

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E ORGANIZAÇÃO
DE SISTEMAS PÚBLICOS

MARCIO ROGÉRIO TOMAZZI ESTEVO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A INTERIORIZAÇÃO DO
INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: TRAJETÓRIAS E LÓGICAS
DA EXPANSÃO

SÃO CARLOS – SP

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E ORGANIZAÇÃO
DE SISTEMAS PÚBLICOS

MARCIO ROGÉRIO TOMAZZI ESTEVO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A INTERIORIZAÇÃO DO
INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: TRAJETÓRIAS E LÓGICAS
DA EXPANSÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão e Organização de Sistemas Públicos para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Organização de Sistemas Públicos.

Linha de pesquisa científico-tecnológica:
Estado e Políticas Públicas

Orientação: Prof. Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho

SÃO CARLOS – SP

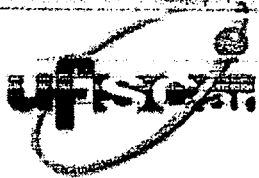
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

E79e Estevo, Marcio Rogério Tomazzi
Educação profissional no Brasil e a interiorização
do Instituto Federal de São Paulo : trajetórias e
lógicas da expansão / Marcio Rogério Tomazzi Estevo. -
- São Carlos : UFSCar, 2016.
113 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Educação profissional. 2. Educação profissional
e tecnológica. 3. Instituto Federal de São Paulo
(IFSP). 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia. 5. Rede Federal de Educação Profissional
e Tecnológica (RFEPT). I. Título.



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Marcio Rogerio Tomazzi Estevo, realizada em 17/03/2016:

Prof. Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho
UFSCar

Prof. Dr. Carlos Eduardo Guimarães
IFSP

Prof. Dr. Thales Haddad Novaes de Andrade
UFSCar

Aos trinta mil jovens negros assassinados por ano, neste país armado até os dentes e que “vive em paz”. Jovens que só puderam ver seus nomes impressos em páginas policiais.

Aos negros e negras que seguem escravizados, como os que cada vez mais jovens são atraídos para o tráfico, como os que cotidianamente comercializam e me chocam na rua onde passei a maior parte dos meus anos. Negros e negras como eu, com caminhos distintos, que uma perspectiva meritocrática é incapaz de explicar.

AGRADECIMENTOS

Ao pensar em agradecer, meus pensamentos se voltam aos que tornaram possível esse caminho, e são tantos, que se uma perspectiva meritocrática não pode explicar creio que esses encontros em boa parte expliquem. São tantos encontros mágicos que não serei capaz de todos listar.

Como não recordar os tempos do internato no colégio agropecuário em Miranda-MS, amigos e educadores marcantes em minha formação. Como não recordar os tempos de instrutor de informática e o trabalho com crianças, idosos e pessoas com deficiência visual, e o quanto eles me ensinaram. Como não recordar os tempos de apertar parafuso, feito Charles Chaplin, na produção industrial em série, e quantos talentos se perderam nas linhas da fábrica. Como não recordar as reuniões de domingo de manhã em que eu era o único jovem a militar no grupo político que, já nos primeiros anos deste século, defendia o resgate do Partido dos Trabalhadores, senhor Victor e seu Zé que já não estão mais entre nós, mas fazem parte da minha história. Como não lembrar o tempo sofrido e transformador do cursinho popular e a ajuda e o incentivo que surgiam do inesperado. Fátima, professora Irene e outros que tanto incentivaram. Como não lembrar os amigos da graduação, parceiros para sempre e para todas as horas. Como não recordar minha rápida e marcante passagem pelo programa da UFSCar de “equidade no acesso de populações sub-representadas na pós-graduação” e os guerreiros que ali conheci. Como não agradecer pelo ingresso no IFSP e o impulso que isso significou em minha vida. Professora Ana que me ajudou com algumas correções, seus familiares e seus pequeninos que sem ela por alguns momentos ficaram, inclusive em tardes de domingo.

Como não agradecer a todos que fizeram com que o convívio neste programa de mestrado fosse transformador. Aos membros dessa banca, Prof. Dr. Carlos e Prof. Dr. Thales, que se colocaram sempre à disposição e fizeram dos nossos encontros momentos de riquíssima formação. Ao meu orientador Prof. Dr. Joelson com sua disponibilidade e objetividade, colocando-se sempre como parceiro e em muitos momentos permitiu equilibrar minha ansiedade, o que tornou esse trabalho possível.

Como não agradecer pelo encontro mágico com Cibele Matado, minha companheira, sua luz, sua paz, sua sensibilidade e sua bondade que vieram para mudar minha vida.

Minha família, minha maior riqueza. Meus tios e minhas tias que muitas vezes se fazem pais. Meus primos que são como irmãos. Meus irmãos Marcos, Ana Paula, Ana Elen e Diego, e nossa união inabalável. Meu pai, Antonio dos Santos Estevo, homem de simplicidade, bondade e inocência invejável, incapaz de compreender o que é um mestrado. Minha mãe, Luciléia Tomazzi Estevo, a guerreira que me inspira a cada passo, meu tesouro, meu aconchego.

A todos minha singela lembrança e meus sinceros agradecimentos. Obrigado!

Tantos encontros surpreendentes, por vezes inesperados e inexplicáveis. O inexplicável que chamam de sorte e que eu entendo como a soma de fé e luta que resulta na presença de Deus em minha vida, a presença de uma força maior que nos guia, obrigado Senhor!

“Consolidar uma práxis educativa que contribua para a inserção social, à formação integradora e à produção do conhecimento”

Missão do Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia de
São Paulo

RESUMO

Os Institutos Federais e a expansão de seus *campi* são apresentados como possibilidade de enfrentamento de desafios nacionais e de superação de persistentes paradigmas da Educação Profissional. Diante disso, neste trabalho, busca-se verificar o estabelecimento de relações entre os eixos tecnológicos implementados nos novos *campi* e o Arranjo Produtivo Local (APL). Trata-se de estudo de caso com pesquisa bibliográfica-documental, coleta de dados socioeconômicos, entrevistas semiestruturadas com entes representativos, visita em *locus* e ponderações sob a ótica do método de análise histórico-estrutural. Na seção 1, tem-se a introdução e apresentação do trabalho. Na seção 2, uma explanação conceitual relacionada à Educação Profissional e à relação entre educação, trabalho, desenvolvimento, conhecimento, Arranjos Locais, bem como suas disputas e tendências. Também é discutido o enfoque da Educação Profissional dividido entre os que a tratam tendo como foco preferencial o indivíduo e os que adotam a centralidade no mercado, sendo essa dualidade apresentada como característica que persiste apesar das inúmeras reformas. Discute-se ainda a educação ou escolarização formal como forma de emancipação, transformação social, ou meio para se conciliar desenvolvimento, redução de desigualdades e democracia. Na seção 3, é abordada a trajetória histórica da Educação Profissional, destacando os principais fatos que culminam na retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) e no surgimento dos Institutos Federais, durante o governo Lula. Destaca-se o centenário da Rede, os projetos estabelecidos e em disputa para a educação e para o desenvolvimento nacional. Na seção 4, exploram-se as peculiaridades do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), instituição retratada como nova e secular, e de seu campus em Araraquara, além da contextualização do desenvolvimento do interior deste Estado que foi protagonista do desenvolvimento nacional, e ainda deste município, o qual se configura como polo da região central do Estado e sede de uma Região de Governo. Utiliza-se o estudo desse típico município interiorano feito por Maria Teresa Miceli Kerbauy. Explora-se, principalmente através de entrevistas com entes representativos, o campus instalado em Araraquara e sua atuação na região, o qual faz parte da Fase II do Plano de Expansão da RFEPT. A contextualização conta com dados socioeconômicos da Fundação Seade e abordagem de lideranças políticas. Na última seção, são realizados comentários e reflexões sobre o IFSP, sua missão, sua identidade, suas prioridades e principalmente a possível priorização da relação com a localidade na definição dos eixos tecnológicos dos novos *campi* e no processo de expansão territorial, conforme prevê a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, lei de criação dos Institutos Federais. Busca-se ainda, apontar caminhos para ações e novos estudos. Não obstante, a relevância da expansão considera-se que ela está aquém de seu potencial de transformação e confirma-se a hipótese da influência decisiva de outros fatores, que não a localidade, na definição dos cursos implementados nos novos *campi*.

Palavras-chave: Educação Profissional. Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT).

ABSTRACT

Brazilian schools known as “Institutos Federais” (Federal Institutes), and the expansion of their campuses are presented here as a possibility to tackle national challenges and to outperform old professional educations paradigms. So in this work we try to check the possible relations that exist between the technological axis implemented on the new campuses and the local productive arrangements. This work is based on case analysis with bibliographic and documental research, analysis of socioeconomic data, semi-structured interviews with representative actors, visits to the campuses and reflections using the structural and historical analysis method. In section 1 the theme is introduced and presented. In section 2 we make a conceptual exposition about Professional Education, and the relation between education, work, development, knowledge, Local Arrangements, their disputes and tendencies. We also discuss the diverse objectives of Professional Education, sometimes aiming the individual, sometimes aiming the centrality of the market, this duality being persistent even after some tentative reformations. We also discuss the formal education as a means to emancipate people, cause social transformation, or to conciliate development, inequalities reduction and democracy. In section 3 we present the history of the Professional Education, highlight the main facts that lead to the resuming of the Professional and Technological Education Federal Network (“Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - RFEPT”) and to the creation of the Federal Institutes, during Lula's government. We highlight the centenary of this network, and the conflicting projects for educations and national development. In section 4, we explore the peculiarities of the Federal Institute of São Paulo (“Instituto Federal de São Paulo - IFSP”), a new, but also old, institution, focusing on its campus at the city of Araraquara, and the contextualization of the development of this region of São Paulo State, leading actor of the national development. The city of Araraquara is an important city of the central region of the State, and also Seat of a Government Region. To achieve this objective, we use the research made by Maria Teresa Miceli Kerbauy. We explore, mainly by interviews with representative people, the campus installed at Araraquara, and its role in the region, this campus participates on the phase II of the expansion plan of the Network. The contextualization uses socioeconomic data from Fundação Seade and the approach of political leadership. On the last section, we make remarks and reflections about IFSP, its mission, its identity, its priorities and the possible priority of its relation with the region, as stated by Law 11.892 of December, 29, 2008, that was the law that created the Federal Institutes. We also look for pointing directions for new actions and new studies. We conclude that this expansion is beyond its transformations potential and confirm the hypothesis of the influence of other factors beyond the locality, on the definition of new courses to be implementes on the new campuses.

