém; qual é o discurso elaborado”.

Evangelista (2008, p.7) também discute sobre a utilização de documentos e sua importância para a pesquisa. Segundo a autora

[...] trata-se do papel posto para os intelectuais: encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa acender à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação.

Além disso, Evangelista (2008, p. 2), que trabalha com a análise de documentos de política educacional, acrescenta que o importante é encontrar nestes materiais subsídios para uma melhor compreensão da influência do Estado e de outras esferas institucionais que, de uma forma ou de outra, acabam orientando a produção desses documentos. Segundo Evangelista, esses documentos “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”. A autora aponta para uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial.

Após a coleta dos dados empíricos, nos mais diferentes documentos utilizados, fizemos uma análise desses dados, realizamos um trabalho cuidadoso no cruzamento das fontes e buscamos constantemente, uma articulação com o referencial teórico escolhido.

Evangelista (2008) chama a atenção para o fato de identificar nos documentos informações selecionadas, tendências que expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores. Buscar o que a fonte muitas vezes silencia pode ser mais

importante do que ela proclama. Para tanto, se faz necessária a utilização de uma análise documental rigorosa. De acordo com Lüdke (1996, p. 38-39) “[...] como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ele pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”. Sendo assim, este tipo de análise pode se constituir numa técnica muito valiosa “de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Para tanto, dividimos o estudo nos seguintes capítulos: Introdução. Nesse item indicamos todos os procedimentos da pesquisa: origem da pesquisa e do problema da pesquisa; justificativa da pesquisa: o âmbito do problema; plano teórico da pesquisa e procedimento metodológico. No primeiro capítulo: As mudanças no setor produtivo e os impactos no IFSP no curso de Ensino Médio Integrado da cidade de Salto. O objetivo foi discutir sobre o processo de mudanças no mundo do trabalho e seus desdobramentos na Educação Profissional, especificamente nos cursos de Ensino Médio Integrado. No segundo capítulo: A criação do IFSP do município de Salto no contexto da Reforma Educacional dos anos 90. O objetivo deste capítulo foi discutir sobre o processo de implantação IFSP de Salto através de uma perspectiva da história da educação profissional no Brasil, tendo como fio condutor a Reforma educacional ocorrida na década de 90. Já no terceiro capítulo: O papel do Ensino Médio: e o processo de implantação dos cursos de Ensino Médio Integrado no IFSP da cidade de Salto. O objetivo do capítulo foi verificar se a proposta do Ensino Médio Integrado pensado durante o processo de implantação está sendo realizada.

Para buscarmos uma compreensão maior dessa especificidade e da desigualdade educacional na nossa formação histórica, no próximo capítulo, analisaremos como as mudanças nos processos produtivos influenciaram determinadas classes que estavam no controle do Estado a desenvolverem políticas educacionais de acordo com os seus interesses. Desta forma, teremos condições de verificar com mais detalhes o contexto mundial e a posição que o Brasil ocupa neste cenário, facilitando nosso entendimento sobre o momento histórico da elaboração de determinados Decretos, Pareceres e outros documentos que influenciaram significativamente as políticas educacionais, especificamente, aquelas que orientam a educação para o trabalho.

2. AS MUDANÇAS NO SETOR PRODUTIVO E OS IMPACTOS NO IFSP NO CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DA CIDADE DE SALTO.

O objetivo deste capítulo é discutir sobre o processo de mudanças no mundo do trabalho e seus desdobramentos na Educação Profissional, especificamente nos cursos de Ensino Médio Integrado. Para isso, parte-se de uma breve retomada histórica sobre o início da industrialização e seus impactos na sociedade, perpassando necessariamente pela recente mudança na forma de organização do processo produtivo, do Fordismo e Taylorismo para a Acumulação Flexível, mostrando a exigência do setor produtivo por um novo perfil de trabalhador e chegando até a proposta dos Institutos Federais com os cursos de Ensino Médio Integrado.

2.1 O início da industrialização

A partir da segunda metade do século XVIII, um conjunto de transformações que surgiram primeiramente na Inglaterra e, logo após, espalhou-se pelo mundo, provocou modificações tão profundas que alteraram radicalmente as estruturas econômicas, sociais e políticas, praticamente em todo globo. A capacidade humana de produzir e de transformar a natureza, na expectativa de tirar dela sua sobrevivência, desenvolveu-se em um ritmo, até então, nunca visto. Segundo Hobsbawm, (1991, p. 45) “este foi provavelmente o mais importante acontecimento na história do mundo, pelo menos desde a invenção da agricultura e das cidades”.

Anteriormente, quando o homem produzia de forma artesanal, usando ferramentas simples, o impacto desse sistema de produção na sociedade era muito mais sutil. Com o desenvolvimento da manufatura, em que se utilizavam ainda técnicas da produção artesanal, porém, agora com a introdução da divisão do trabalho, dando pistas de como seria mais adiante a organização das fábricas, houve um aumento da produção, mas, não com impactos profundos na sociedade.

Com a introdução das máquinas, a velocidade e a qualidade da produção aumentaram extraordinariamente, provocando mudanças significativas não apenas no interior das fábricas, mas, em toda a sociedade. Essas transformações alteraram não apenas a forma de se produzir e vender, mas, influenciaram diretamente na organização e no surgimento de uma nova sociedade, com novas relações sociais. A Revolução Industrial trouxe consigo novas

realidades, entre elas, a fábrica, o trabalho assalariado, a produção em larga escala, a separação entre trabalhador e os meios de produção, a utilização de novas fontes de energia e a grande mecanização, consequências do desenvolvimento tecnológico.

Desta forma, a crescente utilização da tecnologia acabou refletindo na formação de uma nova sociedade, forjando conseqüentemente, novas relações sociais e transformando a vida cotidiana por onde se espalhava a Revolução. Dois grandes grupos passam a se destacar nesta nascente sociedade, aqueles que eram os detentores dos meios de produção, ou seja, das ferramentas, das máquinas e das fábricas e o outro grupo que, para poder sobreviver, via-se obrigado a vender a única coisa que possuía, a sua força de trabalho. Enquanto que o primeiro grupo desfrutava dos benefícios do aumento dos seus lucros, através da exploração do trabalho alheio, o segundo grupo, os trabalhadores, conheciam apenas baixos salários, aluguéis elevadíssimos, grandes jornadas de trabalho, inexistência de leis trabalhistas, crianças e mulheres concorrendo com os homens nas fábricas, fome, prostituição, alcoolismo, etc.

A partir dessa relação desigual e injusta cada um dos grupos criava a sua própria definição sobre a tecnologia e, sobre as máquinas. Em um determinado momento a situação tornou-se radical, muitos trabalhadores que haviam perdido o seu emprego, acreditavam que a fonte de todo esse mal era causada somente pelas máquinas. Esses trabalhadores se organizavam e invadiam as fábricas destruindo as máquinas, na expectativa de conquistar novamente o seu emprego que, na visão desses trabalhadores, a máquina havia roubado. Esses trabalhadores ficaram conhecidos como os ludistas, ou quebradores de máquinas. Frigotto (2010, p. 9) citando Marx, descreve o que representava para o trabalhador o uso das máquinas.

A máquina, triunfo do ser humano sobre as forças naturais, converte-se, nas mãos dos capitalistas, em instrumentos de servidão de seres humanos a estas mesmas forças [...]; a máquina, meio infalível para encurtar o trabalho cotidiano, prolonga-o, nas mãos do capitalista [...]; a máquina, varinha de condão para aumentar a riqueza do produtor, empobrece-o em mãos do capitalista.

Com a intensificação do desenvolvimento tecnológico, principalmente durante a Segunda Revolução Industrial, e com a incorporação de novos métodos científicos aos processos produtivos, impõe-se a necessidade de desenvolver métodos racionais de produção, garantindo desta forma, um aumento da produção e conseqüentemente, um maior lucro por parte daqueles que eram os detentores dos meios de produção, ou seja, os proprietários das fábricas. Em contrapartida, passa-se a exigir que os trabalhadores demonstrem alguns

rudimentos de qualificação a fim de se adequar a essa nova realidade imposta pela tecnologia (máquinas).

2.2 As formas de trabalho e sua relação com os processos educacionais

Segundo Ciavatta (2009, p. 18), ao discutir a relação entre o mundo do trabalho e os processos educacionais escolarizados, apropriando-se de Thompson diz:

Foi a Revolução Industrial que situou a questão do conhecimento como um problema do trabalho, uma vez que as formas artesanais tradicionais já não atendiam a todas as necessidades do processo produtivo. De uma parte, como Thompson mostra exemplarmente em seus estudos, os trabalhadores se deram conta de que os conhecimentos tradicionais eram insuficientes para as novas necessidades imposta pela dominação burguesa. Há uma origem política nessa demanda de conhecimento, que ainda não é satisfeita pela escolarização sistemática como a conhecemos hoje, mas pelo domínio da leitura, da escrita, do cálculo e do conhecimento dos fatos políticos, necessários à organização no trabalho. (...) A relação entre instituição escolar e o mundo do trabalho situa-se, assim, desde o início, para os trabalhadores, como uma estratégia de defesa ante a exploração do trabalho.

O processo acelerado de industrialização passa a demandar a formação de um novo perfil de trabalhador. Na qual o capital passa a exigir certas adequações, interferindo diretamente nos sistemas educacionais em todo o mundo. Com a expectativa de suprir suas necessidades, esse mesmo capital, acaba impondo a escola, além da sua função tradicional, de sistematizar o conhecimento historicamente produzido, também ela deve agora, preparar o jovem estudante-trabalhador para a lógica do mercado, para o trabalho alienado, contribuindo desta forma, para a manutenção e reprodução das desigualdades da atual sociedade capitalista.

De acordo com Paro (1998, p. 11)

Servir ao capital tem sido, sob esse aspecto, o grande erro da escola básica, cujas funções têm sido subsumidas pela preocupação de como levar os alunos a um trabalho futuro. A situação seria diversa, é lógico, se ela o fizesse de uma forma crítica, de tal sorte que os educandos fossem instrumentalizados intelectualmente para a superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado. Assim, a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. Neste sentido, a escola capitalista, porque sempre preparou para viver em sociedade do capital sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho. Muito antes de transformar tudo em custo e benefício, como fazem hoje os apologistas do neoliberalismo, a escola já cumpria esse papel. Talvez agora, quando essa função mais se explicita, seja o momento mais adequado para um movimento contrário. Mas é preciso, antes de mais nada, partir da constatação de que preparar para o trabalho tem sido preparar para o mercado, ou seja, para o trabalho alienado.

A partir do século XX, surgem novas formas de organização do processo produtivo, que ficaram conhecidos como Fordismo e Taylorismo. Neste novo método os trabalhadores

deveriam ser organizados de forma hierarquizada e sistematizada, na qual cada trabalhador desenvolveria uma atividade específica no sistema produtivo, além de ser monitorado o tempo da produção, premiando aqueles que executavam suas tarefas no menor tempo possível, provocando desta forma, uma maior exploração nos trabalhadores e aumentando extraordinariamente a produção, simplificando o processo de produção.

Essa nova organização do trabalho tendo por base princípios científicos nos métodos de execução, acabou provocando uma desorganização dos trabalhadores que, nos anos anteriores haviam avançado em sua luta na expectativa de enfrentar a dominação do capital. Um exemplo dessa desestabilização sofrida pelos trabalhadores foi a quebra da sua articulação política nas organizações sindicais.

Segundo Waldow (2014, p.6)

Esta forma de produção capitalista divide cientificamente o trabalho e decompõe o conhecimento do trabalhador. Cria as especialidades e os especialistas. Essa organização do trabalho dispensa raciocínio e imaginação, necessita apenas de homens condicionados, resignados e adaptados à sua condição. A divisão minuciosa do trabalho requer que a atenção se volte única e exclusivamente para uma pequena parcela da atividade produtiva, desenvolvendo, portanto, as poucas habilidades ligadas àquela etapa da produção. Nessa forma de produção, o trabalho, que forma homem, não vai além de movimentos e gestos padronizados, repetidos ininterruptamente durante horas da jornada de trabalho, supervisionados constantemente e reprimidos ou recompensados para assegurar a maior produção possível. Pela gerência científica, o capital consegue expropriar o operário do seu bem mais precioso, o saber-fazer.

O desenvolvimento desse novo método de trabalho e produção influenciou diretamente a organização escolar. A escola passou a adotar as mesmas estratégias utilizadas pelas empresas. Percebemos também que esse novo método além de refletir a reorganização do ambiente da fábrica na escola, enquanto princípio educativo produz uma rigorosa separação entre as atividades intelectuais e operacionais que favorecerá ainda mais a separação entre o ensino propedêutico e o profissional. Segundo Waldow (2014, p. 10)

A Escola Tecnicista enfatiza o planejamento e, ao elaborá-lo, procedia a divisão metódica do conteúdo. Como na proposta de Taylor (...) para a indústria, o conteúdo escolar foi, minuciosamente, dividido, e se transformou, como o trabalho, em partes descontextualizadas, desconectadas. Ao serem fracionados, os conteúdos perderam sua dimensão social. O mesmo processo deformador de divisão do trabalho, que havia ocorrido na indústria, se firma na escola por intermédio da proposta da Educação Tecnicista.

Essas mudanças no setor produtivo acabaram refletindo diretamente no tipo de educação que seria ofertada em cada período da história. O fordismo/ taylorismo sobreviveu durante o tempo em que foi necessário, direcionando e estimulando o consumo. Foi nos fins

dos de 1960, com a saturação do mercado mundial pela produção em massa, com as manifestações estudantis e operárias, com o “choque do petróleo” em 1973, e também com a desvalorização do dólar e a concorrência estrangeira (que acarretaram a exorbitante subida dos índices inflacionários norte-americanos e a mais dramática crise do sistema capitalista desde a quebra da bolsa em 1929), que o fordismo começou a desaparecer no cenário mundial. Era o sistema capitalista que havia encontrado a sua dialética, levado por uma crise estrutural e que, naquele instante já não podia depender mais das “esteiras de produção” ou de suas “linhas de montagem”².

Esse período entre 1969 e 1973, tem como característica um forte crescimento do setor econômico que alcançou níveis excepcionais, e por isso ficou conhecido como “Milagre Econômico”. Não cabe aqui discutir os motivos que levaram o crescimento da economia no Brasil neste período, mas sim, registrar os impactos desse crescimento em toda a sociedade.

Esse crescimento econômico registrado em nível nacional também se fez presente na cidade de Salto. Segundo Conceição (1994, p. 33)

O município de Salto favoreceu-se com este “milagre econômico”, quando muitas empresas aqui se instalaram. Este período ficou conhecido nacionalmente como da “interiorização da Indústria” – As indústrias vinham para o interior do estado atraídas pelos incentivos fiscais e facilidades de instalação. Registra-se novamente, um grande crescimento econômico e mais uma vez o município de Salto destaca-se na região recebendo um maior número de empresas.

Porém esse crescimento econômico proporcionado pelo “milagre econômico” parece não ter contribuído para melhorar as diferenciações sociais. De acordo com Conceição (1994, p. 30), analisando esse período histórico e seu efeito na política econômica da cidade de Salto acrescenta,

Aqueles que esperavam que, com o desenvolvimento industrial, os desníveis sociais iriam desaparecer no Brasil, enganaram-se profundamente, porque eles se ampliaram, enquanto a dependência foi substituída pela presença do capital estrangeiro. Tornava-se evidente que a industrialização capitalista tinha como objetivo a valorização do capital e não o progresso e o bem-estar social.

Durante esse período prevalecia a ideia da Teoria do Capital Humano que fazia parte da legislação educacional no Brasil durante a fase do “Milagre Econômico”, na oportunidade, buscava-se suprir de forma rápida, devido a crescente industrialização já mencionada anteriormente, com uma força de trabalho mais qualificada, de acordo com as novas

² No Brasil, porém, esse cenário demorou um pouco mais para aparecer. Provavelmente em algumas regiões ele ainda persiste, criando uma espécie de simbiose entre os dois métodos de produção, o antigo (Fordismo/Taylorismo), que ainda resiste e o novo (Acumulação Flexível) que busca sua hegemonia.

necessidades das indústrias e, que era apoiada em uma base eletromecânica de produção. Essa teoria partia do princípio que um maior investimento na educação e na saúde do trabalhador traria melhores retornos para a classe dominante.

Atualmente esse cenário sofreu grandes transformações, e as necessidades da Educação agora, respondem a um novo modelo de acumulação capitalista, que surge com a expectativa de superar o fordismo/taylorismo. Este novo modelo também é conhecido por acumulação flexível e se apoia em uma base microeletrônica e na informática.

Segundo Slack (1999), com os sintomas de esgotamento do fordismo/taylorismo, novos modelos e experiências começam a surgir para suprir as novas exigências do capital. Dentre estes, a “proposta” de divisão flexível (que aconteceu na Itália), o desenvolvimento industrial sueco, o caso da Alemanha ocidental e o modelo japonês (Toyotismo). Toyotismo ou “Japonise way of life”.

2.3 A substituição do modelo fordista/taylorista pelo Toyotismo

De acordo com Slack (1999), para a substituição do modelo fordista/taylorista pelo Toyotismo, quatro medidas foram tomadas para que pudessem viabilizar essas transformações. Em princípio ocorreu a introdução, na indústria automobilística japonesa da experiência do ramo têxtil dada pela necessidade do trabalhador operar várias máquinas ao mesmo tempo (trabalhador multifuncional). Em seguida, precisou a empresa responder a crise financeira aumentando a produção sem aumentar o número de trabalhadores. De mesma sorte, fora necessária “a importação das técnicas de gestão dos supermercados dos EUA, que deram origem ao kanban” (ideia de produzir somente o necessário e fazê-lo no melhor tempo). E, por fim, a expansão do método kanban para as empresas subcontratadas e fornecedoras. Desta forma, como o Taylor e Ford que criaram conceitos de organização do trabalho, Ohno (engenheiro idealizador da Toyota, considerado pai do toyotismo ou ohnismo) criou novos conceitos para uma nova fase da produção em massa, agora marcada pela diferenciação, flexibilidade e incerteza.

Esta nova fase que é voltada para atender as necessidades de um mercado interno que solicita produtos cada vez mais diferenciados, pode ser entendida como uma resposta à crise do fordismo dos anos 70. Isto porque, exige-se um trabalho mais qualificado, polivalente, integrado (não mais individualizado como na linha de montagem) e, em vez de produzir veículos em massa para pessoas que não conhece, ele fabrica um elemento para a ‘satisfação’ da equipe que está na sequência.

Durante esse período desenvolve-se a ideia falsa de que com o toyotismo desapareceria o trabalho simples, repetitivo, monótono, embrutecedor. Em contrapartida, com a plena satisfação das fantasias do consumo eleva-se a índices exorbitantes o nível de exploração no ambiente fabril (numa combinação ultra eficaz do kaizen com o kanban), a ponto de desenvolver uma série de novas doenças relacionadas ao trabalho, como no caso do karoshi (O karoshi é o termo japonês que se refere à morte súbita no trabalho, provocada pelo ritmo e intensidade que decorrem da busca incessante do aumento da produtividade).

De acordo com Waldow (2014, p. 8)

A automação flexível permite diminuir o tempo de trabalho; ela potencializa a capacidade produtiva, aumentando o lucro. Para Coriat (...), “a integração e a flexibilidade estão interligadas às novas exigências da acumulação de capital, e repousam sobre uma base inédita aberta pelas novas tecnologias de informação aplicadas à produção”. A reorganização produtiva traz inovações para o trabalho, os trabalhadores são reunidos em “ilhas ou células” e há um rodízio de tarefas. No entanto, o ritmo do trabalho continua sob controle e, por trás da liberdade aparente, não há autonomia para escolher o que e como fazer. A automação flexível introduz o controle informatizado desde a produção até a comercialização do produto, eliminando os gerentes, substituindo-os por computadores. Entretanto, o controle não diminui, ele se torna mais abstrato, mais imperceptível.

Todas essas mudanças que ocorrem no campo tecnológico e que são incorporadas pelas empresas, provocam impactos e transformações radicais nas políticas de educação. Afinal, a educação também deve ser compreendida num campo de divergências entre as duas classes antagônicas envolvidas nesse processo, ou seja, aqueles que detêm os meios de produção e exploram e, aqueles que possuem somente a força de trabalho e são explorados. Além disso, qual é o princípio ético-moral do uso intensivo da tecnologia, ela está a serviço do homem ou do capital?

De acordo com Cury (2000, p. 121) a educação para ser compreendida deve-se buscar uma perspectiva mais ampla, para o autor,

[...] a educação seria compreendida como uma atividade humana inserida na totalidade de uma organização social. É no modo de produção capitalista ela só se entende no contexto das relações sociais que são fruto e trazem em si os conflitos de duas classes sociais fundamentalmente antagônicas, onde uma delas consegue a dominação e tenta a hegemonia sobre o conjunto da sociedade pelo consenso. Nessa medida a classe dominante para se manter como tal e estabelecer a direção da sociedade necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam a mesma dominação.

Desta forma, a escola na compreensão da produção capitalista é utilizada para a reprodução da sociedade de acordo com os interesses da classe dominante. Segundo Ramos (2001, p. 31), “a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do

capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria”. Segundo Waldow (2014, p. 9), “Nesta tendência educacional, passa-se a investir no âmbito técnico-pedagógico e esquece-se do âmbito político”.

É neste cenário de profundas mudanças tecnológicas que surge a necessidade de um novo perfil de trabalhador. Este novo contexto influencia diretamente na elaboração de novas práticas educacionais, sustentados pelos conceitos de habilidades e competências.

De acordo com Kuenzer (2001, p. 17), esses “novos” conceitos não foram de fato, apreendidos corretamente.

Os próprios textos do MEC/SEMTEC usados nos debates sobre ensino médio reconhecem que este novo paradigma foi incorporado nos documentos e nos discursos oficiais, sem ainda estar presente na prática escolar; em resumo, a proposta veio do alto, sem que se saiba como trabalhar com ela, para além das dimensões doutrinárias presentes nas diretrizes e da mera citação formal nos planos das escolas, atendendo a exigências para concorrer a financiamentos. Mas, além dessas, há outras questões de fundo que precisam ser consideradas.

Segundo Ramos (2001, p. 40) que discute esses conceitos se apropriando de alguns autores,

[...] considera que a noção de competência “representa a atualização do conceito de qualificação, segunda as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização”. (...), por sua vez, ao qualificar as bases histórico-sociais em que se fundamentam as novas exigências educativas com as quais, afirmamos, a noção de competência guarda coerência, conclui que elas se configuram como um rejuvenescimento da teoria do capital humano. Nesses termos, a relevância da noção de competência poderia ser a expressão de uma metamorfose do conceito de qualificação na sua conotação produtivista.

É no contexto desta lógica capitalista que se insere a escola, onde as necessidades do capital acabam ditando inclusive a direção e a forma que a educação pública deve ser conduzida. E essa intervenção é feita a partir do Estado, forjada pelas mudanças que ocorriam no setor produtivo. Sendo assim, a acumulação flexível exige outro tipo de qualificação para o trabalhador com novas capacidades intelectuais e comportamentais. E essa exigência é imposta a Escola através de um direcionamento das políticas educacionais e, sua função social fica cada vez mais esquecida e desprezada.