Key words: Professional Education, Professional and Technological Educations. Federal Institute of São Paulo (IFSP). Federal Institute of Technology, Science and Education. Professional and Technological Educations Federal Network (RFEPT).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha do Tempo RFEPT	55
Figura 2: Expansão Nacional.....	59
Figura 3: Mapa da Expansão Nacional.....	59
Figura 4: Mapa dos campi	82
Figura 5: Evolução do Número de Campi	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Configuração do IFSP após a 2ª Fase da Expansão	60
Quadro 2: Campus e dados socioeconômicos dos município da Região de Governo de Araraquara	76
Quadro 3: Expansão IFSP	85
Quadro 4: Resumo da Expansão do IFSP.....	86
Quadro 5: Novos <i>campi</i> , cursos e a divisão do Estado.....	88
Quadro 6: Campus por Região Administrativa	89
Quadro 7: Lideranças.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIA - Associação Comercial e Industrial de Araraquara
ALESP - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
AP - Arranjo Produtivo
APL - Arranjo Produtivo Local
ARENA - Aliança Renovadora Nacional
CAGED - Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CF - Constituição Federal
CIESP - Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
CNI - Confederação Nacional da Indústria
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CS - Conselho Superior
CST - Curso Superior de Tecnologia
CTA – Companhia Trólebus de Araraquara
DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EAD - Educação à Distância
EB - Educação Básica
EBTT - Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EESC - Escola de Engenharia de São Carlos
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
EMBRAER - Empresa Brasileira de Aeronáutica
EP - Educação Profissional
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
ES - Ensino Superior
FEPESE - Fundação de Pesquisas Socioeconômicas
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIC - Formação Inicial e Continuada
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IF - Instituto Federal
IFECT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IFSP - Instituto Federal de São Paulo
LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação
MBA - Master of Business Administration
MDB - Movimento Democrático Brasileiro
MDIC - Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior
MEC - Ministério da Educação
ONG - Organização Não Governamental
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PDT - Partido Democrático Trabalhista
PEA – População Economicamente Ativa
PISA - Programmer for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE - Plano Nacional de Educação
PPC - Projetos Pedagógicos de Curso
PPGGOSP - Programa de Pós-graduação em Gestão e Organização de Sistemas Públicos
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT - Partido dos Trabalhadores
PTI - Polo de Tecnologia em Informática
RA - Região Administrativa
RFEPT - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
RG - Região de Governo
RM - Região Metropolitana
SEADE - Sistema Estadual de Análise de Dados
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEE - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNCT - Semana Nacional de Ciência e Tecnologia
TAM - Táxi Aéreo Marília
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIARA - Centro Universitário de Araraquara

UNICEP - Centro Universitário Central Paulista

UNIP - Universidade Paulista

USP - Universidade de São Paulo

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 RECUPERAÇÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	21
2.1 EDUCAÇÃO E A DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO.....	34
3 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL.....	44
3.1 A EXPANSÃO DA REDE E OS INSTITUTOS FEDERAIS	56
4 O IFSP E A INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	69
4.1 HISTÓRIA, ECONOMIA E POLÍTICA EM ARARAQUARA	69
4.2 O INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO.....	78
4.3 O CAMPUS DO IFSP EM ARARAQUARA.....	89
4.4 PERCEPÇÕES A PARTIR DAS ENTREVISTAS	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A: TÓPICOS PRÉ-ESTABELECIDOS COMO ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	113

1 INTRODUÇÃO

O interesse em trabalhar com a temática da Educação Profissional (EP) existe desde o meu ingresso como bibliotecário-documentalista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) em junho de 2013. O interesse pela temática e mais especificamente pela construção da identidade dos Institutos Federais (IFs) e do IFSP, bem como pelas disputas que se dão nesse contexto é amplamente potencializado entre fevereiro e outubro de 2014, durante minha passagem como representante eleito dos servidores técnico-administrativos no Conselho Superior (CS), que é a instância máxima de deliberação da instituição.

O ingresso no Programa de Pós-graduação em Gestão e Organização de Sistemas Públicos (PPGGOSP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em março de 2014, envolve a intenção de explorar, compreender e problematizar a temática da EP, bem como a identidade do IFSP e mais especificamente o estabelecimento das relações com os arranjos produtivos e culturais locais, conforme prevê a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, lei de criação dos IFs. As intenções neste mestrado, em observância à política de capacitação dos servidores do IFSP e em observância ao convênio firmado entre PPGGOSP-UFSCar e o IFSP, envolvem a criação e a sistematização de conteúdo que potencialize o embasamento de ações e outras discussões entre os quadros do IFSP e quiçá entre outros interessados pela temática.

Notavelmente é a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) inicia um amplo processo de expansão, passando a integrar um maior número de alunos, oferecendo maior diversidade de cursos, estando presente em mais municípios e atuando em mais arranjos locais. A criação dos IFs em 2008 através da Lei 11.892 engloba a perspectiva de que a nova institucionalidade potencialize a superação de paradigmas persistentes na trajetória histórica da EP. A referida lei estabelece que cada campus dos IFs deverá ser criado para estabelecer relações com os arranjos produtivos e culturais de cada localidade, sendo esse um traço marcante do desafio da nova institucionalidade.

Observa-se ainda que a missão dos IFs engloba uma ampla variedade de ações que estão diretamente relacionadas aos desafios atuais do país. Sobre essa perspectiva, o Reitor do IFSP, no texto de abertura do Relatório de Gestão da instituição, exercício 2014, chama a atenção para a necessidade de priorização de demandas para que o IFSP não se torne “uma panaceia para todos os problemas de educação pública no Estado” (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2014b, p.19). A análise da lei de criação dos IFs permite verificar o potencial e o risco da panaceia que extrapolam os desafios da educação pública e se

relacionam também com o modelo de desenvolvimento e de sociedade que se almeja impulsionar através da ação do Estado.

Desta forma, pretende-se com esse trabalho explorar essa temática verificando em que medida os novos *campi* do IFSP relacionam-se com os arranjos produtivos locais (APLs), bem como quais ações podem ser adotadas ou aperfeiçoadas para que essas relações possam ser mais efetivas.

Sendo assim, a questão que motiva e orienta essa pesquisa é a verificação da observância do APL na definição dos eixos temáticos e dos cursos a serem ofertados nos novos *campi*. O APL é um fator determinante para a definição das áreas de atuação dos novos *campi* do IFSP? Neste sentido, cabe dizer que o objetivo desse trabalho, de maneira geral é avaliar a política de expansão territorial do IFSP. De modo mais específico pretende-se:

- verificar a aderência entre os cursos oferecidos nos novos *campi* e a dinâmica socioeconômica dos municípios e/ou regiões;
- observar e problematizar os critérios e as prioridades adotadas pelo IFSP no processo de expansão;
- verificar a efetividade do estabelecimento de relações e influências dos novos *campi* do IFSP nos arranjos locais;
- observar se os novos *campi* do IFSP estão sendo estruturados para propiciar o desenvolvimento regional.

Se considerar que a expansão da RFEPT engloba amplo investimento de recursos públicos, que a criação dos IFs representa possibilidade de atuação mais alinhada com demandas históricas da educação ofertada aos mais pobres no Brasil, que a literatura evidencia a necessidade da atuação do Estado enquanto protagonista do desenvolvimento, que a missão dos IFs engloba um amplo leque de possibilidades relacionadas aos desafios atuais e persistentes na história do país, e ainda que a atuação desta instituição pode oscilar entre o potencial e o risco da panaceia, pode-se concluir que é relevante realizar estudos que problematizem e contribuam com as discussões e ações em torno da identidade, missão e prioridades do IFSP.

Observa-se que a relação com os arranjos locais desponta como um dos traços mais marcantes do desafio dos IFs, logo, pretende-se com esse trabalho analisar a relação que os IFs estabelecem com os arranjos locais, considerando a relevância social por se tratar de um ramo educacional notadamente direcionado aos mais pobres e muitas vezes apontado como possibilidade de ascensão social, além da relevância socioeconômica pelo montante de investimento público destinado aos IFs e pela relação com a “estratégia nacional de desenvolvimento”.

Trata-se da realização de um estudo de caso que parte da pesquisa bibliográfica-documental através da qual se procura construir um referencial teórico abordando aspectos conceituais e históricos da EP no Brasil, além de explorar os dados da expansão da RFEPT e o surgimento dos IFs, acrescentando-se algumas observações do pesquisador que vivencia a realidade cotidiana da instituição.

Com este embasamento inicial, realiza-se a pesquisa de campo através de entrevistas direcionadas e visita ao campus selecionado, no caso o campus do IFSP em Araraquara. Esta amostra foi direcionada a partir de critérios pré-definidos, a saber: primeiro listamos os *campi* do Estado de São Paulo, os pré-existentes e os criados durante cada uma das três fases da expansão. Observou-se que havia três *campi* denominados pré-existentes, os quais foram criados em 1910, 1987 e 1996. Já na Fase I da expansão entre 2006 e 2008 foram criados sete *campi*; na Fase II entre 2009 e 2012 foram criados 18 *campi*; a Fase III tem início em 2013 e encontra-se em curso. Optou-se então por trabalhar com a Fase II da expansão, por ser esta a fase consolidada mais recente e, por se tratar da fase em que se criou maior número de *campi* no interior do Estado (conforme melhor se visualiza no Quadro 1, página 60) e ainda por considerar que entre a Fase I e a Fase II alguns critérios possam ter sido aperfeiçoados. Em seguida, observou-se em quais Regiões Administrativas (RA) e Regiões de Governo (RG) os novos *campi* da Fase II foram criados e se nessas regiões eram percebidos notórios Arranjos Produtivos Locais (APL). Percebeu-se que Araraquara apresenta singularidade por ser um campus criado na Fase II em uma região em que há notório APL e *marketing* municipal relacionado ao setor sucroalcooleiro, observou-se ainda que as áreas de conhecimento dos cursos ofertados nesse campus parecem não estar diretamente relacionadas a esse setor e assim formula-se a hipótese da não priorização da relação com os APLs durante o processo de expansão da RFEPT no Estado de São Paulo.

Importante ressaltar que consideramos, assim como Kerbauy (2000) Araraquara como uma cidade representativa dos municípios de porte médio do interior paulista. A nova configuração do poder local apontada pela autora, que analisou o período de 1964 a 1982, é ainda hoje elucidativa. Ela destaca: “talvez se possa falar aqui em ‘modernização conservadora’, já que novos grupos de interesse, devidamente cooptados e burocratizados, encaixam-se no poder local” (KERBAUY, 2000, p. 81).

Assim esse trabalho busca sistematizar dados relacionados ao perfil socioeconômico da região de Araraquara e realiza análise comparando com os cursos ofertados no campus da referida amostra. Esses dados são disponibilizados pela Fundação Seade (Sistema Estadual de Análise de Dados), através de uma ferramenta que possibilita diferentes filtros. Essa Fundação assim se define em seu site: “fundação vinculada à Secretaria de Planejamento e

Gestão do Estado de São Paulo, é hoje um centro de referência nacional na produção e disseminação de análises e estatísticas socioeconômicas e demográficas” (SÃO PAULO, 2015a).

Na coleta de dados institucionais considerou-se principalmente o que foi implementado até 2014, e ainda o que estava projetado para ocorrer até 2018. Já os dados da Fundação Seade foram coletados em outubro de 2015.

A presente pesquisa realiza-se sob a ótica do método de análise histórico-estrutural, método este que é voltado à interpretação das transformações nas estruturas econômicas, políticas, institucionais, culturais, a partir da perspectiva histórica de médio e longo prazo (ZUMPICHIATTI, 2012). Metodologicamente o presente trabalho inicia-se com uma pesquisa exploratória que, conforme definiu Gil (2010, p. 27), tem o propósito de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Utiliza-se então de pesquisa bibliográfica documental ao realizar levantamento, exploração, organização e interpretação dos documentos provenientes da produção científica em torno da temática, além de documentos jurídicos e institucionais.

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica-documental é o ponto de partida do estudo de caso pretendido neste trabalho, tem-se a fase intermediária com a junção dos dados socioeconômicos da região coletados da Fundação Seade e ainda a organização de dados históricos da região, por fim realiza-se a visita ao campus e as entrevistas direcionadas.

As entrevistas são realizadas com o Diretor do Campus Araraquara, com os dois ex-diretores que o campus já teve e com o Pró-reitor de Desenvolvimento Institucional, que, em 2010, fez parte da equipe que implementou o campus. Os quatro servidores a serem entrevistados foram previamente selecionados para a realização das entrevistas considerando-se a relevância desses agentes representativos no processo de implementação do campus Araraquara. Apresentamos, na sequência, uma breve biografia dos entrevistados que elucida a escolha e a relevância da entrevista destes para essa pesquisa.

Patrícia Horta possui graduação em Letras e mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (USP), ingressou no IFSP em 2004, em 2010 liderou a equipe que implementou o campus Araraquara. Foi a primeira diretora, permaneceu neste cargo de abril de 2010 a julho de 2013. Atualmente é Coordenadora de Formação Pedagógica no campus Sertãozinho. A entrevista foi realizada através de web conferência no dia 29 de fevereiro de 2016.

Ednilson Geraldo Rossi é bacharel em Ciência da Computação, pelo Centro Universitário Central Paulista, e mestre em Engenharia Elétrica pela USP, ingressou no IFSP em 2011 como docente da área de informática no campus Araraquara, entre agosto de 2013 e

julho de 2015 foi Diretor do Campus, atualmente é Coordenador do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. A entrevista foi realizada em sua sala, no campus Araraquara no dia 29 de fevereiro de 2016.

Marcel Pereira Santos é mestre em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela UFSCar, tem especialização e MBA em Gestão de Unidades de Informação pelo Centro Universitário Central Paulista (UNICEP) e graduação em Ciência da Informação e da Documentação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, Ribeirão Preto. Ingressou no IFSP em 2006, como Assistente em Administração, em Sertãozinho, em 2009 tornou-se bibliotecário, na mesma instituição, também em Sertãozinho, veio para Araraquara em 2010 e foi Coordenador de Registros Escolares de 2010 até julho de 2015 quando assume a Direção do Campus em agosto de 2015. A entrevista foi realizada em sua sala, no campus Araraquara no dia 29 de fevereiro de 2016.

Whisner Fraga Mamede é Engenheiro Mecânico, com doutorado na USP-Escola de Engenharia de São Carlos (EESC), é também pedagogo formado pela UFSCar. Docente no IFSP desde 2004 quando ingressou no campus Sertãozinho, em 2010 transferiu-se para Araraquara e integrou a equipe que trabalhou na implementação do campus, em 2013 assumiu a Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional, onde me recebeu para entrevista no dia 02 de março de 2016.

Sobre os quatro entrevistados cabe ainda ressaltar que se trata de um técnico-administrativo, bibliotecário-documentalista e três docentes, sendo um da área de Indústria, um da área de Informática e outra da área de Letras ou núcleo comum, dos quais ao menos dois lecionaram também na Licenciatura em Matemática.

O pesquisador se apresentou para os entrevistados informando que estava pesquisando a história do campus de Araraquara e que buscava depoimentos das pessoas que vivenciaram o momento histórico da criação do campus. Durante o depoimento espontâneo dos entrevistados, o pesquisador procurou direcionar o depoimento para a temática mais específica da pesquisa, a saber, a observação do APL existente no momento da definição das áreas de conhecimento e cursos a serem criados, utilizando-se de tópicos pré-definidos para conduzir o diálogo com os entrevistados. Com o consentimento dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas para possibilitar a transcrição e a análise posterior, fiel ao relatado. Os tópicos que orientaram as entrevistas podem ser vistos no Apêndice.

Desta forma, o presente trabalho parte da exploração de conceitos relacionados à EP, tais como a relação entre educação, trabalho e desenvolvimento, além da dualidade que persiste ainda que a EP tenha passado por muitas reformas em diferentes momentos históricos. A expansão da RFEPT e o surgimento dos IFs são abordados como possibilidade

de superação de paradigmas que submetem e restringem a EP aos interesses do mercado capitalista. Procura-se construir um referencial teórico com elementos conceituais e históricos para na sequência explorar as áreas de atuação escolhidas para o campus Araraquara, bem como, os cursos oferecidos e as prioridades adotadas. Em paralelo, pretende-se explorar o contexto socioeconômico dessa região através dos dados da Fundação Seade entre outros, e ao final a coleta dos depoimentos conclui a trajetória dessa pesquisa.

Partindo do particular para o todo, através de observações, espera-se que o caminho dessa pesquisa possibilite um embasamento relevante para a análise das prioridades que vêm sendo adotadas pelo IFSP em seu processo de expansão territorial e estabelecimento de relações com os arranjos locais.

Deste modo, para cumprir os objetivos propostos, este trabalho está dividido em 5 seções, sendo a seção 1, esta introdução. Na seção 2, temos uma explanação conceitual relacionada à EP e a relação entre educação, trabalho e desenvolvimento. Na seção 3, buscou-se abordar a trajetória histórica da EP destacando os principais fatos que culminam na expansão e no surgimento dos IFs. Na seção 4, exploram-se, principalmente através de entrevistas com entes representativos, as peculiaridades do IFSP e de seu campus em Araraquara, além da contextualização do desenvolvimento do interior do Estado. Por fim, procura-se na última seção, tecer comentários sobre a trajetória da expansão do IFSP e sua relação com as localidades, bem como, apontar caminhos para novos estudos.

2 RECUPERAÇÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta seção, busca-se apresentar e explorar a conceituação e a trajetória teórica da EP, bem como as disputas e tendências correntes e recorrentes em seu movimento histórico. Esta seção apresenta ainda um subitem que trata de educação, desenvolvimento e localidade. *A priori* é importante ressaltar que a complexidade da definição teórica da EP sustenta-se principalmente na dialética entre os que a tratam tendo como foco preferencial o indivíduo e os que adotam a centralidade no mercado. A dualidade adquire diferentes aspectos, revelando-se como característica marcante da EP.

Ainda que a dualidade possa ser uma forma de expor os extremos dentre uma variedade de linhas teóricas de abordagens no que se refere à EP, esta é comumente tratada como uma forma coerente de análise da realidade, dada a complexidade dos fenômenos, das instituições e das relações sociais, impossíveis de serem insuladas. Adotar como enfoque prioritário a centralidade no mercado não significa ignorar o indivíduo, assim como o enfoque no indivíduo não ignora o mercado. Ainda assim, a centralidade no indivíduo ou no mercado embasam teoricamente práticas distintas e contraditórias.

A EP, vista sob a ótica da centralidade no mercado, tem como prerrogativa garantir ao mercado o quantitativo de trabalhadores com qualificação adequada para a expansão do mesmo, enquanto a EP, vista sob a ótica da centralidade no indivíduo, abarca a abordagem da educação emancipadora e da função social do trabalho. Outro aspecto da dualidade da EP refere-se a quem se destina esta modalidade. A ela coube acolher desfavorecidos e preparar massas populacionais para o mercado, e ao mesmo tempo reservar o ensino formal, propedêutico e/ou o Ensino Superior (ES) a poucos privilegiados. A educação e, mais especificamente, a EP é ao mesmo tempo reflexo e instrumento de legitimação da divisão de classes e da divisão social do trabalho.

Manacorda (1989 *apud* AZEVEDO, 2011) observa que como reflexo da divisão do trabalho e da divisão de classes sociais tem-se a existência de duas escolas: uma voltada para os que exercem o poder e outra para os que através do trabalho proveem as condições de sobrevivência para toda a sociedade. Este autor aponta ainda que a educação tem papel relevante para que o grupo dominante possa exercer o poder. Dessa forma, a educação contribui para a reprodução e perpetuação da prática social de uma sociedade hierárquica.

Outro enfoque da dualidade refere-se aos conceitos de polivalência e politecnia. A polivalência refere-se ao desenvolvimento da habilidade para operar diferentes máquinas, enquanto a politécnica considera a necessidade de apropriação da ciência e da tecnologia existentes no campo de atuação. Essa característica da dualidade, no entanto, não é transversal

uma vez que a politécnica pode ajustar-se ao modelo que tem a centralidade no indivíduo ou no mercado. Esse enfoque está mais relacionado com o modelo de desenvolvimento e o Arranjo Produtivo (AP), logo a politécnica é mais propícia ao desenvolvimento de tecnologia e a polivalência, mais adequada à aplicação ou reprodução massiva da técnica. Machado (1991) aborda a politécnica, que ultrapassa os limites de um conhecimento empírico, e aponta que está “representa o domínio da técnica em nível intelectual”. De acordo com este autor, a formação politécnica:

[...] vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento (MACHADO, 1991).

Ainda segundo esse autor, a formação polivalente restringe-se ao campo das aplicações focando em um modelo simplificado voltado para a empregabilidade, enquanto a formação politécnica baseia-se na “compreensão teórico-prática das bases da ciência” (MACHADO, 1991) e permite ao trabalhador a interação com as novas tecnologias.