É responsabilidade do Estado desde o final do século XIX garantir a instrução pública, que deve ser universal, obrigatória, gratuita e laica. Porém, durante a década de 1990 que os efeitos dessa nova lógica capitalistas são mais aparentes. Agora surgem novos atores que

influenciaram no desenvolvimento de políticas educacionais. Segundo Winckler e Santagada (2012, p. 100)

Os processos de reestruturação do Estado e da economia, sob o viés liberalizante, postos em curso na década de 90, procuraram colocar em prática uma agenda de desenvolvimento sob inspiração de agências de organismos internacionais (FMI, Banco Mundial). A formulação das políticas educacionais partia da ideia de que a revolução tecnológica, a reestruturação produtiva e as novas exigências colocadas pela flexibilização do mercado de trabalho exigiam a incorporação de habilidades e competências para além da formação adequadas ao modelo taylorista e/ou fordista. As demandas de qualificação referiam-se à emergência de um trabalhador com maior responsabilidade, autonomia, flexibilidade – portador de capacidade de adequação de produção e consumo flexíveis, em um contexto produtivo que reunifica saber e fazer, além de valorizar sua condição subjetiva, singularizada, múltipla – mas sob a égide do processo de acumulação e/ou mercantilização. Esses novos requerimentos tinham como pressupostos a importância dos conteúdos gerais, a educação permanente em busca de qualidade, a polivalência como aplicação das capacidades laborativas e a ideias de que seria mais relevante no processo pedagógico “aprender a aprender” do que simplesmente receber conteúdo. Nessa perspectiva, valorizou-se a educação básica (fundamental e média).

Esse novo cenário fica evidente com a chegada à Presidência da República em 1995 e, permanecendo até 2002, de Fernando Henrique Cardoso. No início do seu primeiro mandato, FHC sancionou o Decreto 2.208/97 provocando uma rigorosa reforma na esfera pública para atender as exigências do segmento privado e também das agências internacionais. No que diz respeito à educação profissional, esse Decreto estabeleceu que ela deveria ser desenvolvida “em articulação” com o Ensino Médio, ou seja, fora da educação regular. Na expectativa de promover essa reforma e se adequar às novas exigências, o Governo Federal conseguiu empréstimos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para colocar em prática as novas políticas educacionais de acordo com o interesse neoliberal. Porém, o argumento utilizado pelo Governo e também por alguns pesquisadores era outro, sendo eles: Claudio Mora e Castro, Simon Schwartzman, Eunice Duhran etc. Segundo Duhran (2010, p. 171).

O problema mais sério, no entanto, que vinha sendo apontado desde antes do governo Fernando Henrique, é que, oferecendo, além da formação técnica, um excelente curso médio regular propedêutico, tornava-se uma ótima preparação para o vestibular. Em virtude disso, as vagas passaram a ser disputadas por alunos provenientes das classes médias, que haviam cursado o ensino fundamental em escolas particulares, os quais, ingressando diretamente na universidade após a conclusão do curso técnico, não se dirigiam para o mercado de trabalho. Diante da grande procura, exigiam exame para ingresso, cuja disputa era tão grande como a que ocorria nos vestibulares das universidades públicas, com os mesmos resultados elitizantes. Dessa forma, em lugar de formar trabalhadores e técnicos altamente qualificados e bem remunerados para atender às novas necessidades do mercado de trabalho, transformaram-se em cursos pré-vestibulares, atendendo a uma minoria privilegiada.

Analisando a implantação da reforma educacional proposta pelo Decreto nº 2.208/97 durante o governo de FHC em uma Escola Pública Estadual e seus respectivos resultados após quase dez anos, Ferretti (2009) através de uma ampla análise documental e também com entrevistas tanto com gestores e também com professores, verificou que uma série de problemas dificultou o processo de implementação da reforma, entre eles, o pouco envolvimento dos professores, muito mais pela falta de compreensão e pela consequente dificuldade de operacionalizá-la, além do excessivo centralismo da própria rede e também das más condições de trabalho.

Utilizando o relato de um coordenador do ensino técnico, Ferretti (2009, p.15) justifica os resultados obtidos pela sua pesquisa, “menos a apreensão dos conceitos e suas relações e menos ainda seu significado político e social e mais a simplificação técnica expressa como fórmulas verbais utilizadas para redigir planos e relatórios”. Ferretti (2009) critica a ação do MEC neste momento de transição, que segundo ele, não se envolveu de forma efetiva com a reforma. “Os que pretendem reformar [...] deveriam, no mínimo, por tanta energia em potencializar as capacidades interpretativas dos leitores do texto [da reforma], quanto na confecção das propostas”.

Por conta disso, ainda de acordo com Ferretti (2009), esse processo não foi apropriado pelos professores, seja pela omissão do MEC, seja por cursos rápidos de capacitação oferecidos para os professores. Cursos esses que se desenvolviam mais com a preocupação operacional do que promover reflexões sobre a mudança. Seja ainda por conta das longas jornadas de trabalho que os professores são obrigados a se submeter para terem direito ao final do mês a um salário razoável, ou ainda por simples acomodação.

Desta forma, o processo de implementação da reforma, segundo Ferretti (2009) mostrou-se profundamente deficitário e superficial, provocando uma série de problemas que culminaram, praticamente, na ausência de compreensão e emperraram todo o processo.

O autor chama a atenção, dizendo que “caso semelhante parece estar ocorrendo mais recentemente em relação ao Decreto nº 5.154/04, que revoga formalmente o Decreto nº 2.208/97”. Ou seja, para Ferretti (2009, p. 17) não basta apenas criar mudanças legais através dos Decretos, há a necessidade de se promover momentos de reflexão sobre a mudança, a fim de se assegurar a plena apropriação dos novos modelos e conceitos a todos os envolvidos no processo educativo. Situação esta que o autor não identificou durante a implantação do

Decreto nº 2.208/97 e que também observa situação semelhante em relação ao Decreto nº 5.154/04.

De acordo com Ramos (2001, p. 31), essas novas exigências contribuíram para que se desenvolvesse no Brasil, durante esse período, um novo projeto para a educação, principalmente para a educação profissional, destinada aos filhos dos trabalhadores, que segundo a autora,

[...] já é fortemente marcado pela concepção de educação para as massas como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo. Em outras palavras, a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria.

Através da publicação da Lei nº 9394/96 que norteou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN já no final da década de 90 e também com a aprovação da reforma escolar pelo Conselho Nacional de Educação, durante esse período foi introduzido e enfatizado dentro do processo pedagógico a noção de competências.

O conceito de competências ou como alguns pesquisadores denominam de “a lógica das competências” começou a ser introduzido a partir da década de 1980. E de forma gradativa, começou a substituir outro conceito, o conceito de qualificação que, até então, era mais comum e mais usual. Esse conceito surgiu revestido com aparência modernizadora, sinalizando os avanços tecnológicos do período. E desde essa data vem despertando o interesse de pesquisadores das mais diversas áreas, sobretudo, da Educação e da Sociologia do Trabalho. O seu uso frequente nas empresas e agora também nas Escolas, vem provocando grandes modificações na sua organização e impactando diretamente nas relações sociais.

Fidalgo (2007, p. 18) analisando o uso contínuo dessa nova lógica e sua consequência para o setor da educação profissional afirma que

[...] um dos impactos ocorre no plano teórico-conceitual, no qual se identifica a afirmação de um conjunto de expressões, conceitos e noções que se afirmam nesse contexto. Educação continuada, formação em serviço, sociedade do conhecimento, organizações qualificantes, empregabilidade, competências, dentre outras, são expressões que revelam uma contextualidade imbricada em determinismos sociais, que, não raras vezes, se apresentam revestidas de um forte poder simbólico de convencimento que envolve o discurso da educação como instrumento ou meio assegurador de inserção profissional, de aumento de renda, enfim, de inclusão social.

É importante destacar que esse “novo” conceito além da mudança semântica, contribuiu para alterações significativas na reestruturação do setor educacional e também no papel do Estado. Utilizando e difundindo a lógica das competências, que tem como

característica principal o individualismo, o Estado que deveria garantir e criar políticas sociais, agora, transfere partes dessas responsabilidades para o próprio indivíduo.

Dentro dessa nova lógica, o indivíduo é que deve buscar formas de se qualificar, ou melhor, de desenvolver competências. Caso o indivíduo não encontre meios de se qualificar ou como já dissemos, de desenvolver competências, ele terá grandes dificuldades de conseguir um emprego melhor ou ainda, de se manter empregado. Agindo assim, o Estado transfere o compromisso de gerar emprego para o indivíduo, inclusive, culpando caso ele não tenha sucesso. Percebemos que junto com o conceito de competência verificamos também o aparecimento de mais um novo termo ou conceito, que é o da empregabilidade.

Por outro lado, quem garante que quanto mais qualificação, melhores empregos serão conquistados? Ou ainda que, quanto mais qualificação, mais estabilidade o trabalhador conquistará? Paro (1998) deixa claro que não existe uma ligação direta entre essas duas situações, qualificação e emprego ou estabilidade. Eles dependem e são influenciados por outros fatores e interesses que estão em disputa na nossa sociedade.

Todas essas mudanças acabam, de certa forma, transferindo para o estudante/trabalhador a responsabilidade em conquistar um emprego ou manter-se nele, quando na realidade isso deve ser um compromisso do Estado. Criar políticas públicas que visam a gerar novos empregos é uma função e dever do Estado. Não se pode imaginar que por conta da ausência do Estado e da omissão ou dos interesses do setor produtivo, a escola terá o compromisso e a responsabilidade de assumir mais essa função, ou seja, gerar empregos. Talvez esse seja um artifício utilizado pelo próprio Estado para fugir de suas obrigações, na expectativa de convencer, através de um discurso ideológico, a população em geral, mostrando que a culpa por não ter um emprego de qualidade não é dele. Afinal, o Estado oferece condições para isso, através da oferta do ensino público gratuito. Desta forma, o Estado transfere para o indivíduo aquilo que é sua obrigação. Assegurar que todos os jovens trabalhadores tenham acesso à educação, desenvolver políticas que estimulem a geração de empregos para esses jovens. Isso é tarefa do Estado e ele não pode se omitir.

Não se deve esquecer ainda de que a escola pública estadual não está a serviço do setor produtivo, pelo menos não deveria estar. Ela deve se ocupar de tarefas mais nobres do que formar funcionários para as empresas particulares. Deve se destacar também que a escola pública estadual é mantida com recursos públicos provenientes da cobrança de impostos da população. Causa estranheza como um bem público vem sendo absorvido pelos interesses

privados. Sendo assim, caso o setor produtivo necessite de uma preparação diferenciada, cabe a ele resolver essa situação e não repassar esse compromisso para o Estado.

Desta forma, o conceito de competência que se apresentava como modernizador mostra-se cada vez mais conservador na medida em que submete o trabalhador à lógica do capital e reforça o atual modelo de sociedade, desenvolvendo e perpetuando uma visão pragmática e mercadológica da Educação. Sendo assim, essa lógica da competência acaba camuflando, um conjunto complexo de fatores que regulam, na realidade, o mercado de trabalho de acordo com os interesses das classes mais favorecidas.

Fidalgo (2007, p. 28) acrescenta que essa nova realidade acaba por produzir uma “omnilateralidade alienada, que, longe daquela apresentada por Marx, acaba por priorizar o desenvolvimento do homem apenas para a produção, ou seja, utilidade capitalista”.

Dessa maneira, o conceito vem carregado com novos significados. Afinal, a escola sempre buscou desenvolver pessoas competentes. Imaginar a formação para o contrário seria no mínimo estranho e também subestimar o papel da escola. Agora o sentido de competência vem ligado diretamente ao mercado de trabalho, ou seja, seu novo sentido foi reduzido à lógica do capital. Esse atual conceito estimula a competição entre as pessoas, reforça o individualismo e não sua socialização. Tudo em nome da meritocracia. É a lógica da escola subordinada aos interesses imediatos do mercado. Através da aplicação e desenvolvimento desse novo conceito, busca-se satisfazer as necessidades do setor produtivo, com a preparação de um novo trabalhador para um novo momento histórico.

Agora a formação escolar deve ser compreendida na dimensão da eficiência, tendo como base a aplicação de novas técnicas no processo educativo que por sua vez, passou a se caracterizar com um processo de controle, tal qual existe nas empresas. Deve-se ensinar a fazer de forma eficiente, porém, sem questionar o que está sendo executado e também sem apropriar-se daquilo que se produz.

A preparação desse jovem estudante/trabalhador ainda na escola foi reduzida a aquilo que era necessário ao sistema produtivo em detrimento do que era de fundamental importância para a compreensão e a transformação da sociedade. Com um novo currículo agora baseado em competências, buscava-se preparar o aluno para uma série de situações que ele vivenciaria na empresa, ou seja, moldar comportamentos e atitudes que fossem significativas em determinadas situações de trabalho.

Segundo Frigotto (2015, p. 220)

As novas tecnologias, por sua vez, que combinam informação e microeletrônica dão, tanto ao capital produtivo quanto ao capital financeiro, enorme poder e mobilidade, permitindo desfazer-se de enormes contingentes de trabalhadores, além de eliminar ou flexibilizar as leis que protegiam os empregados e instaurar processos de superexploração. O capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita.

Essas mudanças nos modelos de acumulação capitalistas, determinaram também, mudanças nas Políticas Educacionais, principalmente no Brasil. Para tanto, a oferta de ensino técnico e profissional se desenvolveu com a expectativa de agregar uma maior qualidade na oferta de mão de obra e, desta forma, suprir as necessidades do capital. Porém, agora, neste novo momento histórico, cabe ao trabalhador buscar mecanismos para se manter no emprego ou mesmo conseguir uma promoção. Para isso ele deveria mostrar-se “competente”. Segundo Frigotto (2015, p. 221)

No contexto da produção flexível, amplia-se a substituição de trabalhadores por capital morto e extinção e a flexibilização de direitos, não cabe garantir o direito ao emprego. Trata-se de educar para a empregabilidade e esta depende de cada um. Também desaparece do vocabulário social e pedagógico o termo qualificação. Esta estava ligada a emprego e ao conjunto de direitos dos trabalhadores os quais contavam com sindicatos fortes que defendiam seus interesses. O empregável forma-se por competências e estas são aquelas requeridas pelo mercado. O trabalhador, individualmente, que busque estar atento ao que o mercado espera dele. Por consequência quem deve, de forma gradativa, orientar, inclusive as escolas estaduais públicas, os currículos, os conteúdos e os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados. Mas se o desejo for ser patrão de si mesmo, o recado cínico é: busque ser empreendedor.

De acordo com Frigotto (1995, p. 145) essas mudanças que ocorreram durante o governo de FHC com características neoliberais, principalmente no que diz respeito às políticas educacionais, podem ser classificadas como uma tentativa de “rejuvenescer” a Teoria do Capital Humano, porém, agora com uma nova roupagem e também com maiores interferências externas nessa nova fase da reorganização econômica mundial.

Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido os dilemas da burguesia em face da educação e qualificação permanecem, mesmo efetivamente mude o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais.

Para Neves e Martins (2010, p. 24), o Estado Capitalista nos anos finais do século XX e nos anos iniciais do século XXI vem se configurando através de uma nova dimensão educativa. Segundo os autores, “Sua principal característica é assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos”. Os autores classificam essa nova fase de: a nova pedagogia da hegemonia. “Trata-se de um conceito que expressa o movimento realizado por uma classe ou fração de classe sobre outras classes e frações de classes para convencer e organizar o consenso em torno de uma concepção particular de mundo”.

Neves e Martins (2010, p. 24) citando Gramsci destacam que

[...] o conceito de hegemonia na acepção da palavra gramsciana designa um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe. O exercício da hegemonia é, para Gramsci, sempre uma relação pedagógica que busca subordinar em termos morais e intelectuais grupos sociais inteiros por meio da persuasão e da educação.

Em outra obra Neves (1999, p. 23) acrescenta que

Historicamente o capital vem se apropriando da ciência socialmente produzida, assim como da escola enquanto espaço social de sua criação e difusão, tanto para incrementar incessantemente o capital fixo como para extrair da força de trabalho o máximo possível de mais-valia, obtida prioritariamente pela organização intensiva do trabalho, caracterizada pela utilização de métodos racionalizados de controle do processo de trabalho e pela adequação das capacidades intelectuais e comportamentais do trabalhador à nova lógica da acumulação.

Desta forma, o Estado deve garantir um ensino público de qualidade para todos e não apenas preparar o estudante para o setor produtivo. Há a necessidade que ocorra uma reorientação do atual modelo para que seja condizente com as necessidades da maioria da população. Os alunos devem ser preparados para serem cidadãos atuantes de forma positiva na sociedade, onde eles tenham condições de entender os mecanismos históricos, complexos que regulam e controlam essa sociedade. E também identificar a posição que cada um ocupa dentro dela, além de desenvolver condições para promover a transformação desse modelo vigente. Certamente, esses objetivos não são prioridades do setor produtivo.

A educação desenvolve resultados a longo prazo e hoje parece estar suscetível a cópias de modelos de sucesso de outros países, de outras realidades. Há a necessidade de se fixar no processo todo, na totalidade e não apenas em partes dela para se obter resultados positivos e significativos. A Escola de qualidade deve ser pensada como uma conquista social e não como um direito de uma classe privilegiada. Para tanto, o projeto de Educação deve ser maior

que o projeto de Governo. A Educação tem que perdurar ser uma política de Estado de longo prazo, que se mantenha e se desenvolva para além das trocas governamentais.

Segundo Paro (1998, p. 12) que se apropria de Gramsci, discutindo a preparação da escola para o trabalho, afirma que a

[...] educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade. Só assim a escola estará participando de forma efetiva como elemento da necessária “reforma intelectual e moral”, de que nos fala Gramsci.

De forma resumida esse foi o contexto e também algumas características da década de 90 e principalmente do governo de Fernando Henrique Cardoso, no que diz respeito às políticas educacionais e a influência do Estado neste setor. No início do ano 2000, mais precisamente em 2003, chega à presidência Luiz Inácio Lula da Silva e com ele chega também à esperança de mudança na condução das políticas de todas as áreas. Com uma nova proposta de orientação ideológica, agora, da perspectiva do trabalhador, esse novo cenário alimentava as expectativas de todos os pesquisadores que defendiam alterações significativas na administração e na direção das políticas públicas e um novo projeto de desenvolvimento.

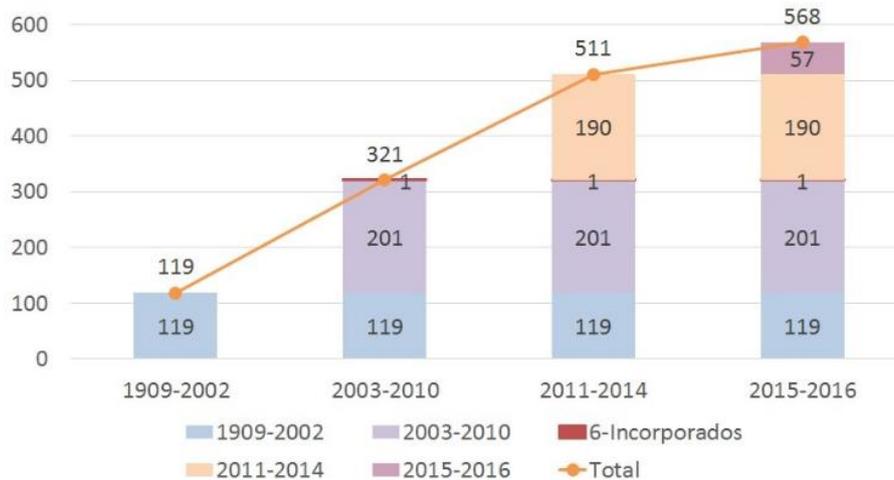
Com a revogação do Decreto nº 2.208/97 criado pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e sua substituição pelo Decreto nº 5.154/04 o cenário de mudanças principalmente no campo da Educação e especificamente do ensino profissional parecia promissor. Com esse novo Decreto, buscava-se uma maior integralização entre o ensino profissional e o médio, tendo por base o desenvolvimento da ciência, cultura e o trabalho.

É neste novo momento histórico, de substituição do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04 que se insere a criação dos Institutos Federais. Segundo o IFSP³, durante o governo do presidente Lula foram criadas 214 novas unidades que passaram a fazer parte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ainda de acordo com o site acima entre os anos de 1909 e 2002, ou seja, durante precisamente noventa e três anos, foram construídas 140 escolas técnicas no país. E agora, em praticamente sete anos, foram entregues 214. Sem dúvidas estamos diante da maior expansão da Educação Profissional da história do nosso país.

³ Extraído de http://institutofederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2. Acesso em 13/04/2016.

Gráfico I
EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA - EM UNIDADES.

Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Portal da Rede Federal Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia.

2.4 A proposta do IFSP na busca por uma formação emancipadora

Os Institutos Federais desde sua criação tinham como compromisso descrito na sua proposta curricular integrar o ensino médio à formação técnica. De acordo com o material publicado pelo Governo Federal através do Ministério da Educação em (2010a, p. 27)

[...] essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito de escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica.

Desta forma, a proposta dos Institutos Federais era proporcionar aos seus alunos, condições de um projeto de educação transformadora, emancipadora. Esta proposta não era apenas inovadora como também poderia desenvolver mudanças drásticas na educação profissional como em toda a sociedade. Porém, as contradições dessa nova política começaram a surgir. De acordo com Azevedo (2012, p. 31)

As contradições do governo Lula em relação à EPT, contudo, logo apareceram e, mesmo se autointitulando “governo dos trabalhadores” ele se utilizou da estrutura do Estado para atender os reclamos das forças capitalistas, como foi o caso da

manutenção de determinados pressupostos do Decreto nº 2.208/1997 que interessavam aos empresários do setor educacional e dos segmentos produtivos. O governo Lula também manteve a noção de competência, oriunda de um contexto empresarial ancorado numa gestão por resultados e numa equação suportada na relação custo versus benefício, dissociado, portanto, da preocupação central no processo educativo com perspectiva emancipadora.

Outro episódio que também acabou frustrando vários pesquisadores do tema Educação Profissional foi o fato de Lula não cumprir uma promessa feita em 2004, sobre a criação da Lei Orgânica para a Rede Federal de Educação Tecnológica. Desta forma, parecia que o Presidente fazia apenas correções pontuais no Decreto anterior e mantinha a sua essência. Ou seja, a dualidade educacional. As mudanças que ocorreram se aproximam mais de uma adaptação, ou daquilo que Behring (2003, p. 121) chama de “modernização conservadora desequilibrada”. E o “velho” acaba se conservando no “novo”, fornecendo ao “novo” apenas uma roupagem diferente comprometendo assim, todas as expectativas de mudanças na orientação das políticas educativas, principalmente no que se refere à Educação Profissional.

Segundo Azevedo (2012, p. 35) o governo Lula

[...] encerrou os seus oito anos de mandato sem estabelecer uma sólida política de Estado para a educação profissional, além de contribuir para o aprofundamento do aligeiramento educacional deixado pelo seu antecessor, o governo FHC, mediante reformas intituladas como políticas de governo focalizadas no sistema produtivo, aprofundando a sua mercadorização. A institucionalização dos cursos FICs/Proeja (Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores/Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) pode ser citada como exemplo dessa política de aligeiramento educacional.

Mesmo com todas essas contradições no setor educacional e especificamente no Ensino Profissional, Lula viabilizou a eleição de sua sucessora, Dilma Rousseff, que iniciou seu governo em 2011. A presidente Dilma, dando continuidade ao governo anterior de Lula, manteve sua característica contraditória e ainda no primeiro ano do seu governo criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, o Pronatec. Com essa medida, acabou deixando de lado ou simplesmente ignorado aquilo que se buscava construir com a proposta curricular dos Institutos Federais, através dos cursos de Ensino Médio Integrado. Com a integração do Ensino Médio e a Educação Profissional buscava-se desta forma, de acordo com o material publicado pelo Governo Federal através do Ministério da Educação em (2010, p. 26), “agregar a formação acadêmica à preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico)”. Mais adiante a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2010a, p. 33) completa

[...] tendo o trabalho como seu elemento constituinte, propõem uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, firma-se. Isto significa dizer que as propostas de formação estariam contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade. [...] para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível.