A formação embasada pela polivalência associa-se a uma necessidade produtiva baseada na reprodução da técnica, enquanto que, a formação politécnica associa-se mais a um sistema produtivo que necessite de criatividade e inovação. Logo, politécnica está associada aos sistemas produtivos de países mais “desenvolvidos” e a uma formação mais ampla que potencializa melhores empregos, porém não engloba necessariamente a superação da limitação da educação às necessidades do sistema produtivo, não configurando necessariamente uma educação emancipadora.

Azevedo (2011, p. 72), ainda se valendo de Manacorda (1989), destaca também que a “instrução pública deveria estabelecer uma igualdade entre os cidadãos abordando todo o conhecimento produzido pela humanidade”, apontando para o caráter igualitário e politécnico desejável para o ensino público e para o potencial de transformação da hierarquia social presente na educação.

Kuenzer (1991) indica o conhecimento como uma construção social típica do trabalho, que vem sendo apropriado pelo capitalismo. A autora atribui à escola o papel da distribuição do conhecimento socialmente construído, o qual se converte em teoria, assim, ela enfatiza: “o saber socialmente produzido transformado em teoria passa a ter um lugar próprio para se distribuir: a escola” (KUENZER, 1991, p. 22). Com este elo rompido, o próprio trabalhador é apropriado pelo capitalismo.

Corroborando com o debate, Saviani (1994, p. 2) destaca que “o trabalho define a essência humana”, defendendo que o homem se torna homem ao ser capaz de aprender a produzir as condições para sua própria existência. O autor compreende que este aprender, diretamente relacionado com o aprender a trabalhar, é apontado como a origem da educação. Observa-se então na origem da educação a relação íntima com o trabalho enquanto essência do homem e enquanto ato de *hominização*. A educação é apontada como ato de aprender a trabalhar ou ato de aprender a produzir as condições para a existência. Se somarmos a essa compreensão o entendimento de EP como a educação voltada à preparação para o trabalho, podemos entender que toda educação é EP, poder-se-á ainda interpretar que todo o ES se volta a uma profissão, sendo este então EP.

Segundo Saviani (1994), a partir da década de 1960, com o surgimento da Teoria do Capital Humano, a educação passa a ser vista como decisiva para o desenvolvimento econômico e como fator que potencializa o trabalho. O autor defende, a partir dos pressupostos de Marx, que o processo de educação e socialização é o que vai diferenciar o homem dos demais animais e que, se inicialmente o processo de educação se dava diretamente com a prática social e de trabalho, com a modernização da sociedade e *complexificação* do processo produtivo e do trabalho, há um distanciamento da inserção direta da prática social e a potencialização da escola formal. Nas palavras do autor:

As origens da educação se confundem com as origens do próprio homem. À medida que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a as necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana [...]. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência (SAVIANI, 1994, p. 2).

Assim, a essência da vida do homem se dá em sua relação com o trabalho, em sua forma de produzir sua existência. A abordagem teórica da EP é pautada pela centralidade na preparação para a vida ou para o trabalho, em um ambiente de alienação do indivíduo e de *complexificação* do trabalho e do sistema produtivo. Estas são características que destacamos na complexidade da problematização teórica da EP, sendo este o segmento da educação que mais se volta para a preparação para o trabalho. Porém, a limitação a este fim e a centralização no mercado acaba afastando a educação do seu amplo sentido. Desta forma, entendemos que a educação, sobretudo a educação pública, sem a centralidade no indivíduo ou desprovida de características que visem a emancipação, não tem sentido.

Saviani (1994) aborda ainda que, antes do homem se fixar na terra e antes do surgimento da propriedade privada, tudo era feito em comum e não havia classes. A apropriação da terra, que era o principal meio de produção, faz surgir a classe dos que não precisam trabalhar para sobreviver e para eles surge a escola, para os demais a educação se dá na prática social e no trabalho. Neste sentido, a escola como ente central na educação é apontada como um fenômeno da sociedade moderna e proveniente do advento da indústria. Assim temos:

Na época moderna, a incorporação da ciência ao processo produtivo envolve a exigência da disseminação dos códigos formais, do código da escrita. O direito positivo é um direito registrado por escrito, muito diferente do direito natural que é espontâneo, transmitido pelos costumes. O domínio da escrita se converte, assim, numa necessidade generalizada (SAVIANI, 1994, p. 5).

Evidencia-se assim o distanciamento da educação enquanto prática social, a desvalorização do “aprender fazendo” e a generalização da educação formal que se dá na escola e atende a prerrogativa da *complexificação* dos sistemas produtivos e da dinâmica de uma sociedade em que as regras escritas sobrepõem costumes e culturas. É nessa ótica que Saviani (1994) compreende os motivos pelos quais a “sociedade moderna e burguesa levanta a bandeira da escolarização universal” (SAVIANI, 1994, p. 5). Está implícita na demanda da universalização da educação uma necessidade do sistema produtivo.

Estaria então o sistema produtivo diante do limite de desenvolvimento baseado na massificação de uma educação limitadora e a demanda pela universalização do Ensino Médio (EM) e do ES representam a possibilidade de se estabelecer uma educação libertadora? Conforme aborda Saviani (1994), essa possibilidade enfrenta a barreira de um sistema produtivo e de um arranjo social em que a atividade intelectual e o direito ao lazer estão voltados a poucos. O fato é que, em meio a esses possíveis entendimentos, a EP desenvolveu-se como um ramo paralelo ao ensino regular, configurando-se como o seguimento educacional que mais especificamente se volta à preparação para o trabalho.

Historicamente o trabalho precede a educação e mais especificamente a educação para o trabalho, já na contemporaneidade, com a formalização do ensino, essa relação se inverte, o mesmo ocorre com o conhecimento. A EP e os IFs diferenciam-se assim, também, por buscarem o reordenamento ao colocar, lado a lado, educação e trabalho.

Aparentemente a dualidade da educação se mantém sob a perspectiva neoliberal. Ao se ter uma escola precarizada para parcela significativa do alunado e uma escola técnica para outra seleta dos trabalhadores reproduz-se a lógica do trabalho precarizado, aviltado e com alta rotatividade, porém agora com maior qualificação para atender a demanda de realização

de atividades mais complexas. Assim temos na demanda da universalização do ensino a permanência da dualidade e da preponderância do interesse do empresariado. A *complexificação* do sistema produtivo requer mão de obra qualificada, que passa a ser ofertada pelo sistema de ensino, porém, o aumento na qualificação dos formados não significa adotar uma educação integral ou emancipadora.

Logo, a bandeira histórica de universalização do ensino que visava uma educação unitária é encampada na contemporaneidade, inclusive pelos empresários, mas sob novo molde que assegure a ordem vigente e a lucratividade diante da evolução do sistema produtivo e econômico. Assim, a educação formal que historicamente foi almejada como um direito tornou-se obrigação, alinhando-se à necessidade de qualificação de massa de mão de obra para o sistema produtivo “moderno”.

Machado (1991) chama a atenção para o fato da proposta de unificação encampada pelo campo burguês-liberal ter enfrentado resistências e destaca que essa proposta representa avanços para todos os campos ainda que limitados. Ela assim resume a trajetória histórica que culminou na legislação que envolve a concepção burguesa de unificação com suas contradições e seu avanço limitado:

Foi com os liberais, que subscreveram o Manifesto dos Pioneiros (1932), que as ideias de unificação escolar chegaram ao país, provocando reações dos setores conservadores. Durante o Estado Novo e com as Leis Orgânicas da década de 40, foram mantidos, com muita firmeza, os princípios do paralelismo escolar, com estruturas de ensino muito diferenciadas. A partir do populismo, entretanto, aquelas ideias liberais foram conseguindo espaço, e pouco a pouco, de legislação a legislação, conseguiram imprimir a orientação da Lei 5.692 de 1971 (MACHADO, 1991, p. 254-255).

Nesta temática de influência da reconfiguração do capitalismo na educação, Saviani (2009) lança a pedagogia histórico-crítica ou teoria crítica não-reprodutivista questionando a visão comum da Escola Nova como alternativa de escola unitária e inclusiva. Ele destaca que, apesar da Escola Nova apresentar avanços diante da pedagogia tradicional, em ambas encontramos pontos fortes e pontos fracos, mas sem romper a barreira de uma educação dualista, limitada e limitadora, pois:

[...] nessas pedagogias (nova e tradicional) está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois ingênuas e não críticas, já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. Eis porque

ambas entendiam escola como redentora da humanidade (SAVIANI, 2009, p. 57).

Freitas (1992) chama a atenção para o fato das forças progressistas acostumadas a lutar por educação de qualidade para todos e pela adequada formação do educador se surpreenderem com o apoio de outros setores e com a aparente convergência de interesses neste sentido. A universalização do ensino passa a ser uma bandeira acolhida por toda a sociedade, inclusive pelo empresariado. No entanto, ele aponta que a motivação da acolhida da causa da universalização no âmbito empresarial envolve a demanda proveniente da evolução tecnológica e da alteração na organização social capitalista no mundo, a qual ocorre no momento em que emerge a “nova direita” e o neoliberalismo, que é apontado como uma das “formas encontradas para redefinir as bases do processo de acumulação capitalista contemporâneo” (FREITAS, 1992, p. 148).

Assim, a aparente convergência entorno da universalização da educação se apoia no *neotecnicismo*, que é o desdobramento do neoliberalismo na educação. A educação do *neotecnicismo* baseia-se na avaliação como forma de distribuir verbas (meritocracia), na metodologia pragmática e despolitizada que dê resultados rápidos, desvinculando a escola de seus determinantes sociais e trata o problema da educação como algo técnico e não político. Logo, a aparente convergência de interesses na universalização do ensino privilegia a ótica do capital e da exploração do trabalho ao apontar para a universalização de uma educação simplista e pragmática para atender aos interesses produtivos. Freitas (1992) destaca ainda que a educação de qualidade tem que ser mais que isso, e define como hipocrisia a possibilidade do *slogan* “todos juntos pela educação” questionando assim a redução da educação à formação do trabalhador nos ditames da produção.

Saviani (2009) enfatiza que “ao reconhecer e absorver as pressões contra o caráter formalista e estático da escola, o movimento da Escola Nova funcionou como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa” (SAVIANI, 2009, p. 58). Esse autor demonstra que a aspiração da igualdade real subordinou-se à igualdade formal da sociedade contratual e isso permitiu a burguesia defender o acesso de todos à educação, porém uma educação limitada. Assim Saviani (2009) defende uma pedagogia revolucionária que se baseia na igualdade real e busca ser instrumento da construção da sociedade igualitária. A pedagogia revolucionária defendida por ele supera a crença absoluta de autonomia ou dependência entre educação e condições sociais, é crítica e estabelece uma relação dialógica entre educação e seus condicionantes sociais.

Machado (1991) corrobora abordando o movimento ao qual ela denomina unificação. Segundo a autora, a concepção burguesa de unificação na educação, ainda que represente

avanços em comparação ao período do regime militar, trata-se da garantia do acesso e utiliza a meritocracia para a manutenção da hierarquia social do trabalho, tendo então, relação direta com o modelo educacional que ignora os condicionantes sociais e históricos e atende a necessidade do capitalismo que cada vez mais “pressupõe homens com certos conhecimentos e treinamentos, necessários ao processo de trabalho e à integração a vida urbana” (MACHADO, 1991, p. 10).

Machado (1991) enfatiza ainda que a proposta da unificação defendida pela burguesia é entendida como uma forma de rearranjo que desarticula os opositores e viabiliza a manutenção de uma educação que implica no “desenvolvimento unilateral do indivíduo, na monotecnia e no ajustamento a divisão social do trabalho” (MACHADO, 1991, p. 10). Essa autora explica ainda que a concepção burguesa-liberal de unificação é o contraponto à proposta de unificação socialista dos trabalhadores, que pressupõe a formação politécnica, integral e articulada com o cotidiano e os condicionantes sociais.

Freitas (2012) demonstra que a reconfiguração do sistema produtivo e econômico que se deu no âmbito do neoliberalismo ocasionou uma reconfiguração no sistema educacional intitulado de *neotecnicismo*, no qual, os empresários assumem o protagonismo e são intitulados como os novos reformadores da educação. Esse autor destaca:

Ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação. Essa forma de pensar a educação já havia sido detectada nos anos 80 e Saviani chamou de pedagogia tecnicista (FREITAS, 2012, p. 383).

O *neotecnicismo* tem como pilares a responsabilização, a meritocracia e a privatização; usa largamente testes padronizados, controle pelo processo, bônus, punições e divulgação pública dos resultados de desempenho. Freitas (2012) aborda a relação da meritocracia com a sustentação ideológica da política liberal e aponta para a perversidade que essa ideologia adquire, sobretudo em contexto de desigualdades sociais, ele assim se expressa:

[...] igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela (meritocracia), dadas às oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

Outro aspecto abordado no *neotecnicismo* é o estreitamento curricular que se dá principalmente através do direcionamento dos testes padronizados, uma vez que os testes definem o que é ensinado em sala de aula. Assim a escola se limita a oferta de conhecimento básico para atender a necessidade do sistema produtivo, se restringe a algumas áreas do conhecimento, se afasta de elementos que possibilitem a análise crítica da realidade, limita-se à cognição e ao conhecimento ignorando os outros aspectos da formação integral tais como afetividade, criatividade, cultura, artes e desenvolvimento corporal. Principalmente aos pobres o ensino restrito ao básico é aceito com naturalidade.

O estreitamento curricular e os testes padronizados estão em sinergia com a difusão da prática do apostilamento que exclui a possibilidade do professor fazer adequações à realidade de cada aluno e dialoga com a precarização da formação dos professores.

É ainda em Freitas (2012) que se encontra a demonstração de que o *neotecnicismo* com os testes padronizados, a publicidade dos resultados, bônus e sanções que chegam a associar a renda do professor ao desempenho do aluno, transformam a escola em um perverso ambiente de disputa. O ambiente escolar de relações interpessoais colaborativas perde espaço para a disputa diante da pressão por desempenho, o que culmina em alfabetização antecipada, segregação de alunos com dificuldades e fraudes de desempenho.

Freitas (2012) aponta que poucos professores entendem a política de bônus como um diferencial para sua prática profissional, enquanto que, a responsabilização, a sanção e a exposição pública levam à destruição moral do professor.

A reconfiguração que ocorre na contemporaneidade faz também a privatização encontrar novas formas de se apresentar, principalmente em governos tidos como de “esquerda”, a privatização da educação se apresenta na forma de concessões feitas geralmente para o terceiro setor e a forma mais prática para a percepção é o rompimento com a estabilidade do trabalho. Freitas (2012) afirma que nas escolas americanas privatizadas ocorrem os mesmos problemas das escolas públicas, mas observa-se uma disposição ideológica em afirmar que o privado é melhor que o público. Como exemplo Freitas (2012) aponta os estudos de Rothstein (2008) e de Frankenberg, Siegel-Hawley e Wang (2011) que demonstram que a adoção da gestão privada não resolve o problema da equidade no desempenho médio entre brancos e negros no sistema educacional americano, ao contrário, a segregação continuou aumentando.

É também em Freitas (2012) que se observa um questionamento da opção brasileira de adotar como exemplo a política educacional americana *neotecnicista*, política esta testada e atualmente questionada nos Estados Unidos. Freitas (2012) aponta que o modelo tecnicista no Brasil vem sendo adotado em alguns estados e municípios e começa a ser encontrado também

em documentos do Ministério da Educação (MEC). Como contraponto, apresenta-se a experiência antagônica da Finlândia, que tem conquistado posições melhores no *Programme for International Student Assessment* (PISA), reconhecido índice mundial de avaliação de desempenho da educação dos países, e é explorada por Zastrow (2008).

Claus von Zastrow do Public School Insight entrevistou em 2008 um especialista em educação, o veterano do Finland's National Board of Education, doutor Reijo Laukkanen. O entrevistado aborda com entusiasmo e orgulho a experiência do sistema educacional da Finlândia e destaca a confiança absoluta nos professores, que são bem formados e tem a carreira profissional mais atrativa do país. Percebe-se na entrevista que as avaliações e os testes nesta localidade não têm a intenção da avaliação individual ou fracionada e os relatórios gerados são sigilosas e direcionam políticas que priorizam a colaboração e a criatividade, e não a disputa. Laukkanen aborda ainda que o sucesso da Finlândia deve-se também ao cuidado com as crianças: uma equipe interdisciplinar de especialistas acompanha e atua na correção de eventuais defasagens, principalmente nas séries iniciais; e ainda aos ambiciosos objetivos e padrões nacionais, estes não devem limitar a criatividade e a metodologia do professor, pois “se definirmos objetivos mínimos teremos resultados mínimos e os objetivos devem desafiar e não limitar a atividade docente” aponta o entrevistado (ZASTROW, 2008).

A observação do modelo americano *neotecnista* que vem se difundindo no Brasil e o contraponto com a experiência da Finlândia embasam o apontamento de Freitas (2012) de que o *neotecnismo* como forma de manter a dualidade e ampliar a oferta de educação limitada aponta para a destruição da escola pública e ameaça o próprio conceito liberal de democracia. Para Ravitch (2010) *apud* Freitas (2012, p.396)

[...] as escolas são um patrimônio nacional público que, se for apropriado pela iniciativa privada, põe em risco a própria noção de democracia. Somente um espaço público pode lidar com a formação da juventude de forma a atender aos interesses nacionais dentro da necessária pluralidade de opiniões existentes no âmbito da sociedade (RAVITCH, 2010 *apud* FREITAS, 2012, p.396).

A Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996 colocam como objetivo da educação o desenvolvimento pleno do indivíduo, a formação para o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho. No artigo 205 da CF-1988 temos destacado como objetivo da educação o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Na LDB-1996, a primeira após a Constituição de 1988, no artigo 2º temos: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Assim tanto a CF quanto a LDB evidenciam a dualidade, cidadania *versus* trabalho, mas apontam para o desenvolvimento pleno da pessoa demonstrando a necessidade de interação e ausência de sobreposição ou hierarquização entre os lados dessa dualidade.

A atualidade da prevalência do interesse do capital nos rumos da educação está expressa na constatação de Guimarães (2015) de que o documento Pátria Educadora, versão preliminar que foi organizada pelo Ministro Mangabeira Unger, recebeu muitas críticas pela distância do MEC, pela desarticulação com o Plano Nacional de Educação (PNE) e principalmente pela manutenção da prioridade da lógica empresarial na gestão escolar e na elaboração do currículo.

A EP ou a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como é conhecida atualmente, tem como característica determinante a relação entre educação e trabalho, a sinergia entre a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da técnica e ainda a proximidade com o AP e o modelo de desenvolvimento vigente.

A educação emancipadora, assim como a visão marxista do trabalho, concebe a relação entre educação e trabalho considerando o trabalho como parte fundamental na formação do homem. Assim, restringindo a EP ao aprimoramento da técnica, limita-se a formação do indivíduo, uma vez que diante do contexto em que educação adquire o papel de conformar o homem ao sistema produtivo, Manacorda (1991 apud AZEVEDO, 2011) aponta que com esse caráter de educação o homem perde a possibilidade de formação e desenvolvimento integral e pleno. Manacorda (1989 apud AZEVEDO, 2011) indica que o homem se torna social através de suas relações com o outro e da educação que recebe. Dessa forma, temos a restrição da educação como um processo que limita a socialização e o próprio homem.

É com o surgimento da indústria que se tem a necessidade de formalização da EP. Até então, a baixa complexidade dos processos produtivos fazia com que o trabalho fosse baseado mais na força física e na habilidade manual. Sobre esse momento, Manacorda (1989 apud AZEVEDO, 2011) aborda a superação do modelo de formação voltada aos artesãos desconexos. Ainda que se observe a permanência de características dos artífices, eles agora estão reunidos na fábrica, e a ciência e a tecnologia fazem com que os meios de produção se alterem rapidamente. Isso representa um desafio para a formação dos operários. Esse desafio se distancia do modelo vigente de formação no local de trabalho. Azevedo (2011) apresenta então a inserção da educação como “engrenagem do processo produtivo” (AZEVEDO, 2011, p. 75), o que caracteriza a necessidade da criação das escolas de EP, evidenciando já em sua origem a proximidade com trabalho, ciência e meios de produção.

O ambiente em que emerge a EP é um ambiente de alienação e de divisão social do trabalho. Tem-se, portanto, desde sua origem, a dualidade: cabe a EPT por um lado formar e qualificar trabalhadores para o sistema capitalista vigente e, por outro, buscar uma formação mais plena e integral das potencialidades humanas, podendo vir a ser uma educação emancipadora.

É então a partir da revolução industrial que a EP emerge como componente que potencializa o desenvolvimento e a inclusão. Isso faz dela uma abordagem que se aproxima da demanda de universalização, mas não necessariamente da possibilidade de atuação emancipadora considerando-se a influência do *neotecnicismo*.