Certamente, através desses programas com características de preparação aligeirada para o trabalho, com a clara intenção de atender as reivindicações do setor produtivo, não temos condições de desenvolver esse tipo de formação descrito acima. E a construção de “outro mundo possível” pretendido com a criação dos Institutos Federais, torna-se cada vez mais difícil. Afinal, a escola para trabalhadores continua sendo uma escola que forma mão de obra para o mercado de trabalho. Azevedo (2012, p. 35) analisando os efeitos das políticas educacionais durante o governo Lula e Dilma resume bem o que vem acontecendo com o Brasil nestes últimos anos.

Em síntese, o Brasil tem sido dominado por uma classe burguesa que se mescla com partidos políticos e chega ao governo, e mesmo alardeando que está compromissada com outras ideologias reproduz as mesmas ações de quem estava no poder, refutando reivindicações das classes populares ou trabalhadoras, porém procurando guiar sua consciência pelo acesso ao consumo, numa falsa ilusão de ascensão social. Trata-se do desenvolvimento de um processo dirigido à acomodação de determinadas classes que poderiam insurgir-se contra o sistema vigente, promovendo atraso e dilapidando o patrimônio nacional, considerando suas riquezas, ou seja, os governos do Estado brasileiro não buscaram elaborar políticas que possibilitassem desencadear um processo significativo que culminasse com a produção da ciência e tecnologia, assim como a crescente formação cultural da sociedade.

Podemos verificar com clareza que as políticas educacionais, especificamente aquelas relacionadas com a Educação Profissional, estão necessariamente ligadas aos interesses do capital, principalmente quando se escolhe a formação profissional como uma espécie de mecanismo ligado diretamente à produção e se esquece de uma formação mais humanística. Infelizmente todas essas mudanças que vêm ocorrendo na Educação Profissional ainda não permitem projetar uma formação diferenciada e emancipadora capaz de construir uma sociedade mais justa, sem grandes desigualdades sociais.

Quanto à pesquisa citada por Ferretti (2009), que identificou problemas significativos durante a implantação da reforma através do Decreto nº 2.208/97 e a contrarreforma pretendida pela substituição deste Decreto pelo Decreto nº 5.154/04, parece incorrer nos mesmos erros já citados anteriormente. Ou seja, conforme demonstra Krawczuk (2014) talvez, pela necessidade de mostrar mudanças rápidas para a sociedade e desta forma prioriza

muito mais o tempo político em detrimento do tempo necessário para se promover mudanças significativas no processo educativo. Optou-se, mais uma vez, por mudanças mais de ordem operacional sem, contudo, desenvolver momentos de reflexão sob novos modelos, novos conceitos e novos paradigmas, que assegurariam, desta forma, a plena apropriação do significado e das razões da mudança por parte de toda a comunidade educativa. E, desta maneira, essas mudanças superficiais contribuiriam muito mais para promover a manutenção de uma formação dual e aligeirada, totalmente diferente daquilo que se buscava mudar com a criação dos Institutos Federais, e, com isso, praticar de forma consciente aquilo que estava previsto nos documentos de sua criação. Infelizmente, isso parece não ter acontecido nos Institutos Federais, pelo menos, no caso específico da cidade de Salto. Desta forma, houve um distanciamento entre o que determinava e estava previsto nos documentos oficiais e aquilo que se estava praticando.

3. A CRIAÇÃO DO IFSP DO MUNICÍPIO DE SALTO NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990

O objetivo deste capítulo é discutir o processo de implantação IFSP de Salto através de uma perspectiva da história da educação profissional no Brasil, tendo como fio condutor, a Reforma educacional ocorrida na década de 1990. A partir de uma análise dos Decretos, das Leis, dos Pareceres, dos Regulamentos, dos Estatutos e Regimentos Internos que fazem parte de toda a organização da Educação Profissional no Brasil, até a criação dos Institutos Federais. Podemos perceber uma série de avanços e retrocessos na legislação que regulamenta essa modalidade de ensino, na busca por uma formação emancipadora. Além disso, mostrar como é complexo fazer com que haja uma integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica.

3.1 Breve histórico da reforma educacional

Segundo Peroni (2003) foi durante a década de 1980, com o início do processo de redemocratização, que se lançaram as bases para o desenvolvimento das políticas de Reforma do Estado, impregnadas pelas ideias neoliberais, principalmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC. Esse período é caracterizado por grandes transformações que ocorreram no mundo do trabalho, principalmente devido ao uso intenso da tecnologia. FHC governou o Brasil de 1995 até 2002 e buscou ajustar a economia e incentivar as privatizações. Além disso, promoveu uma série de mudanças drásticas na legislação educacional, principalmente no que se refere à regulamentação do Ensino Profissionalizante.

A partir dos anos de 1990, começou a surgir no Brasil um conjunto de reformas na educação com objetivos claros de promover uma melhor e mais rápida adequação as necessidades do mercado, buscando adaptar os saberes produzidos na escola com a realidade e a necessidade das empresas. Shiroma; Campos; Garcia (2005, p. 430) chamam a atenção para esse fato de que

As reformas educacionais desencadeadas nos Estados Unidos e Inglaterra com a publicação dos relatórios The Paideia Proposal (...) forneceram as bases para a avalanche de reformas verificadas em vários países nas últimas décadas (...). Nessa empreitada, tiveram marcada influência os organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que por meio de seus documentos não apenas prescrevem as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais, para sua implantação. Tais agências produziam a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas.

Essas reformas adotadas em vários países, formuladas pelas Agências internacionais, buscavam disseminar fórmulas comuns para serem aplicadas em realidades nacionais totalmente diferentes.

Popkewitz (1997, p. 28), que se dedica à pesquisa das políticas públicas e das tendências pedagógicas que caracterizam o processo de escolarização, chama nossa atenção para a influência do Estado. De acordo com o autor, o Estado fortalece a “reforma” no sentido de manter sua reprodução, adaptando-o ao novo cenário econômico. Segundo Popkewitz, “A história da reforma escolar não é somente a história das cambiantes ideias das práticas organizacionais, mas também a dos valores e interesses não reconhecidos que estão inseridos nas práticas de escolarização em curso”. Ou seja, há uma relação estreita entre poder e a produção de conhecimento. Desta forma, o Estado trabalha para garantir os interesses de uma determinada classe, aquela que está no poder. Não é neutro e nem trabalha para o bem comum. É neste contexto que são elaboradas as políticas públicas.

Já Hirsch (2010, p. 171) que analisa o papel do Estado acrescenta que este deve ser concebido como “parte integrante das relações do capital e como expressão das relações de força e classes sociais, sempre foram determinados por estas”. Segundo o autor, a presença do Estado regulando as relações sociais não deve ser descartado, afinal o Estado desempenha um papel estratégico na configuração das relações institucionais de classe, através do processo de criação de novas legislações. Desta forma, podemos identificar uma relação estreita entre o controle do Estado, por uma determinada classe social e o desenvolvimento de determinadas Políticas de Educação que seja interessante para essa mesma classe.

No Brasil, com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 20 de novembro de 1996 - Lei nº 9.394 ocorreram mudanças drásticas na Educação Profissional. De acordo com Fidalgo (2007, p. 172)

Essa legislação provocou uma série de reformas educacionais que atingiram, radicalmente, o ethos da educação nacional. No âmbito da educação profissional, ela a restringe aos artigos compreendidos entre 39 e 42 e considera-a como uma modalidade de educação, cujo custeio não se encontra sob responsabilidade de qualquer instância governamental.

Essa desresponsabilização por parte do governo com relação à educação profissional, acabou favorecendo a implantação de programas pontuais tais como: o Programa de Expansão e Melhoria da Educação Profissional - PROEP; Programa de Profissionalização dos Auxiliares de Enfermagem - PROFAE; Plano Nacional de Educação Profissional –

PLANFOR. Todos esses programas contavam com o apoio da iniciativa privada⁴. Em síntese, segundo Cury (2002, p. 25) “a educação profissional tornou-se órfã do dever de Estado em matéria de financiamento e sua responsabilidade ficou diluída”. Desta forma, a nova legislação promoveu a exclusão da educação profissional da estrutura da organização escolar brasileira, que passou a ser entendida como coadjuvante apenas.

Em meio a este novo cenário, no dia 17 de abril de 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, através do Decreto nº 2.208/1997 estabeleceu-se outra reorganização da Educação Profissional, desencadeando um conjunto de medidas que culminaram, mais uma vez, com a separação entre educação básica e educação profissional. Essas medidas provocaram um intenso debate e uma série de manifestações contrárias. Entre os pesquisadores que se posicionaram contra a implantação do novo Decreto estavam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 35). De acordo com esses pesquisadores, o Decreto nº 2.208/97 que estabelecia a separação entre o ensino médio e a educação profissional favorecia a formação rápida de técnicos para atender as necessidades do setor produtivo.

[...] seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos.

Além disso, promovendo a separação entre educação básica e a educação profissional, o Decreto não respeitava aquilo que dizia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, através do seu artigo nº 40 que dizia: “[...] A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular [...]”.

O Decreto Lei 2.208/97 regulamentou e tornou a educação profissional uma modalidade de ensino desvinculada do ensino médio regular. Esse Decreto efetuou-se uma profunda cisão entre o ensino regular e o ensino profissionalizante. (CNE, 1999).

De acordo com Azevedo; Shiroma; Coan (2012, p. 31)

[...] o Decreto nº 2.208/1997 do governo FHC desencadeou uma acintosa reforma, em face a esta ocorrer na esfera pública para atender reivindicações do segmento privado, negando o princípio da coisa pública. Outra questão se relaciona ao fato de essa norma legal referir-se à Educação Profissional e não à Educação Tecnológica

⁴ De acordo com Schwartzman; Castro (2013, p. 612) “tanto a experiência brasileira quanto a experiência internacional mostram que, a educação profissional, para ser bem-sucedida, precisa ser desenvolvida com a participação e envolvimento do setor produtivo e da iniciativa privada que materializam o mercado de trabalho e têm como identificar com clareza as demandas atuais e potenciais do setor produtivo. No Brasil, este trabalho tem sido desenvolvido em parte pelo SENAI e SENAC”. Esse ponto de vista é refutado pelos autores que fazem parte do referencial teórico desta pesquisa.

ou mesmo à EPT (Educação Profissional e Tecnológica), mesmo porque os arts. 39 a 42 da Lei nº 9394/1996, “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBEN), referem-se especificamente à educação profissional como um tipo de educação integrada às diferentes formas de educação, também, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, portanto, em sintonia com a Lei maior, a LDBEN, em que, na prática, até a edição do Decreto nº 2.208/1997, considerando as características relativas à formação de técnicos de nível médio, funcionava como ensino profissional. O Decreto estabelece que a educação profissional seria desenvolvida “em articulação” com o Ensino Médio que já estava instituído. A EPT configurou-se, assim, por uma perspectiva fragmentada e dirigida ao segmento produtivo, apartada da educação regular, à qual poderia estar articulada.

Essas mudanças desencadeadas durante o governo de FHC deixam nítida a influência externa, através de financiamentos, na elaboração de uma proposta de reorganização da Educação Profissional. Essas mudanças além de provocarem uma nova orientação nas políticas educativas produziram efeitos significativos também nas políticas públicas. Segundo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate (2010b, p. 14)

Juntamente com o Decreto 2.208/97, que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o Governo Federal negociou empréstimos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transnacionais. Esse financiamento é materializado por meio do PROEP.

Além da nossa subordinação ao capital estrangeiro, e a nítida influência de agências internacionais na orientação das políticas educacionais brasileira, causadas, sobretudo, devido às transformações que estavam ocorrendo no mundo do trabalho, principalmente fora do Brasil. E, de acordo com Tavares (2012, p. 8) a implantação do Decreto 2.208/97, produziu efeitos desastrosos em nossa política educacional, pois,

[...] cria matrizes curriculares e matrículas distintas para o estudante que deseja formar-se técnico: uma no Ensino Médio e outra no Ensino Técnico, podendo ambos ocorrer em épocas ou instituições diferentes. O reforço a dualidade estrutural ocorre para atender a três objetivos básicos: a) evitar que Escolas Técnicas formem profissionais que sigam no Ensino Superior ao invés de ingressarem no mercado de Trabalho, b) tornar os cursos técnicos mais baratos, tanto para a rede pública quanto para os empresários da Educação Profissional que desejam oferecer mensalidades a preços competitivos, e c) promover mudanças na estrutura dos cursos técnicos, de modo que os egressos possam ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho e que as instituições de ensino possam flexibilizar os currículos adaptando-se mais facilmente às demandas imediatas do mercado.

Partindo desse novo cenário imposto para a reorganização da Educação Profissional, Fidalgo (2007, p. 174) mostra uma pesquisa em um CEFET, na expectativa de verificar os

impactos produzidos por esse novo decreto e a qualidade de educação oferecida pelos Centros Federais de Educação Tecnológica.

[...] realizou uma pesquisa em um Cefet, no período de plena vigência do referido decreto, cujos “achados” foram, assim, sintetizados: extinção da integração entre educação geral e a profissional e consequente dismantelamento da denominada educação tecnológica; direcionamento ostensivo para o mercado de trabalho/setor produtivo, que passaram a ser as únicas fontes referenciadoras da educação profissional; processo de gradual privatização da instituição, sobretudo, devido tanto à instauração da Fundação Cefet, dirigida pelo empresariado, quanto à progressiva desresponsabilização do Estado para com os encargos educacionais; aumento dos índices de evasão, repetência e trancamento de matrículas, por um lado, e diminuição da demanda, por outro; adoção do sistema modular que possibilitou conferir as competências parciais que viabilizariam o adentramento precoce no mercado; privilegiamento de uma organização curricular baseada na “lógica das competências”, que valorizava “o saber-ser e o saber-fazer”, em detrimento de uma sólida qualificação/capacitação do trabalhador.

Desta forma, o Decreto nº 2.208/97 consolidava a dualidade estrutural, estabelecendo a educação Profissional, um sistema paralelo ao sistema regular, inclusive, com matrículas distintas, criando desta forma, uma série de obstáculos para a expansão de toda a rede federal enquanto esteve em vigor. De uma forma geral, grande parte dos trabalhos que estudaram essa Reforma da Educação Profissional salientam que o Decreto acima, alterou de forma radical a qualidade do ensino praticado nas escolas brasileiras. Os cursos profissionais tiveram uma oferta reduzida, sendo ministrados apenas nas Escolas Técnicas Federais – ETF e nas Escolas Agrotécnicas Federais, contribuindo para o seu processo de sucateamento, sobretudo do ensino público.

Luis Inácio Lula da Silva chega ao poder sucedendo FHC. Junto com o novo presidente, existia a expectativa de um governo com características popular e, com possibilidades maiores para o trabalhador e consequentemente, com uma formação profissional diferente daquela imposta pelo seu antecessor. Seus dois mandatos proporcionaram um governo que se iniciou em 2003 e terminou em 2011, impregnado de grandes expectativas, principalmente no que diz respeito aos avanços sociais. O então presidente assumiu o compromisso de promover mudanças necessárias com objetivo de desenvolver um novo conjunto de práticas para alavancar a educação profissional. Muitos pesquisadores, sobretudo aqueles ligados a área da educação profissional, mobilizaram-se na esperança de poder contribuir para a construção dessa que parecia ser uma nova realidade para a educação profissional.

Para tanto, em setembro de 2003, o Governo Federal anunciava a realização dos Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional:

Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”. Esse Seminário foi promovido pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica e pelo Programa de Expansão da Educação Profissional, do Ministério da Educação. E teve como característica principal reunir pesquisadores que acreditavam na Educação Básica e na Educação Profissional, como mecanismos de construção para um Brasil mais eficiente e mais justo.

Segundo Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) durante os Seminários surgiram três posições políticas diferentes que instigavam os debates. O primeiro grupo defendia apenas a revogação do Decreto nº 2.208/97. O segundo se posicionava defendendo a manutenção do Decreto, com pequenos ajustes ou alterações mínimas. Já o terceiro grupo, além de defender a revogação do Decreto, lutava para o desenvolvimento de uma nova concepção e princípios diferentes para o Ensino Médio e também para a Educação Profissional e Tecnológica.

Após esses intensos debates e suas contribuições, no ano seguinte, em 2004, surge um novo paradigma para a Educação. Esse ano ficou marcado pela criação de uma nova legislação que vai regulamentar a educação profissional. O presidente Lula revogou o Decreto nº 2208/97, que permitia a desvinculação da educação profissional técnica da educação básica, permitindo agora através do Decreto nº 5104/04 desenvolver a forma integrada entre ensino médio e educação profissional. Mais adiante um documento elaborado pelo MEC, (Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base (2007, p. 2) após a realização do Seminário e da promulgação do novo Decreto, salientava a necessidade de

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores.

O Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 traz uma série de informações sobre a organização da Educação Profissional e Tecnológica. Ambos os documentos, o Decreto e a LDB 9394/96 mostram que a Educação Profissional e Tecnológica se integra aos diferentes níveis e modalidades de Educação e abrange os seguintes cursos: formação inicial e continuada de trabalhadores, Educação Profissional e Técnica de nível médio e Educação Profissional e Técnica de graduação e pós-graduação. De acordo com o documento é importante observar a questão sócio ocupacional da cidade onde o curso será instalado, como também os arranjos produtivos locais. Além disso, é importante também que haja articulação das áreas de educação, do trabalho, do emprego e da ciência e tecnologia da forma que busque

a qualificação profissional, não apenas no sentido da empregabilidade, mas, a formação de um cidadão emancipado que consiga se integrar no mercado de trabalho.

É importante observar que a legislação coloca que a Educação Profissional e Tecnológica de nível médio deve ser desenvolvida e articulada com o Ensino Médio, observando alguns critérios: como os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, as normas complementares do respectivo sistema de ensino e as exigências de cada Instituição de Ensino nos termos de seu projeto pedagógico.

Especificamente, a forma integrada de Educação Profissional e Tecnológica com o Ensino Médio é oferecida para aqueles que já terminaram o Ensino Fundamental. Neste caso, o aluno receberá formação técnica de nível médio junto com sua formação geral de nível médio, através de uma ampliação da carga horária de ensino. Não seria apenas uma fusão de cursos, há sim uma articulação de cursos. As outras modalidades são: concomitante e subsequente.

Para que haja uma integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de forma articulada é fundamental a elaboração de um projeto pedagógico. Sobre a elaboração do projeto pedagógico, a Resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de setembro de 2012 no artigo 20 destaca a base para a elaboração desse documento. Com itens mínimos que devem ser contemplados durante sua elaboração. Neste processo de integração o trabalho deve ser assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, tecnologia e a cultura como base da proposta político pedagógica. A indissociabilidade entre teoria e prática, a interdisciplinaridade onde ocorra de fato uma articulação entre as disciplinas, um diálogo e não uma fragmentação do saber.

Esse documento, a Resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de setembro de 2012, que serve de orientação para a elaboração do projeto pedagógico dos Institutos Federais e que foi concebido a partir do Decreto 5.154/04 corrige o Decreto anterior e possibilita novamente integrar o ensino médio à educação profissional. De acordo com Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 43) essa modalidade “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade”.

Dando sequência nas mudanças referentes à Educação Profissional, o presidente Lula, em 28 de julho de 2004 extinguiu a SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

e, criou a SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Além dessa medida, outra acabou causando estranheza e foi fruto de sucessivas críticas por vários pesquisadores da área. Junto com a SETEC foi criada também a SEB (Secretaria da Educação Básica) que passou a administrar o ensino médio, na esfera administrativa, desvinculando-o com a educação profissional e contribuindo para dificultar todo processo de integração entre a educação profissional e o ensino médio. Talvez aqui resida ainda na sua origem, uma das possíveis causas, da dificuldade de integração entre esses dois níveis de educação. Além disso, essa decisão também influenciará a forma de desenvolvimento de todo processo de implantação dessa política de criação e expansão dos futuros Institutos Federais.

A criação dos Institutos Federais e a implantação dos cursos de ensino médio integrado com a educação profissional, mesmo sendo previsto pelo novo, o Decreto nº 5104/04 do presidente Lula, mostrava-se um processo complexo, gerando em várias oportunidades situações de resistência à mudança. Sabemos que a mudança de paradigma nunca se mostra fácil de implementar. O velho resiste ao novo. E, não devemos esquecer que a educação se encontra em um campo de disputa. Havia uma série de interesses, de classes sociais distintas em debate, que promoviam acaloradas discussões, durante essa fase histórica de tentativa de mudanças. As Audiências Públicas e as conferências realizadas durante esse período eram um desses espaços de manifestação caracterizado pelas intensas rivalidades.

Segundo o documento “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate” (2010b, p. 35)

[...] esta foi uma das características da primeira Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, organizada em cinco eixos temáticos: Papel da Educação Profissional e tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social; Financiamento, manutenção e expansão; Organização institucional e o papel das instâncias de governo e da sociedade civil; Estratégias operacionais de desenvolvimento: sistema de gestão, proposta pedagógica, educação a distância, formação e valorização de profissionais; e A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica: ensino médio integrado.

Esses debates sobre a orientação e a organização da educação profissional foram travados em várias oportunidades: durante a Conferência Nacional de Educação Básica em 2008, ou seja, dois anos após a realização da primeira Conferência. Ressurgiu novamente durante os trabalhos do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica realizado em Belo Horizonte/MG em 2010 e, também durante a Conferência Nacional de Educação que ocorreu no mesmo ano.

As discussões, segundo Diretrizes Curriculares Nacionais, (2010b p. 37) apontavam para a necessidade de

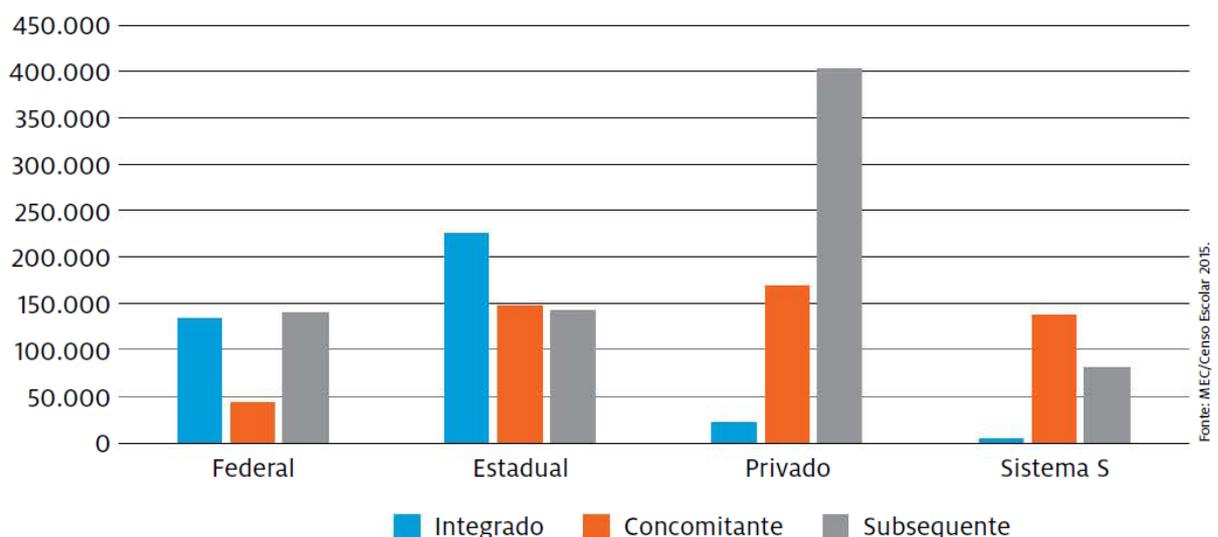
[...] uma educação profissional e tecnológica que dialogue com os campos da educação básica, do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura e da inovação; com os direitos humanos e de cidadania, a cultura de paz, a mudança da própria concepção de educação. De buscar respostas à diversidade cultural, às necessidades dos sujeitos e de suas comunidades, à interação dos diferentes saberes, indo além da racionalidade instrumental que restringe a uma educação justificada pelo atendimento das demandas de mercado.