Observa-se em diferentes momentos a limitação da educação ao processo de conformar o homem ao modelo produtivo, o que resulta em restrições para a formação de características fundamentais do próprio homem. Observa-se que a educação passa a cumprir papel restritivo de formar e aprimorar a força de trabalho do trabalhador.

Limitar a educação ao processo de aprimoramento da aplicação da técnica contribui para a alienação do trabalhador e a manutenção da ordem vigente. Mészáros (2006 apud AZEVEDO, 2011) definiu a alienação como o distanciamento ou oposição entre: vida pública e vida privada; produção e consumo; fazer e pensar; meios e fins. O autor destaca que “mediante o trabalho, (o homem) se aliena a necessidade abstrata de *ter* e tornar-se um ser desumano tanto espiritual quanto corporal” (MÉSZÁROS, 2006 apud AZEVEDO, 2011, p. 89). O autor aborda ainda a relação entre “necessidade e liberdade” mostrando que o trabalhador não pode ser considerado livre se sua ação está condicionada à satisfação de uma necessidade externa. Trata-se de uma necessidade alheia à naturalidade do indivíduo, proveniente da naturalidade fabricada, inventada e disseminada no processo de alienação e que acaba por determinar a ação do homem comprometendo sua liberdade e naturalidade.

Azevedo (2011, p.93-94) destaca que a sustentação do sistema capitalista requer a “formação de uma massa de força de trabalho para movimentar a roda da produção” apontando para uma formação que se sustenta na divisão entre trabalho intelectual e manual e “faz da educação uma mercadoria”.

É típico do estágio e da configuração atual do capitalismo converter tudo em mercadoria e impor a lógica do capital e do mercado sobre todas as coisas relegando à segundo plano o próprio indivíduo. Assim tem ocorrido com a educação, conforme buscamos apontar anteriormente. No entanto, essa mesma característica é observada em outros diversos segmentos da sociedade, como é possível observar em um exemplo elucidativo na abordagem de Norder (2004) referente à *mercadorização* na produção agropecuária brasileira. Esse autor aponta que o trabalho é substituído pela aquisição de insumos e novas tecnologias, a produção

se torna desconectada dos ecossistemas e das relações sociais locais, os rendimentos requerem uma base cada vez maior de investimentos, há um contínuo aumento na escala da produção, a política de preços e as prescrições técnicas são ditadas por agências externas, trata-se de um contexto que geralmente requer monocultura e grande latifúndio, que trata o trabalhador como mercadoria descartável, ignora as necessidades alimentares locais e desvaloriza a interação sustentável com as riquezas naturais.

Observa-se que a educação, ao restringir-se à formação de massa de mão de obra para o sistema produtivo capitalista, torna-se também mercadoria e afasta-se das possibilidades da formação integral e emancipadora. No entanto, esse tipo de formação e a manutenção da divisão do trabalho são convenientes à classe dominante.

A dualidade enquanto traço permanente da história da educação tem reflexos diretos na EP, esta teve seu ápice, seu momento mais severo, no período que foi retratado como a dualidade Capanema, em referência ao período das reformas do ministro Gustavo Capanema, que foi nomeado por Getúlio Vargas em 1934, para a pasta da Educação e Saúde Pública. Em 9 de abril de 1942, Capanema promulgou a Lei Orgânica do Ensino Secundário que permaneceu em vigor até a aprovação da LDB em 1961. Sob a influência do Estado Novo e do período Vargas

[...] 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 (MENEZES, 2001).

A partir da LDB de 1961, a primeira LDB do Brasil, publicada pelo presidente João Goulart, após longo debate e 27 anos após ser prevista na Constituição de 1934, rompe-se com o dualismo acirrado do período Capanema, chega-se ao fim do dualismo-totalitário ao se permitir o ingresso na mesma escola. No entanto, a capacidade de reconfiguração e adaptação para a permanência da dualidade já se revela nesta LDB que promove a abertura para a atuação da iniciativa privada na educação, tratando esta abertura como resposta coerente à dualidade totalitarista do período ditatorial varguista, defende-se já nesta época que o Estado através da oferta de bolsas aos mais pobres possa superar a dualidade, pois assim, as famílias

supostamente podem direcionar a educação dos seus filhos em um mercado livre, diversificado e aberto à iniciativa privada.

Assim a dualidade ainda que não na forma totalitarista do período Vargas-Capanema, mantém-se ao longo da história, reconfigurando-se diante da necessidade do capitalismo e da oscilação das pressões populares. Atualmente a dualidade se revela na prática *neotecnicista* que “endeusa” a meritocracia e amplia a privatização da educação.

O conceito de EP nesse trabalho não se restringe aos níveis de ensino (médio ou superior), contemplando a formação do trabalhador e sua complexidade em diferentes níveis, tais como o técnico de nível médio e o tecnólogo de nível superior.

Os IFs representam uma opção atual de oferta da EP integrando o ensino desde a Educação Básica (EB) até a Pós-graduação em um único espaço, na mesma instituição, de forma verticalizada, o que tem sido apontado como caminho para a educação politécnica e emancipadora, bem como possibilidade de enfrentamento das dificuldades atuais que abarcam, sobretudo o EM, em particular sua oferta integrada à EP tem sido apontada como promissora e diferencial dos IFs.

O termo integral relacionado à educação passou a ser muito utilizado ultimamente, em geral relacionado à prática da educação de tempo integral, podendo gerar uma incompreensão popular do termo ou mesmo uma distorção do seu sentido literal, que é o sentido que se deseja em sua utilização nessa pesquisa. Assim os termos educação integral, educação emancipadora, unitária, inclusiva ou igualitária usados nessa pesquisa se referem à educação que não se limita à formação de mão de obra para o mercado, por outro lado, atenta-se à formação integral do indivíduo, à relação com os condicionantes sociais, ao direito igualitário de acesso ao lazer, à atividade intelectual e ao conhecimento produzido pela humanidade, à preservação da pluralidade de opiniões. Também não se limita ao modelo da competitividade e ao conhecimento e cognição, em vez disso, estimula a colaboração, a crítica, a afetividade, a criatividade, o desenvolvimento corporal, a arte e a cultura. Refere-se a uma educação que incentive o reconhecimento de valores culturais e não apenas valores formalmente escritos; a uma educação que não se limita a preparar os alunos para a realização de provas, não se limita a moldar o indivíduo à sociedade hierárquica e amplamente desigual da atualidade, antes, uma educação que denuncia essa perplexidade e estimula o sonho e a construção de uma sociedade menos desigual. Refere-se, pois, a uma EP que não se limita a preparar mão de obra para um modelo de desenvolvimento baseado na manutenção de massa de mão de obra vulnerável.

A educação típica dos períodos de maior influência neoliberal, educação dualista, limitada e limitadora que privilegia a monotécnica, a polivalência e a predominância do mercado, contrapõe-se uma educação politécnica que priorize o indivíduo e prepare para o

trabalho consciente e focado em um modelo de desenvolvimento sustentável, inclusivo, nacionalista e de expansão baseada em conhecimento.

Este modelo de educação acima descrito tem como inspiração o modelo de escola unitária proposto por Gramsci, intelectual italiano que em sua teoria incorpora os pressupostos relativos às classes definidos por Marx. Segundo Nascimento e Sbardelotto (2008), Gramsci visualizou na “escola pública uma das possibilidades concretas de obter-se consciência de classe, associada à ideia do processo de trabalho como um princípio educativo” (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008), e destacou:

[...] a importância de incorporar às reivindicações da classe trabalhadora uma escola realmente formativa, anti-mecanicista, de liberdade e livre iniciativa, uma escola única e comum, que garanta o verdadeiro acesso à cultura aos filhos da classe trabalhadora (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008).

Assim a educação pública, e mais especificamente a EP, continuam sendo um sonho possível de emancipação do trabalhador.

No subitem seguinte, ainda buscando embasamento teórico-conceitual para a sequência deste trabalho, explora-se conceitos relacionados ao desenvolvimento e à localidade e ainda as possíveis relações destes com a educação.

2.1 EDUCAÇÃO E A DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO

São muitos os fatores que interferem nos caminhos entre o potencial e a realidade nacional diante do desafio de conciliar de forma duradoura o desenvolvimento, a redução de desigualdades e a democracia. Também comuns são os apontamentos de que a educação e mais especificamente a escolarização formal sejam pilares fundamentais para que esse desafio possa ser alcançado.

É recorrente hoje questionar teoricamente a visão hegemônica da conceituação do desenvolvimento como algo vinculado especificamente à questão econômica, como se pode observar em Carvalho (2007) que trata da redundância da expressão “desenvolvimento socioeconômico”. Assim, é inconcebível falar de desenvolvimento sem aliar fatores econômicos, sociais e ambientais. A abordagem de desenvolvimento adotada nesse trabalho contempla o desafio de conciliar crescimento econômico com redução de desigualdades, melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade ambiental. Além disso, a relação entre os fatores econômicos, sociais e ambientais não é entendida de forma hierarquizada, a qual atribui preferência à busca de metas econômicas e relega as questões sociais e ambientais a

segundo plano. Ao contrário disso, defende-se que o desenvolvimento econômico só se justifica se realmente conciliado com demandas sociais e de sustentabilidade ambiental.

Outro aspecto relevante do desenvolvimento e do *desenvolvimentismo* é abordado por Barbosa e Carvalho (2015). Segundo os autores, é falsa a ideia do desenvolvimento como algo natural, pois este desafio envolve relações complexas com inúmeros atores, escalas e interesses. Destacam ainda o protagonismo do Estado como indutor do desenvolvimento, tanto na perspectiva da trajetória nacional de desenvolvimento adotada a partir de 1950, quanto na perspectiva da demanda atual de ação do Estado.

No que se refere ao desenvolvimento local, Barbosa e Carvalho (2015) apontam que, ainda que seja um desafio bastante diverso para a realidade de diferentes municípios ou regiões, o desenvolvimento deve sempre ser meta dos municípios. Enfatizam ainda que “os recursos são distribuídos desigualmente entre os municípios, gerando regiões ricas e regiões com problemas econômicos” (BARBOSA; CARVALHO, 2015, p. 33) e que “a diminuição da desigualdade regional pressupõe ações coordenadas entre as três esferas do federalismo nacional e a sociedade” (BARBOSA; CARVALHO, 2015, p. 34). Os autores também abordam os efeitos nefastos do neoliberalismo diante da demanda de integração nacional e evidenciam dois movimentos contraditórios: um que adota a perspectiva do desenvolvimento local sob a ótica da disputa entre os municípios e outro que adota a perspectiva da estratégia nacional, da cooperação entre municípios e do desenvolvimento local contribuindo para o desenvolvimento nacional.