Ainda durante o seu primeiro mandato, Lula lançou um Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Já na primeira fase do plano, com investimentos previstos de R\$ 1,1 bilhão e a construção de 64 novas unidades de ensino. (Ministério da Educação, 2012). Essa primeira fase de expansão tinha como objetivo:

Implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos destas instituições além de outras unidades, preferencialmente, em periferias de grandes centros urbanos e em municípios interioranos, distantes de centros urbanos, em que os cursos estejam articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho. (MEC/SETEC, 2012).

Podemos verificar, na tabela abaixo, que por conta dessas medidas, houve uma grande expansão do número de matrículas na rede federal, porém, a rede privada ainda continua recebendo o maior número de matrículas na educação profissional, seguido pela rede estadual.

Gráfico – II
NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS TÉCNICOS, POR MODALIDADE E PROVEDORES, 2015.



Fonte: SCHWARTZMAN, Simon, (2016, p. 75).

Segundo Carmo (2005), a institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica começou novamente pela sua expansão a partir do ano de 2005 com a Lei 11.195. Em um documento produzido pelo Ministério da Educação em razão do centenário da Educação Profissional e Tecnológica, em 2009 é possível identificar a importância da Rede Federal para a expansão da oferta e melhoria da qualidade da educação brasileira. Segundo Ministério da Educação. (2009, p. 9)

Talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre a educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação, mais notáveis. (...)

Diante dessa expansão sem precedentes, a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade.

A missão institucional dos Institutos Federais deve, no que respeita à relação entre educação profissional e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. Quanto à relação entre educação e ciência, o Instituto Federal deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica.

Esse aumento no número de matrículas na educação profissional acontecia em um momento de crescimento das atividades econômicas e também, de um maior incremento nas políticas sociais do governo Lula. De acordo com o material do Ministério da Educação lançado no centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em 2009.

Em 2007 há o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais de 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional. (Ministério da Educação, 2009, p. 6)

De acordo com Tavares (2012, p. 13), essa segunda fase do plano de expansão foi marcada pelo slogan “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”. E a definição das cidades-polos ocorreu com base nos seguintes critérios, segundo a (SETEC, 2008, p.1)

1. Distribuição territorial equilibrada das novas unidades;
2. Cobertura do maior número possível de mesorregiões;
3. Sintonia com os Arranjos Produtivos Locais;
4. Aproveitamento de infraestruturas físicas existentes;
5. Identificação de potenciais parcerias.

É neste contexto de expansão da Rede Federal que se insere o Instituto Federal de Salto. Na expectativa de justificar a escolha do município de Salto para receber um campus do Instituto Federal, torna-se necessário a reconstrução, de uma forma breve, de seu histórico industrial

3.2 Expansão industrial do município de Salto

De acordo com Conceição (1994) Salto teve três ciclos industriais. O primeiro com a chegada das indústrias pioneiras a partir de 1875. O surgimento dessas fábricas, ainda durante o período imperial, mudou radicalmente as características da região. Nessa fase de desenvolvimento ainda havia a predominância rural, porém, Salto já era reconhecida como uma rota importante para o comércio entre Sorocaba e Campinas. Além da característica comercial estratégica, o município de Salto passa a ser reconhecido também pela presença fabril. Em 1880 começou a ser construída a segunda tecelagem, logo abaixo da primeira fábrica, ambas localizadas as margens do Rio Tietê para o aproveitamento de sua força hidráulica, e, inaugurada em 1882. No ano de 1885 instala-se na cidade uma terceira fábrica, que produzia meias. Dois anos depois, em 1887, foi inaugurada mais uma fábrica de tecidos. E, ainda nos últimos momentos do Império, em 1889, surge em Salto a primeira fábrica de papel da América Latina. Desta forma, devido a esse crescimento industrial, a cidade passa a atrair uma grande quantidade de trabalhadores, impulsionando o desenvolvimento da cidade e da região.

O segundo ciclo industrial aconteceu por volta de 1951, quando foi aprovada uma lei que isentava por 20 anos os pagamentos de impostos a todas as indústrias que viessem a se fixar na cidade. Esse novo ciclo ficou caracterizado pela tentativa de atrair para o município empresas de outras áreas, com o claro objetivo de procurar diversificar o parque industrial da cidade e conseqüentemente, atrair um maior número de trabalhadores proporcionando um novo impulso de crescimento para o município.

Já o terceiro ciclo, ocorreu por volta de 1973, logo após um grande período de estagnação da economia da cidade. Neste período foram construídos novos distritos

industriais na cidade, oferecendo uma maior infraestrutura para atrair novas empresas. Além disso, na oportunidade, foi, mais uma vez, concedida uma nova isenção de impostos, o que acabou atraindo inúmeras empresas para o município, contribuindo mais uma vez para o seu crescimento.

Durante muito tempo, a cidade de Salto foi basicamente industrial. Porém, desde meados da década de 1990, o setor industrial vem perdendo espaço para os setores comercial e de serviços. A agricultura não é muito expressiva, com pequenas lavouras de café, feijão, uva e hortaliças em geral.

Hoje o município possui um parque industrial diversificado com a predominância dos segmentos de metalurgia e plásticos ligados da área automotiva; também possui destaque na área química de tintas, vernizes, resinas; na transformação da madeira para produção de chapas de uso na construção civil e na produção de papéis de segurança. Porém, é o setor de serviços que detém a maior participação no PIB (IBGE, 2016). Apesar dessas características industriais, segundo o (IBGE, 2008), a cidade de Salto possuía um dos menores PIB per capita da região que é 13.569.

Além de possuir hoje um parque industrial diversificado, a cidade de Salto se localiza em uma região que concentra uma grande variedade de empresas. Certamente, essa localização foi um dos fatores responsáveis para atrair a construção de um campus da Rede Federal. Segundo o PPC (2015, p. 14) (Projeto Pedagógico de curso - Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio), na oportunidade da instalação do Instituto Federal,

Salto possui 69 estabelecimentos industriais na área de mecânica e metalurgia. Na cidade fica a empresa Eucatex, que já ofereceu 80 vagas de técnico para o IFSP – Câmpus Salto. Nas proximidades, as informações abaixo referenciadas comprovam a existência de um mercado de trabalho significativo para a mão de obra formada no IFSP – Câmpus Salto:

- A Eucatex está implantando em Salto (SP) uma fábrica de chapas finas de madeira, conhecidas como T-HDF, em projeto com investimento total estimado em R\$ 250 milhões e início de operação programado para setembro de 2010.

- A Toyota inicia construção de fábrica em Sorocaba: Montadora deve produzir cerca de 150 mil veículos por ano e gerar 2,5 mil empregos diretos, 21 de agosto de 2009.

- A Indústria Mabe é ampliada em Itu: A ampliação deve gerar 300 novos empregos.

- O Cônsul da China conhece Salto e visita o IFSP – Câmpus Salto, interessado em avaliar a capacidade de formação do referido câmpus.

- A Ampliação de Viracopos vai gerar até 8,2 mil empregos.

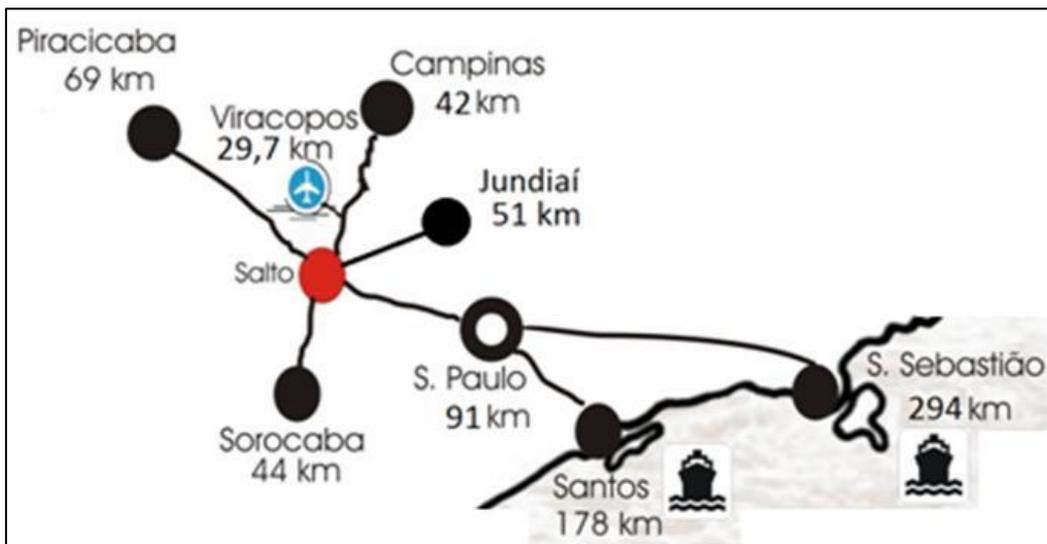
Em uma extremidade, estão as pessoas com PIB *per capita* de 13.569, o de menor significado na região, em outra as empresas precisando de mão de obra qualificada, intermediando esse fenômeno, o IFSP – Câmpus Salto, oferecendo cursos de qualidade que atendam às necessidades regionais. [...] Nesse sentido, viabilizamos a proposta de elaboração de um projeto de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Automação Industrial, preferencialmente nos setores da indústria de transformação e no setor de serviços.

3.3 Localização e Dados gerais do município

Salto faz divisa com as cidades de Itu – 5 km, Indaiatuba – 13 km, Elias Fausto – 15 km, e está localizada no eixo Sorocaba – Campinas. Essa localização geográfica privilegiada, próxima aos grandes centros, rodovias e aeroportos do Estado de São Paulo e relativamente próxima também ao Porto de Santos, facilita o escoamento da produção industrial do município. Sendo este um fator estratégico para atrair indústrias para a cidade.

Figura I

LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DE SALTO.



Fonte: Prefeitura de Salto. (18 jan. 2017).

Por conta dessas características industriais da região e da cidade, no ano de 2001, o município de Salto foi aprovado, pelo Ministério de Educação, através da Secretaria da Educação Média e Tecnológica, para receber uma unidade do Centro Regional de Educação Profissional - CEREP. Esse Centro fazia parte do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP. O Centro, a ser implantado na cidade, ofereceria cursos nos níveis básicos e técnico. Porém, no ano de 2006, como parte do plano de expansão da Rede Federal de Ensino de São Paulo, o Governo Federal assumiu o prédio do CEREP transformando-o em CEFET-SP, com o apoio da Prefeitura da cidade de Salto. De acordo com este plano, sete unidades escolares foram transferidas para o CEFET-SP, unidades estas que originalmente

havia sido destinadas a fundações e financiadas pelo PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) e não tinham sido concluídas ou não estavam em pleno funcionamento. A partir do Plano de Expansão, iniciaram suas atividades, ofertando Cursos Técnicos, as seguintes Unidades de Ensino: “Guarulhos, em janeiro de 2006; Caraguatatuba e São João da Boa Vista, em fevereiro de 2007; Salto e Bragança Paulista, em agosto de 2007; São Roque e Campos do Jordão, com previsão para iniciarem suas atividades em 2008”. (Relatório de Gestão 2007, p. 10).

Um dos documentos utilizados nesta pesquisa foi o Relatório de Gestão (2007). Para o IFSP, esse Relatório é o instrumento que apresenta ao público e, em particular aos órgãos de controle, as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP. De acordo com o Relatório de Gestão (2007, p. 8).

O Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET-SP é uma Instituição Federal de Educação Tecnológica, vinculada diretamente à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, do Ministério da Educação, e integra o Sistema Federal de Ensino. As finalidades do CEFET-SP, definidas em seu Estatuto aprovado pela Portaria do Ministério da Educação Nº. 725, de 23 de julho de 2007, são formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia, realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

Ainda de acordo com o Relatório de Gestão (2007, p. 20)

O prédio da Unidade Salto foi inicialmente destinado a abrigar uma unidade comunitária de Educação Profissional. Em meados de 2006, o CEFET-SP recebeu o prédio inacabado e concluiu as obras em agosto de 2007. Foi elaborado um novo projeto pedagógico e promoveram-se as especificações técnicas de mobiliário e equipamentos didáticos. Estes bens foram adquiridos ao final de 2006, dentro dos limites financeiros definidos no ato do repasse da unidade ao CEFET-SP. As atividades educacionais foram iniciadas no segundo semestre do ano seguinte com a oferta de cursos técnicos nas áreas de Informática e Automação Industrial. A unidade Salto está inserida em um terreno de 6.963,78 m², deste total 3.305,04 m² de área construída, distribuída em área educacional (1.562,74 m²) e administrativa (425,95 m²). Além dos cursos já mencionados, também serão ofertados cursos de curta duração, focados na Educação Profissional e voltados à necessidade local, gratuitos e de qualidade, dirigidos à população local e áreas circunvizinhas, objetivando sua integração junto à comunidade, cumprindo, dessa forma, a finalidade da instituição.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, é um dos principais documentos de uma Instituição de Ensino. Segundo o (PDI 2014 – 2018, p. 82).

O CEFET-SP, no município de Salto, veio para atender a necessidade de educar os jovens saltenses e da região, a fim de habilitá-los para o ingresso nos setores de indústria e informática, os quais demandavam trabalhadores capacitados para o progresso no desenvolvimento econômico e para o fortalecimento dos polos industrial e agroindustrial da região.

O Campus da cidade de Salto, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, criado a partir do CEFET-SP, iniciou suas atividades em 2 de agosto 2007. O primeiro curso a ser oferecido foi o Curso Técnico em Informática (Programação e Desenvolvimento de Sistemas). As primeiras aulas no prédio, onde atualmente funciona a Unidade foram ministradas em 20 de agosto de 2007. Em 19 de outubro de 2007, a Unidade de Ensino de Salto foi inaugurada oficialmente.

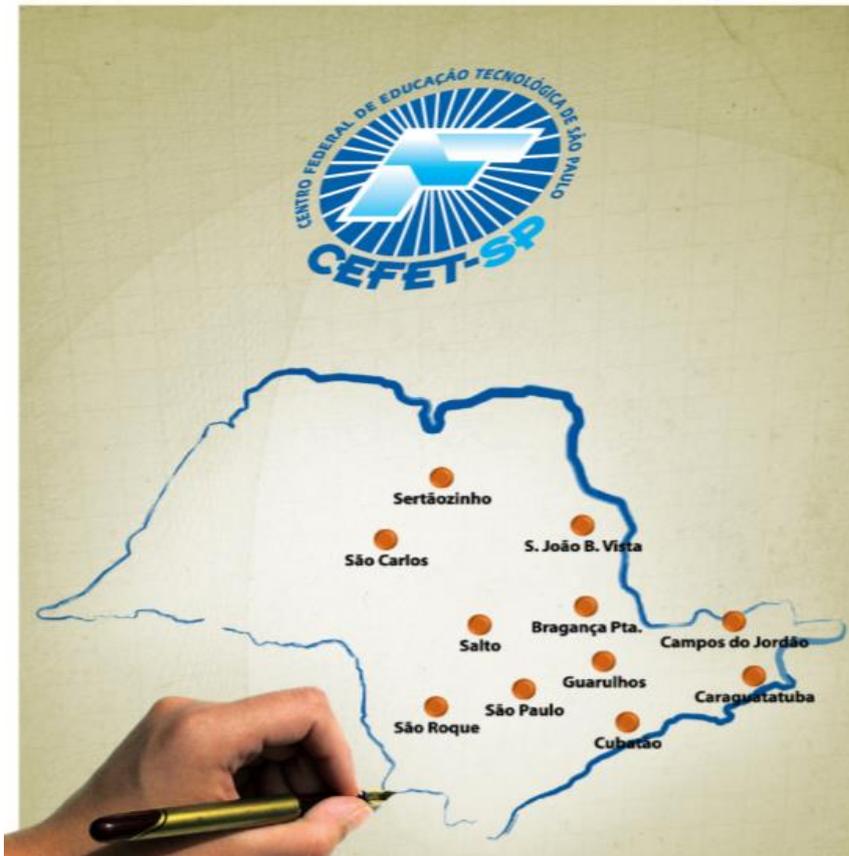
Tabela I
INFRAESTRUTURA FÍSICA DA UNIDADE DE SALTO.

INFRA-ESTRUTURA FÍSICA DA UNIDADE SALTO	
Ocupação do Terreno	[m²]
Área Total do Terreno (aproximadamente)	6 963,78
Área Construída	3 305,04
Ambiente	
	Qtde
Salas de aula comuns	08
Laboratórios de Informática	07
Laboratório de Eletrônica	02
Laboratório de Eletricidade	01
Laboratório de Automação	01
Laboratório de Hidráulica/ Pneumática	01
Laboratório de Processos	01
Auditório	01
Anfiteatro	01
Biblioteca	01
Cantina	01

Fonte: Relatório de Gestão CEFET-SP- 2007.

No ano seguinte, em 2008, entrou em funcionamento também, o Curso Técnico em Automação Industrial (Processos Industriais). Nesse mesmo ano a cidade de Salto já passou a ser destacada na Capa do Relatório de Gestão Exercício de 2008 do CEFET-SP.

Figura II
EXPANSÃO DA REDE CEFETS-SP.



Fonte: Relatório de Gestão CEFET-SP- 2008.

Atualmente, os Cursos Técnicos em Informática e em Automação Industrial são oferecidos nos períodos vespertino e noturno, com 40 vagas em cada turma, oferecidas em dois vestibulares anuais. A partir do primeiro semestre de 2009 passaram a ser oferecidos, também, dois cursos superiores de tecnologia. São 40 vagas para o Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, na área de Informática e 40 vagas para o Curso de Tecnologia em Gestão de Processos Industriais, na área de Indústria (Mecânica), no período matutino.

O Relatório de Gestão Exercício 2009 já no Prefácio chama a atenção para um fator novo e de grande relevância.

O ano de 2009 principiou com novas e importantes transformações para a educação nacional, em especial para a Educação Profissional e Tecnológica. De maneira geral, todas as escolas federais anteriormente denominadas como Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) observaram as alterações determinadas pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que as transformou em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e assim definiu nova estruturação e propósito.

Ainda em 2009, começou a funcionar o Núcleo Avançado de Boituva, vinculado ao Campus Salto. Em 2010, além do Campus de Boituva, agora também o Campus de Capivari foi incluído oficialmente ao IFSP como Núcleo Avançado do Campus Salto. E, desde o início de 2011, oferece o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em duas modalidades, Informática e Automação. O Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da cidade de Salto está localizado à Rua Rio Branco, 1780, Vila Teixeira, em frente à rodoviária da cidade. A cidade está localizada a 104 km da capital do estado, na região sudoeste do Estado de São Paulo, pertencendo à região administrativa de Sorocaba. O prédio hoje ocupado pelo Instituto Federal de Salto foi inicialmente destinado a uma unidade de Educação Profissional pertencente ao Segmento Comunitário do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), como já mencionamos a cima, sendo os recursos financeiros recebidos pela FUNSEC (Fundação Saltense de Educação e Cultura). Lembramos que o aproveitamento de infraestruturas físicas existentes era um dos critérios da SETEC para o critério de seleção para a escolha de cidades polos que deveriam receber uma unidade da Rede Federal.

Segundo o Prefácio do Relatório de Gestão Exercício 2011, escrito pelo Reitor Arnaldo Augusto Ciquielo Borges, por conta da implantação dos cursos de Ensino Médio Integrado

Houve progresso também no entendimento da função social da escola. Mais do que manter o padrão de qualidade do ensino, o IFSP permitiu-se, em 2012, investir no cunho de um programa completo de formação técnica integrada ao ensino médio, em parceria inédita, para suprir uma das maiores demandas de ensino detectadas na educação brasileira: vagas no ensino médio gratuito e de qualidade.

De acordo com o Relatório de Gestão Exercício (2011, p. 32 e 33) essa nova modalidade que passou também a ser ofertada na cidade de Salto, era direcionada para aqueles que

já concluíram o ensino fundamental. Este curso nesta modalidade articula a educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio e é planejado para que sejam oferecidos, na mesma instituição, a formação profissional técnica de nível médio e o ensino médio a partir de matrícula única para cada aluno. Os cursos nesta modalidade são planejados para conclusão em, no mínimo, quatro anos, ao final dos quais o aluno completa tanto a formação técnica de nível médio, que lhe dará a habilitação profissional de acordo com os objetivos do respectivo curso técnico, quanto o ensino médio, etapa final da educação básica (art. 35 da Lei n.º 9.394/96). Em outras palavras, o ensino técnico integrado ao ensino médio prepara o aluno para o mundo do trabalho, fornecendo-lhe as habilidades técnicas exigidas pelo perfil profissional associado ao curso e para o exercício da cidadania. O aluno só obterá o certificado de conclusão do ensino médio após concluir o estágio obrigatório, quando previsto no plano do curso, e todos os componentes curriculares. Essa

modalidade de ensino é oferecida nos Campi São Paulo, Cubatão, Sertãozinho e São João da Boa Vista, Salto e Bragança Paulista.

Além dos cursos já mencionados, também são oferecidos, mediante disponibilidade de força de trabalho docente, cursos de qualificação básica com curta duração.

Com a implementação dos cursos de Ensino Médio Integrado, houve um aumento no número de alunos atendidos pelo IFSP da cidade de Salto. Por conta disso o Relatório de Gestão Exercício (2013, p. 302) chamava a atenção de algumas dificuldades enfrentadas pelo Instituto.

Um dos grandes problemas que a gestão do Campus Salto vem enfrentando é a falta de espaço físico, principalmente devido ao ingresso dos alunos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, pois é necessário ampliação da cantina e da biblioteca, criação de espaço para estudos e para quadra poliesportiva, laboratórios de física, química e línguas, novos equipamentos para automação, laboratórios de informática disponíveis para utilização dos alunos, espaço para atendimento aos alunos pelos professores e para serviço sócio pedagógico. Também falta espaço para os professores desenvolverem atividades de pesquisa e extensão, bem como espaço para os servidores administrativos. Nesse contexto, o principal desafio é efetivar a transferência do IFSP para a Abadia, espaço oferecido pela prefeitura em troca do prédio atual. O projeto já foi aprovado pela câmara dos vereadores de Salto. Estamos aguardando a liberação de verba para a reforma solicitada à reitoria.

O curso de Informática e também o curso técnico de Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio era ofertado anteriormente em quatro anos⁵, porém devido ao atendimento ao Memorando 097-DEB/PRE de 28/03/2012, que em consonância com a Resolução CNE/CEB N° 02 de 30 de janeiro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, recomenda que os Cursos Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio tenha duração de três anos⁶, salvo em caso de justificada impossibilidade, o que não ocorre no presente caso, por conta disso, a duração do curso foi alterada para três anos. Essa diminuição na carga horária, reduzindo o curso de Ensino Médio Integrado de quatro para três anos, certamente, produziu impactos negativos na formação dos alunos, em detrimento das necessidades do setor produtivo. Aquela almejada formação diferenciada proposta nos primeiros documentos os quais deram origem aos Institutos Federais, que lutavam para desenvolver uma formação omnilateral, politécnica e emancipadora, com o trabalho como princípio educativo, ficou comprometida.

Esses dois cursos oferecidos pelo IFSP de Salto, respectivamente, Informática e Automação Industrial, tinham como objetivo contribuir para amenizar a demanda desses

⁵ Ver anexo 1 e 3.

⁶ Ver anexo 2 e 4.

profissionais na cidade e na região. Esses profissionais, depois de formado, teriam condições de atuar nas mais variadas áreas, afinal, de acordo com o IFSP o Técnico em Informática

[...] é um profissional que pode atuar em diversos ramos e áreas: atua no desenvolvimento de rotinas de cálculo e tomadas de decisão, manipula base de dados mono ou multiusuário, utiliza ferramentas de programação visual, e elabora programas em linguagens de alto nível, efetua e avalia testes nos programas desenvolvidos. Também atua no projeto e desenvolvimento de sistemas computadorizados, através de metodologia adequada, aplica técnicas de gerenciamento de Banco de Dados em modelos práticos, e elabora pesquisa de produtos e custos para instalação de redes de computadores, elabora e especifica projeto de redes de computadores, executa a instalação de rede física e testes de funcionamento, desenvolve programas em linguagens comercialmente utilizadas e Projetos Lógicos e Físicos destinados a atender às necessidades de informatização e automatização de setores administrativos de uma empresa, dentre outras atividades. (Plano Pedagógico do Curso de Informática, 2015, p.24).