Além da ação do Estado, o processo de desenvolvimento está diretamente relacionado ao processo de industrialização, processos esses que foram demasiadamente concentradores, pois “desde o fim do regime militar há ausência de políticas regionais no país, submetendo os municípios a disputas fiscais para a atração de capitais” (BARBOSA; CARVALHO, 2015, p. 34).

É típico do capitalismo que as disputas por capitais sobreponham iniciativas de colaboração, diante disso, Barbosa e Carvalho (2015) indicam que cada vez mais as disputas se dão em escalas mais reduzidas, pois muitos municípios não têm atrativos que lhes deem condições de disputa e desenvolvimento, enfatizando assim a relevância do protagonismo do Estado como indutor do desenvolvimento e agente de redução das disparidades regionais. Os autores afirmam ainda que o desenvolvimento na perspectiva das regiões não tem beneficiado municípios menores através do transbordamento proveniente de cidades polos mais desenvolvidas, além disso, a ação do Estado tem se revelado incapaz de reverter a tendência de concentração e desigualdade.

Kerbaudy (2000) trata dos impactos da ação do Estado na configuração do poder local no interior do Estado de São Paulo e aponta a origem de algumas distorções, conforme se observa nos trechos destacados de seus escritos:

As políticas de descentralização do estado de São Paulo foram superpostas aos problemas que os municípios do interior enfrentavam, ou seja, o crescimento urbano acelerado acarretou problemas críticos nos equipamentos urbanos disponíveis. Além disso, surgiram as localidades centrais (cada localidade urbana com um “interior” de zonas rurais e cidades menores que são por elas atendidas), o que deu início a um processo de regionalização. [...] A ação do governo do estado de São Paulo, no sentido de homogeneizar o interior, induziu o aparecimento de polos regionais, o que marcou visivelmente as diferenças regionais e municipais. [...] A consequência imediata dessa situação será uma estrutura do poder político local que apresenta especificidade na composição de suas lideranças e no comportamento eleitoral de sua população. [...] A cada detalhamento dos indicadores socioeconômicos, as diferenças entre cidades vão aparecendo com maior nitidez. As discrepâncias nos indicadores de renda familiar existente entre as várias cidades são visíveis e podem estar ligadas a principal atividade econômica de cada município (KERBAUY, 2000, p. 57).

Kerbaudy (2000) com a mesma precisão contribui ainda com pertinente caracterização da peculiaridade que adquire o Estado de São Paulo no contexto nacional de desenvolvimento, haja vista que este Estado geralmente foi pioneiro do desenvolvimento nacional, experimentando característica do desenvolvimento que outros Estado podem ainda não ter atingido:

A transformação urbana deu ao interior paulista uma peculiaridade significativa, quer no plano econômico (diversificação da atividade econômica, mudança na composição do emprego, urbanização da força de trabalho e aumento da participação feminina no mercado de trabalho), quer no plano social (altas taxas de mobilidade e ascensão social e acesso de amplos setores da população à instrução), quer ainda no plano político (crescimento significativo do eleitorado e da participação política, diferenciação no sistema de representação em virtude do aparecimento de categorias sociais com forte expressão política e de novas lideranças que pluralizam a participação no processo decisório, ao tornarem mais nítidos interesses complexos e diferenciados) (KERBAUY, 2000, p. 51).

Kerbaudy (2000) ao realizar estudo de caso em Araraquara caracteriza a configuração do poder local nos municípios médios do interior paulista. Ela destaca que “diante das transformações pela qual o país passou após 1964, as análises sobre o poder local, para serem mais consistentes, devem levar em conta novos processos que redimensionam o poder local” (KERBAUY, 2000, p. 41). Essa autora lista alguns desses processos, dos quais são destacados dois:

- o coronelismo perde a exclusividade como intermediador, e a própria intermediação, em muitos casos torna-se desnecessária [...].
- mudanças estruturais ligadas à urbanização, a concentração da população nas cidades, ao crescimento demográfico e a criação de novas oportunidades de emprego pela implantação de novas atividades industriais e comerciais, bem como mudanças na relação de trabalho, quando ocorrem nos centros urbanos de menor porte (do interior), trazem para a arena política novos atores coletivos e colaboram para a integração física do país, graças à melhoria dos meios de comunicação e de transporte, que facilitam o acesso direto dos candidatos aos eleitores e fazem com que os chefes locais percam a exclusividade de acesso ao eleitorado. Novos líderes, cujo poder não se baseia mais na propriedade territorial, podem a partir de então dirigir-se diretamente ao eleitorado... (KERBAUY, 2000, p. 41).

Kerbauy (2000) aborda ainda a redemocratização e seus impactos no poder local, na seguinte perspectiva:

Quando tem início a redemocratização, redesenha-se uma nova situação política local, em que, os partidos e os governos estadual e federal são obrigados a redefinir uma estratégia de ação política para o município e o poder local. Com isso, não apenas a administração, mas também todo o processo eleitoral passa a ter novas especificidades, principalmente em função do comportamento eleitoral da população do interior (KERBAUY, 2000, p. 88).

A desigualdade é abordada considerando o distanciamento entre municípios e regiões e também o distanciamento entre ricos e pobres. No que se refere a esta segunda perspectiva, o documento do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) aborda a trajetória nacional de busca da redução da desigualdade:

Além de serem muito elevados, os índices de concentração de renda no país revelaram grande resistência a um processo mais contínuo de queda por um longo período, desde o Censo de 1960 (quando os dados começaram a ser calculados) até o ano 2000. Em determinadas conjunturas passadas, os indicadores apontaram flutuações, com um movimento de concentração de renda seguido de desconcentração e volta ao patamar anterior, como no período da hiperinflação, entre 1987 e 1992. Mesmo considerando-se essas flutuações, pode-se afirmar que o grau de concentração de renda no Brasil permaneceu em patamares elevados ao longo das quatro décadas entre 1960 e 2000, em que pesem as significativas mudanças da estrutura socioeconômica por que passou o país nesse intervalo de tempo. [...]. Ano após ano, desde 2001, indicadores de desigualdade têm revelado que a renda está mais equitativamente distribuída. Apesar disso, o Brasil segue sendo um país profundamente desigual. Refletir sobre a desigualdade e seu recente processo de arrefecimento, portanto, contribui para vislumbrar e viabilizar as chances de persistência na rota da equidade (DIEESE, 2012, p. 323-324).

Ainda que o processo de redução da desigualdade tenha se interrompido ou tenha perdido força a partir de 2014, considera-se relevante observar o bom desempenho obtido, sobretudo entre os anos 2000 e 2013.

O pensamento da educação como pilar do desenvolvimento fundamenta-se na Teoria do Capital Humano e ganha hegemonia a partir da industrialização atendendo a uma demanda do sistema produtivo capitalista. Assim tem-se uma visão salvacionista da educação, apontando-a como solução para todas as questões. Entretanto, ilustrativamente, ao se voltar às especificidades do Brasil, os séculos de sociedade escravocrata adiaram a necessidade de mão de obra qualificada e sustentaram a divisão entre trabalho intelectual e braçal, e conseqüentemente a destinação da educação a um grupo de privilegiados.

Cunha (2007) aponta que “a exigência permanente de requalificação profissional e a necessidade constante da busca de novas especializações como forma de manutenção do emprego ou de inserção no mercado de trabalho” (CUNHA, 2007, p. 141) é um fenômeno que cresce ao mesmo tempo em que diminui a quantidade de trabalhadores necessários para a execução de uma atividade. Ele destaca:

A exigência de maior grau de instrução pressiona a PEA (População Economicamente Ativa) a frequentar por mais tempo os bancos da escola, ainda que as mudanças na distribuição do emprego por setores da economia não nos permitem afirmar que se exige cada vez mais maior qualificação, mais grau de instrução do trabalhador (CUNHA, 2007, p. 152).

Assim tem-se a configuração em que a automação cria um excedente de trabalhadores que podem dedicar mais tempo à escolarização, mesmo sem a garantia de que o mercado permitirá a absorção da qualificação alcançada. Tal configuração não permite estabelecer relação direta e independente entre qualificação e melhoria de emprego, renda, produtividade e indicadores sociais, pois outros fatores tais como os econômicos também são relevantes. Outra hegemonia questionada que aqui se faz relevante destacar é o “ideário do poder local” tratado por Carvalho (2007) que adota a perspectiva do “contra fluxo da visão hegemônica que parte da ideia do poder local e, em sua vertente mais radicalizada, da endogeneidade do desenvolvimento local como forma de solucionar problemas estruturais” (CARVALHO, 2007, p. 14-15).

Uma estratégia nacional de desenvolvimento que enfrente o desafio de conciliar desenvolvimento, redução de desigualdades e democracia envolve diferentes frentes de atuação de tal forma que a educação, ainda que relevante, isoladamente em uma visão salvacionista, estará também fadada à frustração. Nessa mesma perspectiva, a importância do desenvolvimento regional não faz dele uma alavanca para o desenvolvimento nacional, o que

requer atuação conjunta com outras políticas nacionais. Como exemplo, tem-se o documento do Dieese (2012) abordando a relação entre a macroeconomia e o mercado de trabalho:

O comportamento do mercado de trabalho está direta e fortemente relacionado com a orientação de política macroeconômica. A ideia de que os problemas do mercado de trabalho se explicam exclusivamente pela “lei de oferta e procura de trabalho” não se sustenta, especialmente considerando-se a realidade do Brasil na primeira década do século XXI. [...] Ao contrário da década de 1990 e dos primeiros anos deste século, período em que a flexibilização das relações de trabalho era enfaticamente defendida por alguns analistas dentro e fora do governo federal, como saída para o desemprego e a precarização do trabalho, os anos 2000 se caracterizaram pela ausência de medidas governamentais nessa direção (DIEESE, 2012, p. 15).

Diante disso, é possível ter educação e desenvolvimento regional como fatores estratégicos para o desafio nacional, sendo a educação apontada como fator que potencializa o emprego, a ascensão social e o desenvolvimento. Nesse contexto, a relação entre trabalho e educação, bem como a EP, adquirem maior relevância.

A questão da existência real de uma estratégia nacional de desenvolvimento é controversa, em alguns momentos da história sua existência parece mais efetiva e em outros, mais restrita à teoria. Além da desejável clareza em torno de uma estratégia real de desenvolvimento nacional, há ainda a questão da unidade. Estado, trabalhadores e empresários almejam a mesma estratégia de desenvolvimento? Há uma estratégia clara encampada por algum dos segmentos, ou estamos limitados a uma abordagem teórica e superficial que leva a crer na unidade assim como se acredita no *slogan* “todos pela educação”?