Ainda, de acordo com o Instituto Federal, o profissional formado em Automação Industrial teria condições de desenvolver uma série de atividades específicas e, poderia atuar em diversas áreas. Segundo o Instituto Federal, Automação Industrial é

[...] a aplicação de técnicas, softwares e/ou equipamentos em uma determinada máquina ou processo industrial, com o objetivo de aumentar a sua eficiência, maximizar a produção com o menor consumo de energia e/ou matérias primas, menor emissão de resíduos, melhores condições de segurança, seja material, humana ou das informações referentes a esse processo, ou ainda, de reduzir o esforço ou a interferência humana sobre esse processo ou máquina.

O técnico executa manutenção por meio de componentes de um sistema de automação industrial, digitais ou analógicos; instala e configura sistemas automáticos baseados em CLP e em sistemas de aquisição de dados; instala e gerencia redes industriais baseadas em diversos protocolos; adapta programas para processos de fabricação e realiza montagens e atualizações em sistemas de automação de processos industriais: CNC e robóticos; especifica, instala instrumentos de medida pressão, vazão, temperatura, nível, ph etc. (Plano Pedagógico do Curso de Automação Industrial, 2015, p. 19)

De acordo com a tabela abaixo, podemos verificar a relação entre os cursos de ensino médio integrado com os segmentos econômicos da cidade de Salto e também com a comparação do total de empregos do Estado de São Paulo.

Tabela II
RELAÇÃO ENTRE OS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO COM OS
SEGMENTOS ECONÔMICOS DA CIDADE DE SALTO E DO ESTADO DE SÃO
PAULO.

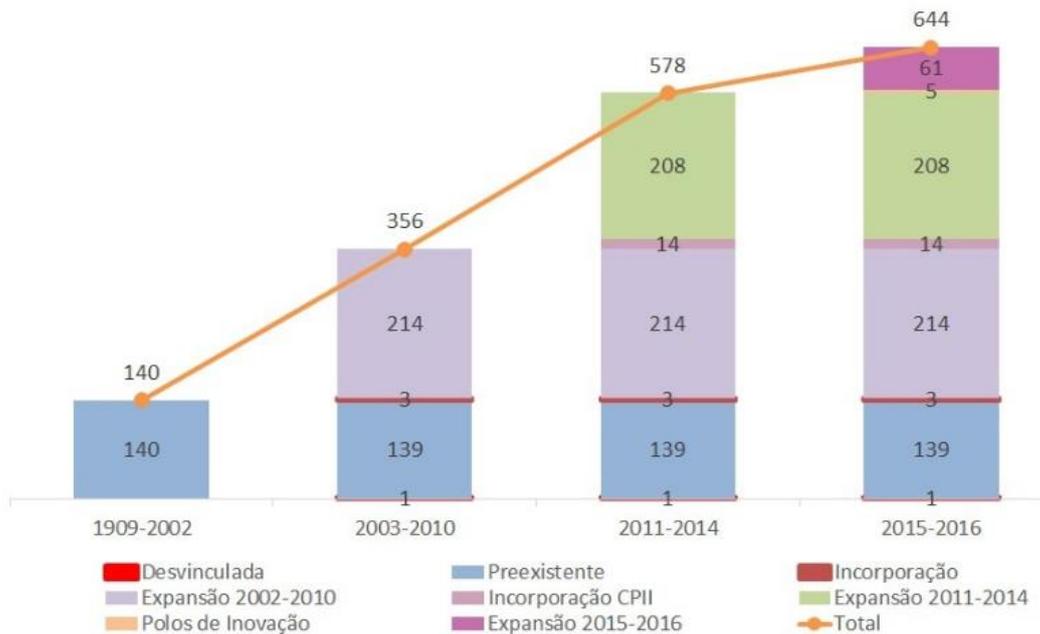
Nome do curso	Emprego e rendimento (2013)		
	Segmento relacionado ao curso	Município	Estado
Técnico Integrado em automação industrial	Participação dos empregos formais da Indústria no Total de Empregos Formais	34,81	20,15
Técnico Integrado em Informática	Participação dos empregos formais dos Serviços no Total de Empregos Formais	39,5	52,57

Fonte: PDI 2014-2018 da IFSP/Manual do candidato/Seade.

Já a tabela abaixo demonstra o Cenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica até 2016. Podemos verificar um crescimento sem precedente na história da Educação Profissional no Brasil. Os dados comprovam que a criação dos Institutos Federais, a partir de 2008, foi a principal realização do governo, na perspectiva da Educação Profissional.

Gráfico III
QUANTIDADE DE MUNICÍPIOS ATENDIDOS COM A EXPANSÃO DA REDE
FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.

Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



Fonte: Portal da Rede Federal Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia.

Podemos notar que o crescimento da Rede Federal foi bem acelerado, porém, com algumas distorções, entre elas, as divisões administrativas, conforme já mencionamos, que dividia a área entre os dois cursos: Ensino Médio e a Educação Profissional, respectivamente, SEB E SETEC, desvinculando o Ensino Médio com a Educação Profissional. E também com a diminuição da carga horária do curso. Além disso, à criação de uma Lei Orgânica para a Rede Federal de Educação Tecnológica ficou apenas nas promessas feitas pelo governo Lula em 2004 e infelizmente, não se concretizaram. Outro ponto que merece destaque é que o governo Lula manteve ao longo desse plano de expansão da Rede Federal a noção de competências, originária do meio empresarial, e que já estava presente no Decreto nº 2.208/1997, desta forma, colaborava para um distanciamento maior no que diz respeito à formação na perspectiva emancipadora. Ou seja, não modificou a essência da formação para o trabalho simples, desprezando sua dimensão ontológica com base na formação do homem omnilateral, contrariando o seu próprio documento o PDI 2014 – 2018 (Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018, p. 147) onde o trabalho é entendido como

[...] um processo que permeia todas as esferas da vida humana. Dá-se, assim, a centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades. Nessa perspectiva, aproximamo-nos da compreensão do trabalho como princípio educativo (...) na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho produtivo. Com isso, a educação deve explicitar o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, ao propiciar também a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos da atividade produtiva, para promover o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais que configurem a vida cidadã e economicamente ativa.

O primeiro Projeto Pedagógico de Curso – PPC (Técnico em Automação Industrial e Informática Integrado ao Ensino Médio) do Campus de Salto, elaborado como projeto piloto em 2012, já identificava a necessidade de se compreender o mundo do trabalho vinculado com a sociedade. Para tanto, havia a necessidade de não separar o conhecimento técnico do propedêutico. Segundo o PPC (2012, p. 30).

Vale lembrar que as relações de trabalho são relações humanas, não há dicotomia entre o trabalho e a vida, portanto, prepará-lo para a sociedade e para os problemas que enfrentará, forma o aluno para o caso restrito do mundo do trabalho. Nesta formação ampla, encontra-se a técnica e a propedêutica, ambas sem prioridades rigorosamente definidas. Este reducionismo que divide o mundo real em disciplinas acontece por uma questão didática, não prática. A visão holística é mais adequada, pois apregoa que a soma das partes é mais importante do que o todo, e sendo parte do processo educacional o aluno.

Tanto o PPC de 2012 como o de PDI de 2014 deixam claro que princípio de trabalho deveria nortear a educação profissional e tecnológica, contribuindo para a construção de uma escola unitária e politécnica. Porém, na prática o que percebemos é a manutenção de uma escola dual, em que a educação profissional se adapta à necessidade do mercado e do capital. Desta forma, desenvolve saberes a partir daquilo que é interessante no momento atual para o sistema produtivo e, despreza o que seria necessário para a construção de uma nova sociedade, com menos desigualdades no futuro. Ou seja, a mudança no tipo de formação que se almejava com a proposta dos Institutos Federais, mostrou-se muito limitada e, não produziu os efeitos que há muito tempo se buscava.

É inegável que durante o governo Lula ocorreu um desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil sem precedentes. A rede federal se expandiu rapidamente, o número de matrículas cresceu extraordinariamente. Porém todas essas mudanças acabaram acontecendo de forma rápida e infelizmente, incompleta. Sendo assim, o projeto da Educação Profissional foi perdendo as suas características iniciais e, se afastando gradativamente, daquilo que muitos pesquisadores entendiam como o modelo ideal para a Educação Profissional, entre eles, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Maria Ciavatta.

Em janeiro de 2011 temos uma transição no governo, e pela primeira vez na história do nosso país, foi eleita uma mulher para chefiar o executivo. Seu governo ficou caracterizado como um tipo de continuidade do anterior, a nova presidenta, investiu em políticas assistencialistas e deu continuidade a programas iniciados no governo anterior, com a expectativa de alcançar e ultrapassar os resultados do seu antecessor. Coube à presidenta lançar em agosto de 2011 a terceira fase do plano de expansão da Rede Federal. De acordo com o relatório do MEC/SETEC, (2011, p.28) projetava-se já para a primeira a fase desta nova expansão a implantação de 86 novos campi de Instituto Federal. Além disso, de acordo com esse mesmo documento, após o final dessa terceira fase imaginava-se ainda,

[...] a implantação de 60 novas unidades de ensino a cada ano, durante a vigência do próximo Plano Nacional de Educação (2011 a 2020), levando a Rede Federal à configuração de 1000 unidades até o final da década. Para tanto, seriam necessários investimentos anuais da ordem de R\$ 600 milhões para as ações de construção e aquisição de equipamentos, e de R\$ 200 milhões para despesas com pessoal.

Já sob o contexto de um cenário menos favorável provocado pela crise do sistema financeiro mundial, o governo Dilma continuou repetindo as contradições do governo anterior. Além disso, passa a priorizar uma formação técnica rápida como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, lançado em 26 de outubro

de 2011, do que investir em uma formação integrada entre o ensino médio e a Educação Profissional.

Segundo Lima (2012, p. 82), citando uma entrevista da Presidenta Dilma, no programa de rádio Café com o Presidente, apresentado no início de 2011,

O Pronatec será um conjunto de ações voltadas para os estudantes e trabalhadores que querem fazer um curso técnico e que não têm como pagar. Será um programa tanto de bolsas quanto de financiamento estudantil. [...] Em um turno, o aluno faz o curso tradicional; no outro, vai aprender uma profissão [...]"

Segundo Carmo (2014, p. 9) que também analisa e critica a criação do Pronatec

Os objetivos e as iniciativas do Pronatec são claros, a nova política de formação profissional pretende entrar em todas as esferas, desde as escolas estaduais de ensino médio às da Rede Federal e articular-se com a iniciativa privada. Os cursos ofertados por esse programa são cursos que, de certo modo, independem da formação básica e podem ser vistos como estratégias para retirar o ensino médio integrado de foco, pois criam o consenso de que basta um curso rápido, de algumas horas, que o educando estará apto a atuar no mercado de trabalho. O que se deve levar em conta e que se trata de uma formação aligeirada e com fins pontuais para atender a uma necessidade imediata do mercado, e não à formação integral do ser para atuar na vida profissional e social.

Entre a expansão do Ensino Médio Integrado, através de uma formação omnilateral e o desenvolvimento do Pronatec, com uma formação mais rápida, o novo governo parece já ter feito sua escolha, restabelecendo as bases de um modelo fragmentário e contribuindo para uma maior mercantilização da educação profissional e também para a manutenção de uma sociedade desigual, dividida entre aqueles que detêm os meios de produção e aqueles que detêm apenas a sua força de trabalho. Ou seja, entre exploradores e explorados.

Desta forma, o que presenciamos na atual política educacional no que se refere à Educação Profissional brasileira são pequenos avanços e uma série de retrocessos para a nossa sociedade. As mudanças que ocorreram se aproximam mais de uma adaptação, ou daquilo que Behring (2003, p. 121) chama de “modernização conservadora desequilibrada”.

Essa adaptação ou “modernização conservadora desequilibrada” ou ainda “capitalismo modernizador e dependente” como define Celso Furtado analisando o modelo de capitalismo brasileiro cujo passado se torna constante no presente. Ou ainda como já citamos Florestam Fernandes e sua tese da “modernização do arcaico”, demonstram a especificidade do caso brasileiro no que se refere às políticas públicas, a ação do Estado e, especificamente na política educacional.

O curso de Ensino Médio Integrado que está na proposta dos Institutos Federais buscava desenvolver uma formação diferenciada e contribuir para reverter à viciosa desigualdade educacional e social do nosso país, rompendo desta forma, com essa democracia de apenas alguns privilegiados. Na expectativa de compreendermos com mais detalhes a proposta do Ensino Médio Integrado e o seu tipo específico de formação emancipadora, bem como o papel que atualmente se atribui ao Ensino Médio, tornou-se necessário um estudo mais detalhado.

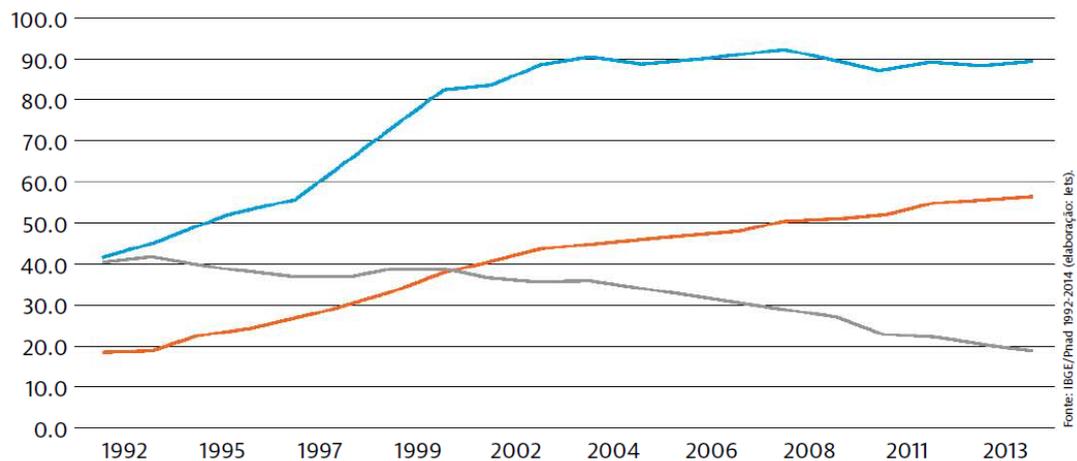
4. O PAPEL DO ENSINO MÉDIO E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSP DA CIDADE DE SALTO

O objetivo deste capítulo é verificar se a proposta do Ensino Médio Integrado pensado durante o processo de implantação está sendo praticado. Para tanto, discutiremos de forma breve, a presença do dualismo como característica da educação brasileira, especificamente no ensino médio. Discutiremos se a proposta do IFSP e seus cursos de Ensino Médio Integrado são uma alternativa para desenvolver uma formação emancipadora, chegando até a alteração na duração dos cursos que eram anteriormente de quatro anos e passaram a ser ofertados em apenas três anos. Argumentaremos que essa mudança, entre outras, colaborou para que houvesse um afastamento da ideia inicial sobre as características dos cursos de Ensino Médio Integrado.

4.1 A situação do Ensino Médio

Durante o final do século XX e início do século XXI, as sociedades vêm sofrendo profundas transformações em todas as dimensões da produção da existência humana. A partir dos anos de 1990, período considerado de “reformas” e de grandes mudanças no mundo do trabalho produtivo, houve um amplo debate sobre a educação de nível médio e também sobre a possibilidade de se reconstruírem novas políticas de educação profissional. Essas profundas mudanças em curso no mundo e no país redefinem ideais e práticas sociais, vindo a repercutir intensamente nos processos educacionais, contribuindo também, para a redefinição dos conteúdos e das formas de estruturação dos sistemas educacionais, principalmente, daqueles de formação técnico-profissional uma vez que, nas sociedades contemporâneas, a educação vem respondendo, de modo específico, às necessidades de valorização do capital, da conformação ético-política à sociabilidade burguesa e, também, à demanda popular para ter direito e acesso ao saber socialmente produzido.

Gráfico IV
EVOLUÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, 1992-2014



Fonte: SCHWARTZMAN, Simon, (2016, p. 64).

Um dos desdobramentos mais importantes deste período foi à aprovação da nova LDB (lei nº 9.394/96). Durante a sua fase de elaboração, aumentaram as discussões, os debates e, os estudos com vistas à construção de um novo projeto para o Ensino Médio. Neste momento, o projeto que visava à integração do ensino médio com o ensino técnico acabou sendo derrotado politicamente através da aprovação do Decreto nº 2.208/97. E a função social do ensino médio acabou sendo reduzida para atender as exigências do mercado. Como justificativa, alimentava-se a ideia que essas mudanças seriam necessárias para promover o desenvolvimento econômico do Brasil de forma mais rápida, mas, na realidade o que se buscava de fato, era atender as exigências das agências internacionais, que vinculavam o seu financiamento a adequações na forma e no conteúdo dos cursos ofertados. Esse cenário só mudaria com a elaboração do novo Decreto, o Decreto nº 5154/04 que foi aprovado no governo seguinte.

4.2 A proposta do ensino médio integrado

Com a chegada do governo Lula, uma das primeiras providências na esfera educacional foi organizar um grande Seminário com o objetivo de ampliar o debate de forma democrática e repensar a possibilidade de desenvolver um ensino médio de qualidade com uma formação de caráter emancipatório sob a tutela do Estado. O Seminário Nacional "ensino médio: construção e política", realizado pela Secretária da Educação Média e Tecnológica (MEC/SEMTEC), em maio de 2003. Nesse Seminário ganhou força a ideia de integrar o ensino médio com o ensino técnico, rompendo com o Decreto nº 2.208/97. A partir dos debates e dos estudos desse período, acirrou-se todo o processo de luta política para a

construção do projeto de Ensino Médio Integrado. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos foram alguns dos intelectuais que participaram de forma efetiva dessas discussões sobre o Ensino Médio Integrado e contribuíram para as ideias contempladas no novo Decreto, o Decreto nº 5.154/04. Segundo Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005, p. 84) integrar seria ir além do sentido literal, seria,

[...] tornar íntegro, tornar inteiro, o que? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho; seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

As discussões que se estabeleceram neste período mostravam a grande dificuldade de se implementar esse novo projeto em uma sociedade desigual como a brasileira. Frigotto, Ciavatta e Ramos publicaram um material em 2005, quando na oportunidade, já se discutia as características contraditórias ou omissas do governo Lula, logo após a publicação do Decreto nº 5.154/04. Os autores mostram a dificuldade de se conseguir avanços para o trabalhador, no que diz respeito à sua formação, pelo fato desse assunto estar em um campo de disputa hegemônica. Mesmo sendo escrito apenas um ano após a publicação do Decreto nº 5.154/04, Frigotto, Ciavatta e Ramos já indicavam que muitas expectativas de mudanças com a eleição de Lula não se realizaram, especialmente aquelas relacionadas com a educação profissional. Segundo os autores aquilo que foi anunciado como política pública mostrou-se apenas uma ação isolada, fragmentada.

Por conta dessa dificuldade, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) apontavam para uma possível solução que garantisse a manutenção de princípios e de fundamentos necessários para a formação dos trabalhadores centrada em uma concepção de educação omnilateral⁷,

⁷ Segundo Frigotto (2012, p. 267) Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são *simplesmente dados pela natureza*. *O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem* (Mészáros, 1981, p. 181).

permeada pela presença da ciência e da tecnologia. Segundo Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 15).

[...] podemos qualificar o ensino médio integrado como uma proposta de “travessia” imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo. Por isso, o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não permite.

A chegada de Luís Inácio Lula da Silva e a aprovação do novo Decreto também são analisadas por Azevedo; Shiroma; Coan (2012) segundo esses autores, com o novo presidente surge um “novo” projeto de desenvolvimento. De acordo com os Anais do Seminário de 2003, o MEC declara a premissa de “contribuir efetivamente para o enfrentamento das situações vulneráveis a que o País estaria sujeito, assim como para diminuir a pobreza de parcela significativa da sociedade brasileira”. Ou seja, continua a preocupação com os “desvalidos de sorte”, que caracterizou o início da Educação Profissional brasileira. A partir daí o governo Lula passou a tratar a Educação Profissional e Tecnológica como política pública e de interesse do Estado. Porém, mesmo avançando em relação ao Decreto anterior, para Azevedo, Shiroma, Coan (2012), Lula manteve determinados pressupostos do Decreto nº 2.208/97 no Decreto nº 5.154/04, principalmente a noção de competência. Quanto às promessas para a criação de uma Lei Orgânica para a Rede Federal, infelizmente nunca se realizaram. Quanto à relação da apresentação formal e os pressupostos epistemológicos, também não há um maior esclarecimento. Desta forma, Lula fez do “velho um novo que encantava e mantinha o existente”. E a sociedade brasileira perdeu a oportunidade de discutir um modelo de instrução que poderia originar em uma formação diferenciada para jovens brasileiros. Segundo os autores, houve a manutenção do modelo tradicional de Educação Profissional Tecnológica - EPT para os “desvalidos da sorte”, negando ao Estado brasileiro uma política educacional sistematizada.

Em relação à participação da sociedade brasileira na defesa do projeto do Ensino Médio Integrado, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p.4) também acreditavam na mobilização da sociedade, além disso, segundo os autores, o que se buscava com a publicação do novo Decreto era a

[...] (re) construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho

e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira.

Infelizmente essa mobilização esperada não aconteceu, e o projeto avançava sem a adesão esperada por parte da sociedade. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam ainda que, três dias após o anúncio do novo Decreto, o governo criava também o Programa Escola de Fábrica, e, além disso, devido a uma reestruturação do MEC, a política do ensino médio ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica - SEB, separando-a da política de educação profissional. Segundo os autores, esse fato também já demonstrava que a integração não seria prioridade do novo governo.

Segundo Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) o governo Lula passava a impressão de que estava satisfeito apenas em revogar o Decreto anterior. Para esses autores não bastava apenas revogar o Decreto anterior, havia a necessidade de desenvolver uma série de mudanças que deveriam passar pelo Conselho Nacional de Educação para uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais, além de se fomentar discussões sobre elementos políticos e pedagógicos que fundamentariam esse novo projeto. Culminando com a revisão da Lei de Diretrizes e Bases.

Porém, isso também não aconteceu. De acordo com Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) o que ocorreu foram apenas discussões aligeiradas sobre o tema. Tentava-se de forma equivocada, incluir apenas mais um ano de estudo, este com características profissionalizantes, nas três séries anuais do Ensino Médio. Ramos (2007, p. 122) argumenta que isso não era o mesmo que integração. “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”.

Além disso, segundo Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005b, p. 1093)

No que se refere a sua função de coordenar a política nacional, o que lhe confere o dever de propor diretrizes curriculares ao Conselho Nacional de Educação e de agir para conquistar a hegemonia de suas concepções, o MEC declinou de exercê-la com a relação à formação integrada, delegando a esse órgão tal prerrogativa. Ocupando esse espaço, o Conselho Nacional de Educação exarou e o ministro da Educação homologou o Parecer nº39/2004.

O Parecer nº 39/2004 atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes, mantendo concepções que orientaram a reforma promovida pelo Decreto anterior. O MEC, por sua vez, concordou e reforçou essa ideia de que a forma anterior era boa, mas não teria

sido bem implementada. Apropriando-se de Florestan Fernandes os autores Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) demonstram a tese da “modernização do arcaico”.

Um exemplo desse equívoco era a ideia de se oferecer a educação profissional simultaneamente e ao longo do ensino médio. Porém, segundo os autores, essa ideia de simultaneamente afasta-se da proposta de integração, para eles, não foi isso que se buscou instituir com o Decreto n. 5.154/2004. Desta forma, o que presenciamos é uma continuidade da política curricular do Decreto anterior, no novo Decreto.

O processo de implantação do Ensino Médio Integrado certamente não é uma tarefa fácil. Muito pelo contrário, ele se desenvolve em um terreno extremamente complexo e em constante disputa entre as classes sociais. Além disso, mudanças drásticas e profundas, como as que propõem o Ensino Médio Integrado só são alcançadas mediante intensos conflitos no terreno da contradição. E superar os momentos de acomodação após os desgastes provocados por esses enfrentamentos mostra-se extremamente necessário.

A proposta do Ensino Médio Integrado almeja uma formação que tenha como objetivo unir e integrar. Uma educação que proporcione a integração entre a educação básica, instrução geral e a instrução profissional. E essa integração deve ter como característica a politecnicidade. Para Saviani (1989, p.7) politecnicidade “trata-se de uma experiência que promete oferecer subsídios para se repensar a direção do sistema de ensino do País”. Em outro estudo Saviani (2007, p. 140) acrescenta que o conceito de politecnicidade⁸ não pode ser compreendido somente a partir de seu significado literal, mas “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. Segundo o autor, dominando esses fundamentos, o trabalhador estará em condições de desenvolver as diferentes formas de trabalho, com a plena compreensão do seu significado.

Através desta proposta de educação, busca-se a superação desse atual modelo de ensino, por outro mais democrático, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade, portanto, não dualista. E que tenha como princípio uma articulação entre o conhecimento, o trabalho, e a cultura como direito de todos, e também, como condição necessária para desenvolver a cidadania plena.

⁸ Segundo Frigotto (2012, p. 278), “Embora o termo politécnica, na sua tradução literal, signifique muitas técnicas, não se pode depreender que Marx, em algum momento ou em passagem de sua obra, o tenha utilizado no sentido de soma de técnicas fragmentadas ou de instrução pragmática e fragmentada. Ao contrário, politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno (Saviani, 2003, p. 140). Expressa, assim, o mesmo sentido de tecnologia, termo também utilizado por Marx, e que literalmente significa a ciência da técnica”.

Frigotto (2000, p. 31) ao discutir a noção de politecnia, determina como ponto de partida, o conceito de trabalho como princípio educativo geral. Afinal, “toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho”. Acrescenta:

O trabalho, nesta perspectiva, não se reduz a “fator”, mas é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental.

Portanto, é através do trabalho que o homem age sobre a natureza transformando-a e modificando-a de acordo com suas necessidades. É a integração do raciocinar, do pensar com o agir, com o executar. É a ação do homem em sua realidade promover o seu desenvolvimento (sentido ontológico), livre da influência e dos vícios do atual sistema econômico. Desta forma segundo Frigotto (2010, p. 6), “O trabalho como princípio educativo não se reduz a uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político de formação do caráter”. Em outra obra Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 60) dizem:

Nesta concepção de trabalho o mesmo se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida.

Ramos (2007, p. 3) também se dedica aos estudos da concepção de Ensino Médio Integrado⁹, tendo como princípio educativo o trabalho na perspectiva do trabalhador, de acordo com a autora, a dimensão ontológica é transformada à luz do capitalismo em simples mercadoria.

O trabalho no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes do trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano.

⁹ Segundo Ramos (2012, p. 307) “*O ensino médio integrado* carrega, nas expressões correlatas *ensino médio integrado à educação profissional* e *educação profissional integrada ao ensino médio*, a ideia de uma educação que esteja além do simples objetivo propedêutico de preparar para o ensino superior, ou apenas preparar para cumprir exigências funcionais ao mercado de trabalho. A ideia básica subjacente à expressão tem o sentido de inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizamos processos educativos.

Desta forma, através da formação baseada na politecnicidade, o que se pretende é que o trabalhador não seja preparado com um saber fragmentado e reduzido apenas ao seu aspecto produtivo. O que se busca é justamente o contrário. É romper com essa ideia mecanicista da educação e da escola, que prepara os jovens de forma rápida e limitada apenas para suprir as demandas do mercado de trabalho. A partir desse novo tipo de formação propõem-se a criação de um projeto de nação que vise à formação completa e humanizada, de forma democrática enquanto direito de todos os cidadãos. Integrando a educação geral à formação profissional, com a perspectiva da emancipação humana. Esse tipo de formação não promove a separação entre teoria e prática, e, desta forma, prepara o homem para que ele tenha condições de entender o mundo para além das suas aparências e, a partir desta compreensão, também identificar o lugar que ele ocupa nesse mundo. Ou seja, é exatamente o contrário da atual concepção burguesa da educação que promove a reprodução das desigualdades e contribui para a sua alienação.

É nesta perspectiva de transformação social que se insere a proposta de concepção do Ensino Médio Integrado, que busca o desenvolvimento de um projeto unitário e uma nova proposta educacional para a sociedade, contrária ao atual modelo de educação burguesa excludente. Uma proposta que possibilite ao jovem uma leitura correta da realidade social que está inserido e também lhe proporcione condições de promover de forma consciente uma transformação da estrutura social.

Porém, no atual contexto da nossa sociedade, essa transformação material não será conquistada de forma rápida e sem luta política. Frigotto, Ciavatta (2004, p. 16) em um documento produzido para o MEC, analisam a integração dos conceitos de Ciência, a Cultura e o Trabalho como eixos norteadores da concepção educativa de formação integral, fazem algumas provocações em forma de questionamentos que nos obriga a olhar para a situação de forma mais atenta e cautelosa.

Mas quantos dos nossos jovens e adultos trabalhadores têm uma noção ampliada do trabalho para além das formas penosas e mal remuneradas em que estão imersos com suas famílias? Em que a escola tem contribuído para a compreensão desses dois aspectos dos processos de trabalho na situação histórica em que são gerados? Na sociedade capitalista dependente da economia internacional, à qual estamos vinculados, é possível oferecer aos jovens estudantes das escolas de ensino médio uma educação que vá além do operacional, dos conhecimentos funcionais, sejam eles manuais ou informatizados? O trabalho, a ciência e a cultura são apresentados como nomes para abstrações como “o trabalho dignifica o homem”, “a ciência é coisa de cientista”, “a cultura é coisa de gente fina”. Ou as escolas públicas (custeadas com os recursos de toda a população, mas em número insuficiente para todos que dela precisam) podem oferecer educação de qualidade, em que essas “abstrações” se materializem em aulas com professores preparados e bem pagos pela

relevante tarefa de formar em laboratórios onde os fenômenos adquiram visibilidade e consistência teórica; onde ateliês sejam espaços de criação reunindo arte e ciência, imaginação e inventividade; onde quadras de esportes ocupem a vitalidade exuberante dos jovens em formas saudáveis de sociabilidade?

Na expectativa de garantir uma nova realidade para os jovens do ensino médio, entre elas algumas mencionadas acima, através do Decreto 5.154/04 resgatou-se novamente a possibilidade de integrar o Ensino Médio com a formação profissional, incorporando os conceitos de trabalho, cultura, e ciência/tecnologia e, colocando-os como eixo central para viabilizar uma formação mais crítica do mundo a todos os jovens estudantes/trabalhadores. De acordo com Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 76) esse tipo de formação é necessário para “o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte”. Além disso, continuam os autores, “Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo”. Desta forma, esses princípios norteadores da proposta de criação do Ensino Médio Integrado, unitário, são fundamentais para uma melhor compreensão e conseqüentemente, para a transformação da nossa sociedade.

Para Frigotto, Ciavatta (2004) que defendem a proposta de criação do Ensino Médio Integrado¹⁰, há a necessidade urgente de se promover um grande debate sobre a atual situação que se encontra o Ensino Médio e buscar novas possibilidades para esse segmento de ensino. Agregando mais qualidade, voltado menos para os interesses da produção e do mercado e, muito mais para uma formação de caráter emancipatório, colocando os jovens como protagonistas de sua história, e, perante a responsabilidade do Estado. Quanto aos conceitos de trabalho, da ciência, da cultura, notamos que, historicamente, o capital vem apropriando-se dessas concepções e dificultando o processo de democratização da escola básica e do acesso ao saber científico e tecnológico. Segundo Frigotto, Ciavatta (2004, p. 45 e 47).

[...] a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto, cultura é o processo de produção de símbolos, de

¹⁰ Segundo Ramos (2012, p. 308) “Portanto, o termo *integrado* remete, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, remete a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada, a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos”.

representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social.

Ainda de acordo com Frigotto, Ciavatta (2004, p. 47) entende-se ciência como:

[...] conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

De acordo com Frigotto, Ciavatta (2004, p. 58) há a necessidade de se promover uma articulação entre esses conceitos, entre trabalho, ciência e cultura. Essas concepções não devem ser definidas

[...] por uma vinculação imediata e pragmática, nem como o “mercado de trabalho”, nem com o “treinamento” para o vestibular. Aqui reside um ponto central para recuperar seu sentido de educação básica que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico.

A formação almejada pela proposta de construção do Ensino Médio Integrado, através dessa articulação entre trabalho, ciência e cultura, resgata a possibilidade também de se romper com a tradicional formação dual, característica marcante da nossa atual sociedade. E desta forma, de acordo com Ciavatta (2005, p. 85)

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sociedade política.

Reverter a perversa dualidade do sistema educacional brasileiro certamente não será uma tarefa fácil e simples. As forças conservadoras buscarão desenvolver uma série de mecanismos que dificultem ou inviabilizem a construção desse novo projeto. Mesmo depois da aprovação de um Decreto presidencial, não existe ainda a garantia que a ideia discutida e aprovada, seja realmente aplicada. Afinal, existe uma grande distância entre a aprovação e a aplicação efetiva de um novo modelo desejado, ou pelo menos contemplado no documento oficial.

Segundo Frigotto, Ciavatta (2004, p. 14) somente com a participação ativa da sociedade civil mobilizando-se para cobrar e pressionar nossos governantes é que teremos condições de almejar.

A construção de uma sociedade com um projeto nacional popular de desenvolvimento e de uma efetiva democracia de massa – espaço que oferece uma materialidade de condições objetivas e subjetivas para a escola pública unitária – só pode ser conseguida mediante um processo histórico de luta no espaço das contradições concretas dessa sociedade. O novo não surgirá do nada, de forma instantânea ou da cópia de outras sociedades. O elemento objetivo desse processo é a luta concreta que se efetiva entre os diferentes grupos sociais portadores de interesses inconciliáveis, mesmo que poucos tenham consciência disso. Em termos concretos, é no terreno das contradições do sistema capitalista e da forma específica em que elas se produzem na sociedade brasileira que podemos vislumbrar as possibilidades e os óbices de uma política de construção e ampliação do nível médio de ensino, como educação básica e na perspectiva da escola unitária e politécnica.

Contribuindo para aumentar ainda mais a difícil tarefa de se construir um modelo de educação que privilegiasse o trabalhador, segundo Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) as instituições federais, responsáveis em ofertar o Ensino Médio Integrado, não fizeram esforços significativos no sentido de integrar os ensinos médio e técnico. Estavam mais preocupados em ofertar a educação superior em detrimento do médio.

Desta forma, o retorno da rede federal de educação profissional, no que diz respeito à oferta dos cursos de ensino médio integrado, mostrou-se profundamente incompleto. É neste contexto de dificuldades, que se insere o desenvolvimento das atividades do campus de Salto, do Instituto Federal e seus cursos de Ensino Médio Integrado de Informática e Automação Industrial.

4.3 A criação do IFSP de Salto

No ano de 2006, como parte do plano de expansão da Rede Federal de Ensino de São Paulo, o Governo Federal assumiu o antigo prédio do CEREP transformando-o em CEFET-SP, com o apoio da prefeitura da cidade.

O CEFET-SP, no município de Salto, veio para atender a necessidade de educar os jovens saltenses e da região, a fim de habilitá-los para o ingresso nos setores de indústria e informática, os quais demandavam trabalhadores capacitados para o progresso no desenvolvimento econômico e para o fortalecimento dos polos industrial e agroindustrial da região.

O Campus Salto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, criado a partir do CEFET-SP, iniciou suas atividades em 2 de agosto 2007. O primeiro curso a

ser oferecido foi o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (Programação e Desenvolvimento de Sistemas). As primeiras aulas no prédio, onde atualmente funciona a Unidade, foram ministradas em 20 de agosto de 2007. Em 19 de outubro de 2007, a Unidade de Ensino de Salto foi inaugurada oficialmente. E, em 2008, entrou em funcionamento também, o Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio (Processos Industriais).

Através da Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, dando origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Na Seção II identificamos as finalidades e características dos Institutos Federais e no seu inciso IV podemos verificar a ideia de promover o desenvolvimento do território através da educação profissional.

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

De acordo com a SETEC, um dos objetivos para criar uma unidade do Instituto Federal era promover uma maior sintonia com os arranjos produtivos locais. Nesse aspecto, segundo o Projeto Pedagógico de Curso de Informática - PPC (2012, p. 18) foi levado em consideração que na oportunidade da escolha da cidade, Salto possuía,

[...] 46 mil pessoas economicamente ativas. Os empregos estão distribuídos em 46.05% na indústria e 31.54% em serviços. As pessoas com 10 anos ou menos de estudos representam 80% da população. A cidade possui um total de 106 empresas instaladas. Ainda na região se localizam outros pólos importantes de desenvolvimento econômico industrial, tais como o de Indaiatuba, Campinas, Sorocaba e Jundiaí.

Ainda segundo o PPC (2012) de Informática, as atividades econômicas da cidade de Salto estão bem distribuídas, porém, com o predomínio das atividades industriais¹¹. Além disso, a cidade possuía naquela oportunidade mais de 9.875 pessoas entre 15 e 19 anos, ou seja, na faixa etária de potenciais alunos do novo Instituto. Outro ponto que merece destaque

¹¹ Além do setor industrial, o setor comercial também já se destacava. Uma das empresas neste setor que cabe destacar é as Lojas Cem. De acordo com o site da empresa <<http://www.lojascem.com.br/site/nossa-historia/>> Acesso em 28/12/2016. A história das Lojas Cem começou em 1952, A partir de um negócio de conserto e venda de bicicletas, peças e acessórios. Seu Gino, como era conhecido, abriu a Casa de Bicicletas Zani e Dalla Vecchia. Em 1959, os rumos da empresa começaram a mudar. A seção de peças e consertos cedeu espaço aos primeiros eletrodomésticos. Sete anos mais tarde, em 1966, a loja transferiu-se para seu primeiro prédio próprio, introduzindo também a comercialização de móveis. A partir daí, as Lojas CEM não pararam mais de crescer. Dezenas de filiais foram e continuam sendo construídas e inauguradas com absoluto sucesso, gerando empregos, aumentando a arrecadação de impostos e fortalecendo comércio local.

em relação à pesquisa desenvolvida para a escolha do município de Salto, foi o fato da cidade possuir o menor PIB per capita – 13,569 da região. No mesmo momento em que várias empresas dirigiam-se para a cidade ou região e necessitavam de mão de obra qualificada. Desta forma, com a chegada do Instituto Federal, haveria a oportunidade de oferecer a população, cursos que atendessem às necessidades da cidade bem como da região. A partir dessas análises preliminares, viabilizou-se a propostas de elaboração de um projeto de curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio e de acordo com o PPC (2012, p. 23), “preferencialmente nos setores da indústria de transformação e no setor de serviços”.

Por conta dessas características econômicas o PPC de Informática (2012) justificava a implantação de uma unidade do Instituto Federal em Salto. A partir de seu funcionamento, podemos notar alguns fatores que desencadearam alterações importantes na forma que os cursos de Ensino Médio Integrado deveriam ser ofertados. Principalmente, se compararmos o modelo atual, com o modelo pensando e discutido durante o seu processo de criação inicial.

Uma mudança muito significativa aconteceu em relação à duração dos cursos. Os cursos técnicos de Informática e Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio eram ofertados, anteriormente, em quatro anos, porém devido ao atendimento ao Memorando 097-DEB/PRE de 28/03/2012, que em consonância com a Resolução CNE/CBE Nº 2 de 30 de janeiro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, recomendava que os Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio tenham duração de apenas três anos, salvo em caso de justificada impossibilidade, o que não ocorreu no campus de Salto. Desta forma, os dois cursos de Ensino Médio Integrado, de Informática e de Automação Industrial, passaram a ser ofertados em três anos.

Essa redução em um ano no oferecimento dos cursos de Ensino Médio Integrado acabava contrariando a proposta inicial que consta nos documentos oficiais, durante o seu processo de implantação. Além disso, muitos pesquisadores sempre deixaram bem claro que esse curso deveria ser ofertado em quatro anos. E, desta forma ele teria condições de se tornar uma oportunidade para que os jovens brasileiros tivessem condições de viabilizar suas escolhas, de lutar por uma formação completa e, também, como um direito desse mesmo jovem de buscar sua integração de forma digna à sua sociedade política. A ideia inicial, pensada, debatida, sempre com muita insistência e, de forma clara e democrática, previa a oferta desses cursos em quatro anos. Esse era um dos principais pilares que dariam sustentação ao tipo de ensino que se buscava desenvolver com características emancipadoras.

Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 15) sempre defenderam a ideia de que os cursos de Ensino Médio Integrado, para ter uma formação emancipadora, deveriam ter a duração de quatro anos. E, empenharam-se muito para que esses cursos fossem implantados dessa forma. Para os autores, a luta era para fazer do Ensino Médio Integrado uma possibilidade de ensino com características emancipadoras e,

[...] na direção da escola unitária e politécnica, e não no dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores. Este é o sentido de um *ensino médio de quatro anos* (grifo nosso) que, de forma articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico social, permitiam ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo.

Marise Ramos (2007, p. 13) em um seminário sobre o ensino médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal na cidade de Mossoró, respectivamente nos dias 14 e 16 de agosto de 2007 e que foi também cedido para publicação pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, deixa bem claro a ideia de formação integrada ofertado em quatro anos. Para a autora,

A forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional, caso não esteja sustentada por uma concepção de formação omnilateral, é extremamente frágil e não lograria mais do que suas finalidades formais. Entretanto, é preciso dizer que identificamos essa forma como aquela que corresponde às necessidades e aos direitos dos trabalhadores, pelo fato de admitir a realização de um único curso com duração de, *pelo menos, 4 anos* (grifo nosso), possibilitando, ao final, conclusão da educação básica e da educação profissional.

Porém, mesmo com a advertência desses pesquisadores, e atendendo ao Memorando 097-DEB/PRE de 28/03/2012, os cursos de Ensino Médio Integrado tiveram sua oferta alterada para apenas três anos. Os cursos do Instituto Federal de Salto de Informática e de Automação Industrial buscaram se adequar a é essa nova realidade imposta. Para ter condições de ofertar um curso que até o momento era oferecido em quatro anos e, por conta da força de um documento oficial, ficou determinado que esse período de formação deveria ser reduzido em um ano, algumas mudanças foram necessárias. Entre as mudanças que ocorreram destaca-se à elaboração de uma nova matriz curricular.

4.4 O curso de quatro anos e o curso de três anos: uma comparação entre as matrizes curriculares.

A Matriz Curricular é um documento norteador da escola. É o ponto de partida de sua organização pedagógica. É a partir dela que se definem quais serão os componentes curriculares ensinados na escola, e, conseqüentemente, determina quais características se busca desenvolver com a organização curricular proposta. Por conta da importância desse

documento, na orientação e na sistematização dos cursos ofertados, fizemos uma comparação entre a matriz curricular dos cursos que anteriormente eram ofertados em quatro anos e, a nova matriz que reorganiza os cursos do Ensino Médio Integrado de Informática e de Automação Industrial no campus de Salto em três anos.

Comparando a matriz curricular do curso de Ensino Médio Integrado de Informática oferecido até 2012 em quatro anos com a nova matriz reorganizada, que passou a oferecer o mesmo curso, porém, agora em três anos podemos notar algumas mudanças significativas. Verificando os componentes curriculares do núcleo comum e também suas respectivas cargas horárias, notamos algumas alterações na nova matriz. O que chama a atenção é o fato de que, dos doze componentes curriculares do núcleo comum, cinco deles sofreram redução no número total de horas. Ou seja, quase 50% dos componentes do núcleo comum, com a nova matriz de três anos, tiveram sua carga horária reduzida.

Já na parte específica, verificamos que, com a nova matriz de três anos, nove componentes curriculares, de onze ofertados, tiveram um aumento substancial na carga horária. Ou seja, houve um aumento muito significativo, aproximadamente 80%, desses componentes passaram a ter uma maior carga horária. Porém, alguns componentes curriculares acabaram sendo retirados da nova matriz do curso de duração de três anos.

Além disso, a matriz de quatro anos possuía uma parte conhecida como Espaço Integrador onde eram desenvolvidos projetos com os temas: Espaço, Tecnologia e Sociedade, além da Capacitação Profissional com um total de 221,67 horas. Na nova matriz de três anos essa parte foi reduzida para 120 horas. Houve uma redução em mais de 100 horas somente nesses dois componentes.

Sobre o Espaço Integrador, o PPC de Automação Industrial de 2012, quando o curso ainda era oferecido em quatro anos, o definia assim,

O espaço integrador é fundamental para a integração baseada na relação entre conhecimentos gerais e específicos construídos continuamente ao longo da formação, fundamentado na pesquisa como princípio educativo sob os eixos trabalho, ciência e cultura, sendo a educação ambiental o primeiro eixo integrador. (PPC, 2012, p. 31).

De acordo com o próprio PPC de Automação Industrial de 2012, o Espaço Integrado se apresentava como uma estratégia fundamental para construir práticas integradoras entre componentes curriculares e também cursos. Esse tipo de oportunidade certamente favoreceria

todo o processo de construção de um currículo integrado. Colaborando para uma formação emancipadora dos jovens estudantes.

Segundo Henrique; Nascimento (2015, p. 6)

As práticas integradoras no campo da educação teriam o objetivo de atender ao princípio da dialogicidade entre os saberes. Sua existência nos contextos de formação escolar visa a promoção de uma percepção mais completa e complexa da realidade e dos problemas que assolam a humanidade. Dentre as possibilidades de prática integradora, o projeto integrador se apresenta como componente curricular que oportuniza ações dessa natureza no interior dos projetos pedagógicos das instituições de ensino médio e superior de nosso país. A presença do projeto integrador no currículo oficial garante, de forma sistemática e contínua, o espaço para efetivação de ações pedagógicas que evidenciem a concepção de que o conhecimento é uma totalidade social historicamente construído.

Utilizar o Projeto Integrador como um componente curricular é uma oportunidade imprescindível para que haja a superação da cisão entre a teoria e a prática e também uma possibilidade de romper com a fragmentação e hierarquização dos componentes curriculares. Proporcionando um maior significado nos conhecimentos desenvolvidos através da apreensão do currículo de forma integrada.

Ainda segundo Henrique; Nascimento (2015, p. 7)

Essa lógica de integração que fundamenta o Projeto Integrador deve estar na essência de um modelo de currículo que tem como objetivo a formação humana integral e integrada, considerando os conhecimentos advindos da natureza, do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura. Em suma, a prática integradora, a exemplo do Projeto Integrador, é fortalecida no contexto de um currículo integrado, aquele que prima por uma formação integral do ser humano.

De acordo com os autores o Projeto Integrador proporciona um momento de reflexão e socialização dos conhecimentos, ou seja, extremamente importante em uma formação emancipadora. Logo, a diminuição da sua carga horária, certamente, contribui de forma negativa para o tipo de formação desejada. Através da diminuição da carga horária desse componente e também somada a outros componentes curriculares do Núcleo Comum que foram reduzidos, e, com outros ainda, que deixaram de serem contemplados na nova matriz de três anos, conseguimos entender o aumento que houve na maioria absoluta dos componentes curriculares do Núcleo Específico. Percebemos que houve um aumento no Núcleo Específico em detrimento do Núcleo Comum e dos Projetos, bem como a retirada de outros componentes na nova matriz de três anos.

Segundo Ferreira (2015, p. 16)

[...] O Ensino Médio Integrado surgiria como uma proposta de superar a dicotomia entre as ciências humanas e ciências exatas, ultrapassar a valorização de determinadas disciplinas sobre outras, senão pela quantidade numérica de horas equivalente entre suas cargas horárias, ao menos pela intensificação do diálogo entre essas, o que permitiria a compreensão do modo como essas áreas do conhecimento não se encontram de forma pura na realidade do cotidiano social.

Essa opção em valorizar muito mais o Núcleo Específico em detrimento do Núcleo Comum, certamente, acaba alterando as características dessa modalidade de ensino. Sacrificase o todo em benefício da parte, com a expectativa de promover uma formação mais acelerada. Além desse aligeiramento na formação, a redução da carga horária do pelo Núcleo Comum acaba provocando também, uma grande desarticulação curricular. Desprezando os vínculos existentes entre a formação geral e a formação específica, ou seja, entre a teoria e a prática.

Segundo Juracy (2009, p.24), comentando sobre a importância do projeto pedagógico nos Institutos Federais, como sendo expressão de uma proposta curricular que tem por característica a formação integrada (formação geral e formação profissional), para a autora, durante todo esse processo de elaboração deste documento

[...] deve estar integrada a inovação na abordagem das metodologias e práticas pedagógicas com o objetivo de contribuir para a superação da cisão entre ciência/tecnologia/cultura/trabalho e teoria/prática ou mesmo com o tratamento fragmentado do conhecimento.

No que diz respeito à nova matriz curricular do Instituto Federal de Salto do curso de Ensino Médio Integrado de Informática, nos parece que, com o aumento da carga horária do Núcleo Específico em detrimento do Núcleo Comum, a uma clara intenção de supervalorizar o conhecimento tecnológico desprezando ou reduzindo a níveis inferiores o conhecimento propedêutico. E isso acaba promovendo uma divisão hierárquica de componentes curriculares. E, como afirma Juracy (2009), o projeto pedagógico visa superar essa divisão e não acentuá-la. A ideia de que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas parece que não foi bem apreendida. Desta forma, o que ocorreu com a mudança na matriz curricular contribui muito mais para acentuar e não superar a cisão entre conhecimento comum e conhecimento específico. Podemos verificar uma hierarquização e também uma visão compartilhada de saberes comparando as duas matrizes curriculares. De acordo com Ramos (2011, p. 776) “O currículo integrado não hierarquiza os conhecimentos nem os respectivos campos da ciência, mas o problematiza em suas historicidades, relações e contradições”.

Para Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 77) “a formação profissional específica, para ser efetiva, tem que ter como condição prévia a educação básica”. É justamente essa formação

básica de qualidade que vai proporcionar ao aluno uma visão mais clara e contextualizada da realidade em que está inserido. Porém, da forma que foi elaborada a nova matriz, com duração de três anos, essa parece não ser a preocupação principal.

Estabelecendo essa mesma comparação com as matrizes curriculares, porém, agora em relação ao curso de Automação Industrial, podemos notar que na matriz curricular de quatro anos comparada com a nova de três anos, no que se refere ao Núcleo Comum, verificamos que de doze componentes curriculares ofertados, dez apresentam uma maior carga horária na nova matriz de três anos. Situação bem diferente se compararmos com o curso de Informática, em que houve uma redução significativa.

Em relação ao Núcleo Específico a situação é semelhante ao Núcleo Comum. De dez componentes curriculares ofertados, oito apresentam uma maior carga horária na matriz de três anos. Porém, a parte diversificada com os componentes curriculares de Projeto: Espaço, Tecnologia e Sociedade houve uma redução de 70 horas na nova matriz. Além disso, o componente curricular de Projeto de Capacitação Profissional com mais de 31 horas, não é contemplado na nova matriz de três anos. Somando a isso, ainda na parte específica, o componente curricular de Laboratório de Projeto Integrado, também com mais de 31 horas, também deixou de fazer parte da nova matriz de três anos.

Isso nos permite compreender que, para ocorrer um aumento na carga horária de muitos componentes curriculares no curso de Ensino Médio Integrado de Automação Industrial, oferecido em três anos, houve a necessidade de sacrificar alguns componentes curriculares que eram anteriormente oferecidos no curso de quatro anos. Interessante destacar que, os componentes curriculares que acabaram sendo suprimidos na nova matriz, foram justamente aqueles que buscavam trabalhar de forma integrada os conhecimentos adquiridos tanto no Núcleo Comum como no Núcleo Específico. Como é o caso dos componentes: Projeto Integrador, Projeto: Espaço, Tecnologia e Sociedade, além do Projeto de Capacitação Profissional. Esses três componentes juntos representam um total de mais de 130 horas que foram suprimidas na nova matriz de três anos. Desta forma, houve condições para aumentar a carga horária de outros componentes curriculares, entre eles, os do Núcleo Específico.

Nesse curso especificamente, Automação Industrial, houve um aumento na carga horária na maioria dos componentes curriculares, porém, em detrimento daqueles que buscavam justamente estabelecer um diálogo maior, entre o Núcleo Comum e o Específico. Ou seja, aqueles componentes que buscavam integrar os conhecimentos, dar significado a

eles. Uma formação que despreza a relação entre as partes, acaba sacrificando o todo. Teoria e prática tradas de forma isolada, tornam o ensino abstrato, vazio, sem sentido. Isso definitivamente, não faz parte da proposta oficial de Ensino Médio Integrado que foi implantado junto com o aparecimento da Rede Federal.

Essa falta de articulação entre os conhecimentos desenvolvidos é um grande problema. De acordo Machado (2006, p. 52 e 53).

[...] em quaisquer circunstâncias em que se vise construir currículos integrados, para que haja a possibilidade de êxito, o percurso formativo precisa ser trabalhado como um processo desenvolvido em comum, mediante aproximações sucessivas cada vez mais amplas, que concorram para que cada ação didática se torne parte de um conjunto organizado e articulado.

A proposta dos Institutos Federais, na realidade, é a integração entre conhecimentos gerais e específicos formando uma totalidade curricular. A ideia é bem diferente de somar ou ainda subordinar conhecimentos. O que se busca é a integração desses conhecimentos na perspectiva da totalidade. Segundo Ramos (2007, p. 23) “por esse caminho perceber-se-á que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade”.

Cabe destacar ainda que, em qualquer um dos dois cursos, Informática ou Automação Industrial, embora apareça na matriz curricular a Supervisão de Estágio com um total de 360 horas, ele não é desenvolvido. Essa foi a opção do Instituto, tirar da proposta do curso a possibilidade de o aluno fazer estágio. Desse modo, sacrificou-se mais um momento de integração dos conhecimentos trabalhados na escola, com a prática. Se ainda somarmos a isso, a redução na carga horária do Espaço Integrador e de outros componentes que buscavam agregar a elaboração das atividades com o conhecimento da a sua realidade, como era o caso do componente curricular Projeto: Espaço, Tecnologia e Sociedade, e também do Projeto de Capacitação Profissional. Temos uma redução significativa de componentes curriculares estratégicos para uma formação emancipadora. Desta forma, torna-se difícil cumprir satisfatoriamente os itens III e IV que determinam os Objetivos dos Institutos Federais.

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

IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. (JURACY, 2009, p. 41).

Além desses problemas em relação aos componentes curriculares, sua redução de carga horária ou mesmo sua supressão na nova matriz, outro ponto que causa estranheza foi o fato de se manter a noção de competências profissionais orientando toda organização curricular dos dois cursos de Ensino Médio Integrado estudado, respectivamente, o curso de Informática e o curso de Automação Industrial. A partir do Decreto nº 2.208/97 o conceito de competências passou a ser atrelado às necessidades do mercado e não mais dos sujeitos. Sua centralidade deslocou-se para as necessidades econômicas, a fim de promover um maior aligeiramento na formação do aluno e, desta forma, satisfazer as necessidades imediatas do mercado, ignorando o ser humano e sua formação integral, na perspectiva da politecnia.

Segundo Oliveira (2009, p. 54)

O Ensino Médio Integrado não deve ser palco para desenvolvimento de competências ou de habilidades preconizadas no discurso empresarial. Essa etapa da Educação Básica não pode e não deve estar voltada para o aumento da produtividade tão em voga no momento atual. O Ensino Médio Integrado deve ser considerado um espaço/tempo de superação no plano formativo, da fragmentação imposta pela divisão social do trabalho.

Uma das características que distingue o Ensino Médio Integrado de outras modalidades de educação é justamente a sua formação integral com características emancipadoras. Sua organização curricular não deveria ser influenciada de acordo com as necessidades do setor produtivo local ou regional. Seu currículo deve ser orientado para a busca de uma formação unitária e politécnica, como pressuposto básico para o desenvolvimento da formação integral do ser humano.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI é um documento de planejamento geral de uma instituição e deve estar articulado com a prática e os resultados obtidos por essa instituição. De acordo com o PDI (2014 -2018, p. 46) do IFSP, a instituição possui autonomia para exercer o papel de “instituição acreditadora e certificadora de competências profissionais”. Já o Projeto Pedagógico de Curso - PPC, que é um documento que orienta todas as ações do presente como também projeta essas ações para o futuro, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação e, que está relacionada diretamente, com as características específicas de cada formação profissional desejada. Tanto no PPC de Informática como no PPC de Automação Industrial, dos cursos de Ensino Médio Integrado de Salto é possível encontrar inúmeras vezes referências ao desenvolvimento de “competências profissionais”, “competências específicas”,

“competências gerais” e “competências e habilidades”, “competências e capacidades”, “competências para o exercício da sua profissão”.

Podemos notar que nos documentos oficiais que organizam e regulam os cursos de Ensino Médio Integrado de Informática e Automação Industrial do Instituto Federal na cidade de Salto insistem em utilizar o conceito de competências com características mercadológicas e desta forma, não avançam na perspectiva da formação integral e também da politecnia.

De acordo com o Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES que através de um documento, desenvolve uma crítica acentuada à Comissão de Educação Básica - CEB, quanto a predominância de termos com características mercadológicas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Segundo o CEDES (2012, p. 3), a insistência no uso do conceito de competências demonstra “equivocos e contradições de ordem teórica”.

Cabe lembrar que, naquele documento, tais proposições, apresentadas como princípios orientadores da educação profissional, expressam confusão conceitual e assumem significado polêmico (...) reduzia direitos sociais a características mercadológicas. O desconforto e o constrangimento provocados por esse tipo de proposição em texto de política educacional são evidentes. Por que, então, reeditá-la no documento atual, ainda que ‘reformulada’, alternando-a, ao mesmo tempo, com a formulação do conceito democrático da educação como direito social, da crítica à concepção mercadológica da educação? (MORAES, 2001, apud, CEDES, 2012, p. 2).

Pelo exposto podemos notar que, o processo de implantação dos cursos de Ensino Médio Integrado, tanto o curso de Informática, como também, o curso de Automação Industrial, no campus de Salto do Instituto Federal sofreram alterações relevantes, quando comparados ao projeto inicial. Além das mudanças apontadas, continuam insistindo em uma formação que desenvolva, segundo o PPC de Informática (2015, p.153) “competências profissionais para o exercício de sua profissão”, ou seja, dentro de uma perspectiva mercadológica e ignorando a formação integral. Quanto à proposta que foi pensada e deveria nortear todo o processo de implantação dos cursos, infelizmente, não foi praticada na sua forma original, presente nos documentos oficiais. E isso, certamente, contribui para a apreensão de uma visão distorcida e muitas vezes, equivocada do que seria uma formação integrada, através da proposta de Ensino Médio Integrado.

Considerações finais

A questão que nos orientou durante o desenvolvimento desta pesquisa foi: compreender se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, do município de Salto, através dos seus cursos de Informática e Automação Industrial do Ensino Médio Integrado, estaria preocupado apenas em resolver as demandas locais do setor produtivo sem a preocupação com uma formação emancipadora? A partir dessa pergunta, foi necessário iniciar o processo de estudo, destacando um objetivo geral: investigar o processo de implantação dos cursos de Ensino Médio Integrado ao ensino profissional do IFSP no município de Salto e suas relações com o novo contexto produtivo da região. Uma vez delimitado o objetivo geral, tornou-se necessário desenvolver outros três objetivos específicos: a) Examinar se mesmo em uma sociedade capitalista e periférica como Brasil o Ensino Médio Integrado à educação profissional técnica pode ser uma possibilidade na direção da formação de uma sociedade mais justa e igualitária para os jovens brasileiros; b) Identificar as mudanças que promoveram uma modernização tecnológica e organizacional no trabalho que exigem um novo perfil de trabalhador, com características de politecnia e uma nova formação profissional; c) Verificar se o IFSP, no município de Salto, vem acompanhando as mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho.

A partir do início dos anos de 1990 surgiu uma série de mudanças no setor produtivo brasileiro que causaram impactos significativos na orientação das políticas educacionais, especificamente aquelas que diziam respeito à educação profissional. Com a aprovação do Decreto nº 2.208/97, ocorreu uma grande reforma na educação profissional. Fruto de financiamento das agências internacionais somada aos interesses da política neoliberal que pressionavam o Brasil para se adequar à nova divisão internacional do trabalho. Durante esse período verificou-se a necessidade de preparar de forma mais acelerada, o jovem que buscava a formação profissional. Deixando clara a preponderância das necessidades do mercado em detrimento da formação humana. Além disso, esses cursos com formação mais aligeirada não possuíam conexão com o ensino médio, ratificando desta forma, a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional.

Em julho de 2004 foi aprovado o Decreto nº. 5154/04, junto com esse novo Decreto veio também a expectativa de corrigir as distorções na educação profissional promovidas pelo Decreto anterior. O contexto que envolve a aprovação desse novo documento ocorre em um momento de grande instabilidade do ensino médio. Por conta dessa situação, buscou-se contribuir para a construção de uma nova realidade para os jovens brasileiros. Uma

oportunidade para a estruturação de uma formação integral, com a possibilidade de reverter o problema da dualidade, imposta pelo Decreto anterior. Porém, as mudanças no campo educacional não são simples de serem realizadas, afinal, a educação também está inserida em um campo de disputas. E, mesmo depois de revogado o Decreto anterior e aprovado o novo, não existia a garantia de sua implantação, considerando-se que as forças conservadoras continuavam se articulando com a expectativa de dificultar a realização de um novo projeto educacional com características emancipadoras. Para que ocorresse uma mudança significativa para a consolidação dessa nova modalidade de ensino, que visava à formação integral haveria a necessidade de ir além da revogação do Decreto anterior. Um conjunto de outras medidas fazia-se necessário. Entre elas, promover uma revisão nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de acordo com a nova concepção de ensino. O que infelizmente não aconteceu.

Durante esse processo ocorre a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, oferecendo a oportunidade de uma formação unitária e integral, através da proposta do Ensino Médio Integrado. Uma das principais características dessa modalidade de ensino é permitir ao jovem estudante, em um único curso, desenvolver uma formação propedêutica junto com uma formação profissional de qualidade, com caráter politécnico e omnilateral, como possibilidade para reverter o problema da dualidade. Ou seja, uma formação emancipadora e humanista, proposta totalmente diferente daquela imposta pelo Decreto anterior.

Para a reconstrução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, algumas outras instituições foram incorporadas a nova Rede, entre elas os Centro Federal de Educação de São Paulo - Cefet. A cidade de Salto desde o ano de 2001, já possuía a aprovação do Ministério da Educação, através da Secretaria da Educação Média e Tecnológica, para receber uma unidade do Centro Regional de Educação Profissional - CEREP. Esse Centro fazia parte do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. A partir de 2006, como parte do plano de expansão da Rede Federal de Ensino de São Paulo, o Governo Federal assumiu o prédio do CEREP transformando-o em Cefet, com o apoio da prefeitura da cidade. Em agosto de 2007 o IFSP, criado a partir do Cefet, iniciou suas atividades.

Oferecendo cursos de formação integrada, visando ao desenvolvimento dos sujeitos com características omnilateral e tendo o trabalho como princípio educativo além de integrar o ensino médio e a educação profissional, o IFSP da cidade de Salto, passou a oferecer dois cursos de Ensino Médio Integrado: O curso de Informática e o de Automação Industrial.

Durante o processo de financiamento desses cursos alguns pontos merecem destaque: Primeiro, em atendimento ao Memorando 097-DEB/PRE de 28/03/2012, que em consonância com a Resolução CNE/CBE Nº 2 de 30 de janeiro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, recomendava que os Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio tenham duração de apenas três anos, salvo em caso de justificada impossibilidade, o que não ocorreu no campus de Salto. A partir dessa determinação legal, fizemos uma comparação entre a matriz curricular dos cursos que eram ofertados em quatro anos com a nova matriz que passou a organizar os cursos em três anos. Identificamos que ocorreram algumas modificações que no mínimo dificultariam o processo de construção de um currículo integrado com perspectiva de uma formação emancipadora. Merece destaque a redução na carga horária nos componentes curriculares da base geral no curso de Informática. A redução e, em alguns casos, a supressão de outros componentes curriculares que facilitariam o processo de integração entre a base geral e a específica, nos cursos de Automação Industrial e Informática. Acreditamos que essa hierarquização de componentes curriculares, que determina o aumento da carga horária em alguns, em detrimento de outros, colabora para o processo de desarticulação curricular. Junto com o processo de aligeiramento na formação, indicam uma preocupação maior com o utilitarismo da formação. Além disso, essa falta ou diminuição da carga horária de outros componentes curriculares, responsáveis por estabelecerem vínculos concretos entre a formação geral e específica, dificultam o processo de construção de uma formação emancipadora. Somado a esses fatores, destacamos também, a presença constante do desenvolvimento de competências profissionais, voltadas para a empregabilidade, nos documentos oficiais do Instituto Federal, bem como, naqueles que regulam os cursos de Ensino Médio Integrado. Deixando claro uma preocupação em satisfazer os interesses imediatos do setor produtivo do que valorizar uma formação humanística.

A partir desses fatores, podemos destacar que, embora ocorresse uma expansão considerável da Rede Federal após a publicação do Decreto nº 5.154/04, ela se desenvolveu com algumas contradições que evidenciam as dificuldades do seu processo implantação, que ainda precisam ser estudadas com pesquisas de maior fôlego. Porém, o desenvolvimento desta pesquisa aponta que a efetivação de uma formação emancipadora, com características omnilateral parece ainda estar distante do modelo inicial. Esperamos, por meio desta pesquisa, colaborar com as discussões sobre o tema, problematizando algumas questões com a

possibilidade de vislumbrar um processo de travessia, conforme destaca Frigotto, para a construção de uma nova sociedade, de uma forma menos acidentada.

Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: Sucessivas Reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 38, nº 2, maio/agosto 2012.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BREMER, Maria Ap. de Souza; KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino Médio Integrado: uma história de contradições. In: **IX ANPEd Sul**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul: ANPEd, 2012.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. Brasília: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov> >. Acesso em: 5 out. 2016.

BRASIL. Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 27 fev. 1942. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 1 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 17 fev. 1959. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm >. Acesso em: 1 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para a o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm >. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 30 jun. 1978. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm >. Acesso em: 1 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 11195 de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5o do art. 3o da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 18 nov. 2005. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm >. Acesso em: 1 nov. 2016.

_____; MEC; SETEC. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – fase II – “uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”**. Brasília, DF, 2008. Disponível

em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/apresentacaocriteriofase2.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 5 out. 2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate. Texto para discussão. Brasília, 2010b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 5 out. 2016.

_____. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC. SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 5 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Memorando 097- DEB/PRE de 30 de janeiro de 2012. 28/03/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 28 mar. 2012. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 5 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Seminário Nacional: “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”. Brasília. DF. Realizado em junho de 2003.

_____. Ministério da Educação. Seminário Nacional: “Ensino Médio: Construção Política”. Brasília. DF. Realizado em maio de 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

_____. Parecer nº 16/99 de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 nov. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 5 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Memorando 097- DEB/PRE de 28 de março de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 5 out. 2016. 2012.

_____. Resolução nº 6 de 20 de set. de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 4 set. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 5 out. 2016.

_____. Chamada Pública MEC/SETEC – 01/2011. **Integração das Redes de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8597-chamada-publica-mm-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 1 de nov. 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Senado Federal, Brasília, 2007. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 2 out. 2016.

_____. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 05 out. 2016.

_____. Decreto-lei nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Dispõe sobre a criação das Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 set. 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 05 out. 2016.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica, Concepção e diretrizes**, PDE, Brasília, 2010a.

REDE FEDERAL COMPLETA CEM ANOS. **Cadernos Temáticos**, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v.1, nº 24. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARMO, Jefferson Carriello. Algumas considerações sobre o Ensino Médio Integrado no contexto das mudanças econômicas: impasses e desafios. **Revista Interfaces da Educação**, v. 4, p. 207-223, 2013.

_____. **Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia: um “novo” cenário da Educação Profissional na Região de Sorocaba**. Projeto de Pesquisa, CNPq, 2014.

_____. Trabalho, Educação Profissional e Classe Trabalhadora. In: INTELECTUS – **Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec** – ISSN 1679-8902. Ano 2, nº4, jan./jul. 2005.

CASTANHA, André Paulo. **Edição Crítica da Legislação Educacional Primária do Brasil Imperial: a legislação geral e complementar referente à corte entre 1827 e 1889**. Francisco Beltrão: Unioeste; Campinas: Navegando Publicações, 2013.

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Considerações sobre versão de março de 2012 da minuta de Parecer e Resolução do CNE/CEB relativos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Campinas-SP, FE-UNICAMP, 2012. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br/parecer.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

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

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gêneses e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G. **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CONCEIÇÃO, Márcio Magera. **Perfil do desenvolvimento econômico da cidade de Salto**. Itu: Nossagraf, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

D'ANGELO, Márcia. **Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965-1986)**. Tese (Doutorado em História Social) – Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: Uma visão comparada. In **NOVOS ESTUDOS CEBRAP** 88, p. 153-179 novembro, 2010.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2008. Disponível em: < <http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>>. Acesso em: 30 jun. 2011.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. Editora: Cortez, 1989. p. 47.

FERREIRA, Letícia Schneider. Ensino Médio Integrado: possibilidades de interdisciplinaridade entre os conteúdos de História e as disciplinas da área técnica nos cursos ofertados no Campus Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. In: **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n.2, v.2, jan/jun. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, Ago. 2002.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 11-31, jan./abr. 2009.

FERRETTI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educ. Soc. [online]**, Campinas-SP, vol.32, n.116, p. 789-806, jul./set. 2011. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300010>>. Acesso em: 05 out. 2016.

_____. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educ. Soc. [online]**, Campinas-SP, vol.18, n.59, p. 225-269, ago. 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301997000200002>>. Acesso em: 05 out. 2016.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (org.). **Educação Profissional e a Lógica das Competências**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho em tempos de insegurança. In: **DIEESE**, Belo Horizonte, MG. 2010. Disponível em: < <http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/DIEESE.-Artigo.-2012.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

_____. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. In: **Trabalho necessário**, Issn: 1808 – 799X, ano 13, número 20 – 2015.

Disponível em: < http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: **Juventude e Sociedade**. Trabalho, educação, cultura e participação. NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita, In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; Ramos, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marie. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Educ. Soc. [online], Campinas-SP**, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – out. 2005b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28 dez. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; NASCIMENTO, José Mateus. **Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica**. 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3188>>. Acesso em: 2 out. 2016.

HIRTSCHE, Joachim. **Teoria materialista do Estado: processos de transformação do sistema de Estados**. Rio de Janeiro: Renan, 2010.

HOBSBAWM, Eric John Earnest. **A Era das Revoluções: 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE: cidades – São Paulo Salto**. 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 05 out. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Plano de Desenvolvimento Institucional – **PDI**. Salto, 2014. Disponível em: <<http://slt.ifsp.edu.br/portal/slt/index.php/cursos/ensino-tecnico-integrado-ao-ensino-medio-no-campus-salto>>. Acesso em: 30 out.2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Plano Pedagógico do Curso de Automação Industrial – **PPC**. Salto, 2012. Disponível em: <<http://slt.ifsp.edu.br/portal/slt/index.php/cursos/ensino-tecnico-integrado-ao-ensino-medio-no-campus-salto>>. Acesso em: 30 out.2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Plano Pedagógico do Curso de Informática – **PPC**. Salto, 2012. Disponível em: <<http://slt.ifsp.edu.br/portal/slt/index.php/cursos/ensino-tecnico-integrado-ao-ensino-medio-no-campus-salto>>. Acesso em: 30 out.2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Plano Pedagógico do Curso de Automação Industrial – **PPC**. Salto, 2015. Disponível em: <<http://slt.ifsp.edu.br/portal/slt/index.php/cursos/ensino-tecnico-integrado-ao-ensino-medio-no-campus-salto>>. Acesso em: 30 out.2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Plano Pedagógico do Curso de Informática – **PPC**. Salto, 2015. Disponível em: <<http://slt.ifsp.edu.br/portal/slt/index.php/cursos/ensino-tecnico-integrado-ao-ensino-medio-no-campus-salto>>. Acesso em: 30 out.2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Relatório de Gestão Exercício (2007, 2008, 2009, 2011 e 2013). Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>>. Acesso em 04 jan. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. A profissionalização do Ensino na Lei nº 5692/71. Trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Elaborado por: Carlos Roberto Jamil Cury - FaE/UFMG Maria Ignez Saad Bedran Tambini — FaE/UFMG Maria Umbelina Caiafa Salgado — INEP Sandra Azzi - FaE/UFMG. Brasília 1982. <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002257.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

INVERNIZZI, Noela. Novos rumos do trabalho: mudanças nas formas de controle e qualificação da força de trabalho brasileira. **Educ. rev.** [online], Curitiba, n.17, p. 223-226, jan./jun. 2001. <<http://ds.doi.org/10.1590/0104-4060.451>>. Acesso em: 05 out. 2016.

JURACY, Caetana. (Org.) **Institutos Federais lei 11.892, de 29/12/2008**: Comentários e Reflexões. Natal: IFRN, 2009.

KRAWCZYK, Nora. **Sociologia do Ensino Médio**: Crítica ao Economicismo Política. São Paulo: Editora Cortez. 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Marcelo. Problemas da Educação Profissional do Governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n.2, p. 73-91, mai./ago. 2012.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. 1996.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Boletim 07 TV escola. Programa Salto para o futuro. maio/junho de 2006, p. 51-53. Setembro de 2006.

MACHADO, Lucília. Educação Básica, Empregabilidade e Competência. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, UFMG, nº 3, p.15-31, jan./jul. 1998. Disponível em:

<<http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/1490/1133>>. Acesso em: 2 out. 2016.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. O processo de reestruturação produtiva e o jovem trabalhador: conhecimento e participação. **Tempo soc. [online]**, São Paulo, vol.13, n. 2, p.61-87, nov. 2001. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702001000200004>>. Acesso em: 05 out. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 30 de dez. 2016.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: submissão aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui. [online]**, São Paulo, vol. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>>. Acesso em: 30 out.2016.

NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 1999.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; MARTINS, André Silva. **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

ODÁLIA, Nilo. **O tempo e a história**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, vol. 7, 1965.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (dês) qualificação da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n. 1, p. 51-66, jan./abr. de 2009. Disponível em <<http://scielo.br/pdf/ep/v35n1/a04v35n1>>. Acesso em 14 out. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica**. Trabalho apresentado no Seminário “Trabalho, Formação e Currículo”, realizado na PUC-SP de 24 a 25/8/1998 Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3148/Vitor_Paro_Parem_de_preparar_para_o_trabalho.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Editora Artes médicas, 1997.

Prefeitura de Salto. Disponível em: <<http://www.salto.sp.gov.br/index.php?io=Q0yLW5FF539apoWjeTViCmFh>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Secretaria da Educação do Estado do Paraná, 2007.

_____. Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. In: O Guardador de Inutensílios. **Cadernos de Cultura**. n. 7, p. 17-30, maio 2004.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Carlos; SAVIANI, Dermeval. (Org.). **Instituições escolares no Brasil**. Conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba: Uniso; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 75-93.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Caderno de História da Educação**, n. 4, p. 27-33, jan/dez. 2005.

_____. **Sobre a Concepção de Politecnia**, Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura e. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, n. 80, v. 21, pp 563-623, jul./set. 2013.

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 16 de Dez. 2016

SENETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SHIROMA, Oto Eneida; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n 02, 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>> Acesso em: 5 out. 2016.

SLACK, Nigel. **Administração da Produção** – Edição Compacta. São Paulo: Atlas, 1999.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As etapas históricas da educação Profissional no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. Caxias do Sul-RS: **ANPED SUL**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 30 out.2016.

TÉTART, Philippe. **Pequena história dos historiadores**. Bauru: Edusc, 2000.

WALDOW, Carmem. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: Reflexões iniciais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 10., 2014, Florianópolis, SC. Florianópolis-SC: **ANPED SUL**, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

WINCKLER, Carlos Roberto; SANTAGADA, Salvatore. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? **Indic. Econ.** FEE, Porto Alegre-RS, v. 39, p. 97-110, 2012. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/viewFile/2631/3062>>. Acesso em: 30 out. 2016.

ANEXO A

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - CAMPUS SALTO (Criação: Portaria Ministerial nº. 1.713, de 20/12/2006) ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO TÉCNICO Base Legal: Lei 9394/96, Decreto 5154/2004 art. 4º § 1 - I, Parecer CNE/CEB Nº 17/97, Parecer CNE/CEB 15/98, Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99 e Resolução CNE/CEB 03/2008 Educação profissional Técnica de Nível Médio Articulada com o Ensino Médio de Forma Integrada Habilitação Profissional: Técnico em Automação Industrial Técnico Integrado ao Ensino Médio										Carga H. Total 3,926.67		Total de aulas nos quatro anos	
										Carga Estágio 360			
										Curso anual Núm. 38			
Código de Linguagens e suas Tecnologias	Componente Curricular		Cód. Discipl	Teoria / Prática	Núm. Profs.	Curso anual - aulas/semana				Total aulas	Total Horas		
						1º	2º	3º	4º				
	Educação Física (Horário oposto)		EFI	T / P	1	2	2	2	0	6	190.00		228
	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira		LPL	T / P	1	4	2	2	4	12	380.00		456
	Artes		ART	T / P	1	2	0	0	0	2	63.33		76
Inglês		IGL	T / P	1	2	2	2	0	6	190.00	228		
Sub Total I:					10	6	6	4	26	823.33	988		
Ciências da Natureza, Matemática	Biologia e Programas de Saúde		BPS	T / P	1	2	0	2	2	6	190.00	228	
	Física		FSC	T / P	1	4	4	2	2	12	380.00	456	
	Matemática		MAT	T	1	4	4	2	2	12	380.00	456	
	Química		QUI	T / P	1	2	0	2	2	6	190.00	228	
Sub Total II:					12	8	8	8	36	1,140.00	1368		
Ciências Humanas e Sociais	Projeto Interdisciplinar Contextualizado CSC		PSF	T / P	2	2	2	2	4	10	316.67	380	
	Projeto Disciplinar de Filosofia e Sociologia		PHG	T / P	2	2	2	2	4	10	316.67	380	
Sub Total III:					4	4	4	8	20	633.33	760		
Total núcleo Comum:						26	18	18	22	84	2,596.67	3192	
Parte Diversificada Opciativa	Língua Espanhola (Horário oposto)		ESP	T	1	0	0	0	2	2	63.33	76	
	Sub Total IV:					0	0	0	2	2	63.33	76	
Parte Profissionalizante em Automação Industrial	Programação		A1PRG	T / P	2	2	0	0	0	2	63.33	76	
	Segurança, Saúde, Meio Ambiente e Gestão Industrial		A1SSM	T	1	2	0	0	0	2	63.33	76	
	Desenho Técnico Auxiliado por Computador		A1DTA	P	2	2	0	0	0	2	63.33	76	
	Eletricidade		A2ELE	T / P	2	0	4	0	0	4	126.67	152	
	Hidráulica e Pneumática		A2HEP	T / P	2	0	2	0	0	2	63.33	76	
	Sistemas Digitais		A2SID	T / P	2	0	2	0	0	2	63.33	76	
	Mecânica Aplicada e Instrumentação		A2MAI	T / P	2	0	4	0	0	4	126.67	152	
	Elementos de Máquina		A2ELM	T	1	0	2	0	0	2	63.33	76	
	Proteção, comandos e eletrônica industrial		A3PCE	T / P	2	0	0	4	0	4	126.67	152	
	Microprocessadores e Microcontroladores		A3MMR	T / P	2	0	0	4	0	4	126.67	152	
	CNC e CIM		A3CNC	T / P	2	0	0	2	0	2	63.33	76	
	Controle de Processos e Controladores Lógicos Programáveis		A3CLP	T / P	2	0	0	2	0	2	63.33	76	
	Redes e Protocolos Industriais		A4RPI	T	1	0	0	0	2	2	63.33	76	
Laboratório de Projeto Integrado		A4LPJ	T	1	0	0	0	1	1	31.67	38		
Total da Parte Técnica:					6	14	12	3	35	1,108.33	1330		
Núcleo Comum no Período:						24	16	16	22	78	2,470.00	2964	
Total de Aulas no Período:						30	30	28	25	113	3,578.33	4294	
Total de Aulas no Período Oposto:						2	2	2	2	8	253.33	304	
Total Acumulado de Aulas:						32	32	30	27	Total: 121.00	aulas		
Total Acumulado de Horas:						1,013.33	1,013.33	950.00	855.00	Total: 3,705.00	horas		
Supervisão de Estágio (Opcional):										360	horas		
Aulas de		50 min.											
Espaço Integrador Obrigatório	Projeto: Espaço, Tecnologia e Sociedade (Horário Oposto)		PES	T / P	1	2	2	2	0	6	190.00	228	
	Projeto de Capacitação Profissional		PCP	T / P	2	0	0	0	1	1	31.67	38	
Sub Total V:					2	2	2	1	7	221.67	266		

ANEXO B

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO Criado pela Lei nº 11.802 de 20/12/2008. Câmpus São Paulo Criado pela Portaria Ministerial nº 1.713, de 20/12/2016 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO Base Legal: Lei nº 9.394/1996, Decreto nº 5.154/2004, Resoluções CNDCEB nº 02/2012 e nº 06/2012. Aprovado pela Resolução nº 855, de 10 de maio de 2012. Regularizado pela Resolução nº 27/2015, de 05 de maio de 2015.												Carga Horária Mínima Obrigatória			
												3600			
												Total Anual de semanas			
												40			
Habilitação Profissional: Técnico em Automação Industrial															
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS	Componente Curricular	Cód.	Trat. MeL	Núm. Prof.	Aulas semanais			Carga horária			Total aulas	Total horas		
	LINGUAGENS	Língua Portuguesa e Literatura		LPL	T/P	1	4	4	4	133	133	133	480	400	
		Arte		ART	T/P	1	2	2	0	67	67	0	160	133	
		Educação Física		EFI	T/P	1	2	2	0	67	67	0	160	133	
	MATEMÁTICA	Matemática		MAT	T/P	1	4	4	4	133	133	133	480	400	
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia		BIO	T/P	1	2	1	2	67	33	67	200	167
			Física		FSC	T/P	1	2	2	1	67	67	33	200	167
	Química		QUI	T/P	1	2	1	2	67	33	67	200	167		
	CIÊNCIAS HUMANAS	História		HIS	T/P	1	1	2	2	33	67	67	200	167	
		Geografia		GEO	T/P	1	1	2	2	33	67	67	200	167	
		Filosofia		FIL	T/P	1	1	2	2	33	67	67	200	167	
		Sociologia		SOC	T/P	1	1	2	2	33	67	67	200	167	
	Parte Diversificada Obrigatória	LINGUAGENS	Língua Estrangeira Moderna - Inglês		IOL	T/P	1	2	2	1	67	67	33	200	167
FORMAÇÃO GERAL = Sub Total I						24	28	22	800	867	733	2880	2400		
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Projeto Integrador		PIJ	T/P	2	1	1	1	33	33	33	120	100		
	Técnicas Digitais e Programação		TDI	T/P	2	3	0	0	100	0	0	120	100		
	Desenho Técnico		DET	T/P	2	2	0	0	67	0	0	80	67		
	Seg., Saúde, Meio Amb. e Gestão da Qualidade		SSM	T	1	2	0	0	67	0	0	80	67		
	Mecânica Aplicada e Elementos de Máquinas		MAE	T/P	2	2	0	0	67	0	0	80	67		
	Hidráulica e Pneumática		HIP	T/P	2	2	0	0	67	0	0	80	67		
	Eletrofidelidade Geral		ELG	T/P	2	0	3	0	0	100	0	120	100		
	Instrumentação Industrial		IIL	T/P	2	0	3	0	0	100	0	120	100		
	CNC e CIM		CNC	T/P	1	0	2	0	0	67	0	80	67		
	Eletrônica Industrial e Digital		EID	T/P	2	0	3	0	0	100	0	120	100		
	Manutenção de Comandos Elétricos		MCE	T/P	1	0	0	2	0	0	67	80	67		
	Controle de Processos		CPC	T/P	2	0	0	3	0	0	100	120	100		
	Microcontroladores e Microprocessadores / CLP		MMR	T/P	2	0	0	4	0	0	133	160	133		
Redes e Protocolos Industriais		RPI	T	1	0	0	2	0	0	67	80	67			
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE = Sub Total II						12	12	12	400	367	433	1440	1200		
CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA OBRIGATORIA	Total de Aulas Semanais (Aulas de 50 minutos)					36	38	34	1200	1234	1168	4320	0		
	Formação Geral (Base Nacional Comum + Parte Diversificada Obrigatória)												2400		
	Formação Profissional (Projeto Integrador + Parte Específica)												1200		
Carga Horária Total Mínima Obrigatória												3600			
PARTE DIVERSIFICADA OPTATIVA	Componente Curricular Optativo		Cód.	Trat. MeL	Núm. Prof.	Aulas Semanais			Carga horária			Total Aulas	Total Horas		
	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol I		ESA	T/P	1	2			67			80	67		
	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol II		ESB	T/P	1	2			67			80	67		
	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol III		ESC	T/P	1	2			67			80	67		
	Língua Brasileira de Sinais - Libras I		LIA	T/P	1	2			67			80	67		
	Língua Brasileira de Sinais - Libras II		LIB	T/P	1	2			67			80	67		
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Estágio Profissional Supervisionado (Optativo)											360			
	Carga Horária Total Máxima												4360		

Fonte: P.P.C. (2015, p. 29) - Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio.

ANEXO C

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - CAMPUS SALTO (Criação: Portaria Ministerial nº. 1.713, de 20/12/2006) ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO TÉCNICO Base Legal: Lei 9394/96, Decreto 5154/2004 art. 4º § 1 - I, Parecer CNE/CEB Nº 17/97, Parecer CNE/CEB 15/98, Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99 e Resolução CNE/CEB 03/2008 Educação profissional Técnica de Nível Médio Articulada com o Ensino Médio de Forma Integrada Habilitação Profissional: Técnico em Informática Técnico Integrado ao Ensino Médio										Carga H. Total 3,895.00		Total de aulas nos quatro anos
										Carga Estágio 360		
										Curso anual Núm. 38		
Código de Linguagens e suas Tecnologias	Componente Curricular	Cód. Discipl	Teoria / Prática	Núm. Profs.	Curso anual - aulas/semana				Total aulas	Total Horas		
					1º	2º	3º	4º				
	Educação Física (Horário oposto)	EFI	T / P	1	2	2	2	0	6	190.00	228	
	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	LPL	T / P	1	4	2	2	4	12	380.00	456	
	Artes	ART	T / P	1	2	0	0	0	2	63.33	76	
	Inglês	IGL	T / P	1	2	2	2	0	6	190.00	228	
Sub Total I:					10	6	6	4	26	823.33	988	
Ciências da Natureza, Matemática	Biologia e Programas de Saúde	BPS	T / P	1	2	0	2	2	6	190.00	228	
	Física	FSC	T / P	1	4	4	2	2	12	380.00	456	
	Matemática	MAT	T	1	4	4	2	2	12	380.00	456	
	Química	QUI	T / P	1	2	0	2	2	6	190.00	228	
Sub Total II:					12	8	8	8	36	1,140.00	1368	
Ciências Humanas e Sociais	Projeto Interdisciplinar Contextualizado CSC	Projeto Disciplinar de Filosofia e Sociologia	PSF	T / P	2	2	2	2	4	10	316.67	380
		Projeto Disciplinar de História e Geografia	PHG	T / P	2	2	2	2	4	10	316.67	380
	Sub Total III:					4	4	4	8	20	633.33	760
Total núcleo Comum:					26	18	18	22	84	2,596.67	3192	
Parte Diversificada Oportativa	Língua Espanhola	ESP	T	1	0	0	0	2	2	63.33	76	
	Sub Total IV:					0	0	0	2	2	63.33	76
Parte Profissionalizante em Informática	Algoritmos e Programação	I1AEP	T / P	2	4	0	0	0	4	126.67	152	
	Introdução à Informática e Hardware	I1IAI	T / P	2	2	0	0	0	2	63.33	76	
	Análise e Modelagem de Sistemas	I2AS1	T / P	2	0	4	0	0	4	126.67	152	
	Banco de Dados	I2BD1	T / P	2	0	4	0	0	4	126.67	152	
	Linguagem e Técnicas de Programação I	I2LP1	T / P	2	0	2	0	0	2	63.33	76	
	Redes de Computadores	I2RC1	T	1	0	2	0	0	2	63.33	76	
	Sistemas Operacionais	I2SO1	T	1	0	2	0	0	2	63.33	76	
	Administração e Empreendedorismo	I3ADE	T	1	0	0	2	0	2	63.33	76	
	Projeto de Sistemas	I3PJ1	T / P	2	0	0	2	0	2	63.33	76	
	Gerenciamento e Segurança dos Dados	I3GSD	T / P	2	0	0	2	0	2	63.33	76	
	Implantação de Sistemas Operacionais	I3IOP	T / P	2	0	0	4	0	4	126.67	152	
	Projeto de Redes de Computadores	I3PRC	T	1	0	0	2	0	2	63.33	76	
	Linguagem e Técnica de Programação II	I4LP2	T / P	2	0	0	0	2	2	63.33	76	
Total da Parte Técnica:					6	14	12	2	34	1076.667	1292	
Núcleo Comum no Período:					24	16	16	22	84	2,660.00	3192	
Total de Aulas no Período:					30	30	28	24	112	3,546.67	4256	
Total de Aulas no Período Oposto:					4	4	4	1	13	411.67	494	
Total Acumulado de Aulas:					34	34	32	25	Total:	125.00	aulas	
Total Acumulado de Horas:					1,076.67	1,076.67	1,013.33	791.67	Total:	3,673.33	horas	
Supervisão de Estágio (Opcional):									360	horas		
Aulas de 50 min.												
Espaço Integrador Obrigatório	Projeto: Espaço, Tecnologia e Sociedade (Horário Oposto)	PES	T / P	1	2	2	2	0	6	190.00	228	
	Projeto de Capacitação Profissional	PCP	T / P	2	0	0	0	1	1	31.67	38	
	Sub Total V:					2	2	2	1	7	221.67	266

Fonte: P.P.C. (2012, p. 29) - Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

ANEXO D

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO Criado pela Lei nº 11.892 de 29/12/2008. Câmpus Salto Criado pela Portaria Ministerial nº 1.713, de 2012/2016 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO Base Legal: Lei nº9.394/1996, Decreto nº5.154/2004, Resoluções CNE/CEB nº02/2012 e nº06/2012 Aprovado pela Resolução nº555, de 10 de maio de 2012. Regularizado pela Resolução nº 26/2015, de 05 de maio de 2015. Atualizado pelo Parecer PRE nº29, de 10/11/2015											Carga Horária Mínima Obrigatória			
											3600			
											Total Anual de semanas			
											40			
Habilitação Profissional: Técnico em Informática														
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS	Componente Curricular	Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas semanais			Carga horária			Total aulas	Total horas	
						1º	2º	3º	1º	2º	3º			
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa e Literatura	LPL	T/P	1	4	4	4	133	133	133	480	400	
		Arte	ART	T/P	1	2	2	0	67	67	0	160	133	
		Educação Física	EFI	T/P	1	2	2	0	67	67	0	160	133	
	MATEMÁTICA	Matemática	MAT	T/P	1	4	4	4	133	133	133	480	400	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	BIO	T/P	1	2	1	2	67	33	67	200	167	
		Física	FSC	T/P	1	2	2	1	67	67	33	200	167	
		Química	QUI	T/P	1	2	1	2	67	33	67	200	167	
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	HIS	T/P	1	1	2	2	33	67	67	200	167	
		Geografia	GEO	T/P	1	1	2	2	33	67	67	200	167	
		Filosofia	FIL	T/P	1	1	2	2	33	67	67	200	167	
		Sociologia	SOC	T/P	1	1	2	2	33	67	67	200	167	
	Parte Divers. Obrigatória	LINGUAGENS	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	IGL	T/P	1	2	2	1	67	67	33	200	167
	FORMAÇÃO GERAL = Sub Total I						24	26	22	800	867	733	2880	2400
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Projeto Integrador	PJI	T/P	2	1	1	1	33	33	33	120	100		
	Algoritmos e Programação	AEP	T/P	2	4	0	0	133	0	0	160	133		
	Introdução à Informática e Hardware	IAI	T/P	2	3	0	0	100	0	0	120	100		
	Redes de Computadores	REC	T	1	2	0	0	67	0	0	80	67		
	Sistemas Operacionais	SIO	T	1	2	0	0	67	0	0	80	67		
	Análise e Modelagem de Sistemas	AMS	T/P	2	0	2	0	0	67	0	0	80	67	
	Banco de Dados	BDA	T/P	2	0	2	0	0	67	0	0	80	67	
	Linguagem e Técnicas de Programação I	LPA	T/P	2	0	4	0	0	133	0	0	160	133	
	Projeto de Redes de Computadores I	PRC	T/P	1	0	2	0	0	67	0	0	80	67	
	Projeto de Sistemas	PJA	T/P	2	0	0	4	0	0	133	160	133		
	Projeto de Redes de Computadores II	RPC	T/P	1	0	0	2	0	0	67	80	67		
	Linguagem e Técnicas de Programação II	LPB	T/P	2	0	0	6	0	0	200	240	200		
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE = Sub Total II						12	11	13	400	367	433	1440	1200	
CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA OBRIGATÓRIA	Total de Aulas Semanais (Aulas de 50 minutos)					36	37	35	1200	1234	1166	4320	0	
	Formação Geral (Base Nacional Comum + Parte Diversificada Obrigatória)												2400	
	Formação Profissional (Projeto Integrador + Parte Específica)												1200	
											Carga Horária Total Mínima Obrigatória		3600	
PARTE DIVERSIFICADA OPTATIVA	Componentes Curriculares Optativos		Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas Semanais			Carga horária			Total Aulas	Total Horas	
	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol I		ESA	T/P	1	2			67			80	67	
	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol II		ESB	T/P	1	2			67			80	67	
	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol III		ESC	T/P	1	2			67			80	67	
	Língua Brasileira de Sinais - Libras I		LIA	T/P	1	2			67			80	67	
	Língua Brasileira de Sinais - Libras II		LIB	T/P	1	2			67			80	67	
	Língua Brasileira de Sinais - Libras III		LIC	T/P	1	2			67			80	67	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Estágio Profissional Supervisionado (Optativo)											360		
CARGA HORÁRIA TOTAL MÁXIMA	Carga Horária Total Máxima											4360		

Fonte: P.P.C. (2015, p. 40) - Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.