Pochmann (2007) apresenta estudos relacionados à situação do emprego com foco na situação do jovem. Ele aponta que o desemprego cresceu mais entre os jovens do que entre outras faixas etárias e que o desemprego atinge mais severamente jovens do gênero feminino. Assim ele destaca:

[...] o jovem buscou elevar a escolaridade combinando com a atividade laboral, indicando que o Brasil tem jovens que trabalham e estudam, ao contrário da tendência dos países “desenvolvidos” de postergação do ingresso juvenil no mercado de trabalho para ampliação da escolarização. Para muitos jovens, quando não há trabalho, tampouco pode haver acesso à escola, tendo em vista a ausência de financiamento dos custos vinculados à educação para alguém com mais de 15 anos de idade (POCHMANN, 2007, p. 5).

O documento Dieese (2012) atribui à educação o potencial de manutenção da redução gradual da desigualdade, entendendo que a elevação da escolaridade culmina em aumento da produtividade, elevação da renda e valorização do trabalho. Ainda que se considere este caminho como promissor, é preciso considerar as disputas inseridas nesse contexto social de apropriação do trabalho, valorização e acumulação de capitais.

É neste contexto que a EP se insere e se justifica enquanto política pública diante da necessidade de que a maioria das famílias brasileiras tem de antecipar o ingresso dos filhos no mercado de trabalho e assim ampliar a renda familiar. Necessidade essa que é apropriada pelo sistema produtivo carente de mão de obra para mover o “moinho do acúmulo de capitais”.

A EP adquire relevância também ao se considerar como pilar fundamental à ampliação da produtividade e da competitividade da indústria nacional para sustentar o crescimento do emprego, bem como o aumento da renda, a valorização do trabalho e a redução da desigualdade. Nesta frente a EP deve contribuir com a qualificação do trabalhador e com o desenvolvimento e a transmissão de tecnologias.

Pochmann (2007) é enfático ao afirmar que “o que se fez até aqui se mostra insuficiente, quando não equivocado” (POCHMANN, 2007, p. 7). Ele destaca que:

[...] os constrangimentos atuais do sistema nacional de ensino dificultam o avanço da escolaridade com qualidade da juventude, assim como a contida expansão econômica obstaculiza a ascensão social por intermédio do emprego. De outro, a crise de reprodução social produz um quadro geral de desânimo juvenil, cada vez mais influenciado pelos apelos do exercício das atividades ilegais (POCHMANN, 2007, p. 7).

Este autor evidencia assim a importância da educação e da expansão econômica para viabilizar o emprego como forma de ascensão, ao mesmo tempo em que reduz o potencial de atração do crime. Por outro lado, o autor destaca ainda as dificuldades que o sistema de educação tem encontrado diante do desafio de representar uma possibilidade de ascensão, sobretudo aos jovens. Nas palavras de Pochmann (2007):

O agravamento da situação da juventude nos últimos dez anos no Brasil exige uma ampla avaliação das políticas sociais em curso. Não apenas a economia nacional registra baixo crescimento econômico, incapaz de gerar ocupações para todos que ingressam no mercado de trabalho, como o jovem vem sendo o principal afetado negativamente por essa situação [...]. Diante da atual complexidade na transição do sistema escolar para o mundo do trabalho, cabe perfeitamente uma maior atenção do poder público, bem como de toda a sociedade, tendo em vista o descompasso entre o que a juventude poderia ser e o que realmente é no Brasil (POCHMANN, 2007, p. 7-8).

Mesmo no momento em que o índice de desemprego nacional cai, Pochmann (2007) identifica que o índice de desemprego que se mantém atinge de forma mais enfática os jovens, atribuindo tal fato ao fracasso das políticas públicas, as quais deveriam preparar melhor os jovens para enfrentar a transição entre a escola e o trabalho. A importância da educação aliada à política econômica e de desenvolvimento para viabilizar ascensão social é assim abordada:

A emergência do desemprego estrutural entre os jovens torna mais distante as possibilidades de constituição de trajetórias ocupacionais e de vida vinculadas à ascensão social. O processo de imobilidade social intrageracional (a última ocupação não se diferencia do primeiro emprego), quando não o caso de regressão intergeracional (a posição de vida e trabalho do filho é inferior à do pai), pode tornar frustrada a perspectiva de construção de um futuro pelo trabalho decente, mesmo no ambiente de elevação da escolaridade. [...]. Se há constrangimentos no ingresso e progresso do jovem no interior do mercado de trabalho, o agravamento da condição juvenil aparece como inexorável, reproduzido pela decadência educacional e pela degradação social (POCHMANN, 2007, p. 2).

Estando a EP voltada especificamente à preparação para o trabalho na sociedade complexa dos tempos atuais, tem-se contextualizada a relação entre a EP e o desafio abordado por Pochmann (2007), o de viabilizar uma formação que permita ao jovem transpor as barreiras entre educação e trabalho, construindo trajetórias de ascensão social e redução de desigualdades.

Sobre o desafio e as possibilidades de desenvolvimento local ou regional, Brandão (2007a) indica que é decisivo “entender os nexos dos vários núcleos urbanos com seu entorno mais imediato” apontando a necessidade de estratégias regionais e menos localistas (BRANDÃO, 2007a, p. 261). Este autor apresenta alguns objetivos da política regional europeia que são apontados como elucidativos também para o desafio nacional, tais como “promover o desenvolvimento das regiões em atraso, reconverter regiões em declínio, facilitar o ajuste estrutural das áreas rurais, promover áreas com baixa densidade populacional, combater o desemprego” (BRANDÃO, 2007a, p. 265).

Fischer (2002) aponta que, desde meados dos anos 1990, os adjetivos local, integrado e sustentável voltaram à cena do debate do desenvolvimento, a autora também aborda a necessidade de articular ações locais com estratégias regional, nacional e global. Para a autora, o fundamento do espaço local não se restringe ao território e aos limites institucionais, esse se reconfigura conforme a problemática considerando a “interdependência e a inseparabilidade entre a materialidade, que inclui a natureza, e o seu uso, que inclui a ação humana” (SANTOS; SILVEIRA, 2001 *apud* FISCHER, 2002, p. 14). Ainda segundo a

autora, as cidades enquanto objeto de análise englobam “lógicas, vocações diversas e múltiplas escalas de poder”. Em trechos seguidos, ela assim se expressa:

[...] a análise dos poderes locais remete as relações de forças, por meio das quais se processam alianças e conflitos entre os atores sociais, bem como a formação de identidades e práticas de gestão específicas...

As questões de poder revelam-se concretamente no cotidiano das cidades e regiões...

Não há um único vetor de poder...

Quando se fala em local, não se está circunscrevendo o conceito à rua, ao bairro ou mesmo a cidade. O universo de análise é mais amplo e abstrato, podendo estar relacionado a várias escalas de poder...

Nas localidades se constata a alternância e a multipolaridade de relações de poder (FISCHER, 2002, p. 15).

Norder (2004) chama a atenção para a necessidade de se observar a heterogeneidade de conhecimentos e práticas produtivas locais para embasar as ações que visem o fortalecimento de regiões marginalizadas; segundo este autor, deve-se atentar para que se tenha interação e dinamismo entre conhecimento local e conhecimento científico. Assim o estudo de caso do campus do IFSP em Araraquara pretende considerar as muitas facetas e possibilidades da EP e sua promissora relação com o arranjo local.

A literatura aponta que os APLs são difundidos mundialmente, com destaque para a presença na Europa e principalmente na Itália. No Brasil, os entes públicos comumente apontam o apoio aos APLs como importante ação voltada ao desenvolvimento regional, ao apoio às micro e pequenas empresas e como forma de fortalecimento do emprego. Uma das vantagens apontada para o APL é facilitar o acesso aos programas de gestão empresarial, aos produtos e às linhas de financiamento, visando o fortalecimento da atuação no mercado interno e externo. Outra vantagem é incentivar a troca de informações entre as próprias empresas e com outras entidades. Tal interação aprimora suas vantagens competitivas, potencializa a inovação, a sustentabilidade e a capacitação, além de favorecer o acesso a suporte e a novos mercados, as empresas de um cenário de crescimento e de desenvolvimento interdependente.

A síntese da abordagem de APL apresentada pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC) e pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo resulta no seguinte conceito: APLs são aglomerações de empresas em um determinado território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação, colaboração e aprendizagem. São empresas, fornecedores, prestadores de serviços e/ou entidades associadas que cooperam favorecendo a atuação na mesma cadeia de produção ou em atividades

similares, complementares ou relacionadas. Geralmente colaboram entre si e com outros atores, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino, pesquisa e fomento. A intensidade da colaboração e da complementaridade entre os empreendimentos é que diferencia o APL das aglomerações empresariais, também chamadas de aglomerados produtivos.

Lastres e Cassiolato (2003) assim definem APLs “são aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais - com foco em um conjunto específico de atividades econômicas - que apresentam vínculos mesmo que incipientes” (LASTRES; CASSIOLATO, 2003, p. 3). Segundo esses autores, os aglomerados podem ser de diferentes tipos, tais como: distritos e polos industriais, *clusters*, arranjos produtivos e inovativos locais, redes de empresas, entre outros, que tenham como aspecto central a proximidade territorial.

Lastres e Cassiolato (2003) destacam ainda que o termo local, em oposição ao termo global, é usado para referir-se a uma localidade que pode ser uma cidade, bairro, rua, região ou nação, constituindo sempre “um subespaço ou um subconjunto espacial, e envolvendo algum modo de delimitação ou recorte territorial, o que se expressa em termos econômicos, políticos e culturais” (LASTRES; CASSIOLATO, 2003, p. 17). Esses autores apresentam também a definição de região, sendo: “área geográfica com certas características homogêneas (ou comuns) que a distinguem de áreas adjacentes ou de outras regiões” (LASTRES; CASSIOLATO, 2003, p. 23) e indicam que regiões são utilizadas como unidades de planejamento e ações administrativas e econômicas.

Em síntese, procurou-se nesta seção evidenciar a singularidade teórica e conceitual da EP e sua relação com o trabalho, o conhecimento, os APs e o desenvolvimento. Abordou-se o potencial da EP de emancipação ou transformação social que ultrapassa os limites da formação de mão de obra para o mercado e tratou-se da almejada interlocução com o desenvolvimento em diferentes escalas. Tendo como referência os conceitos aqui apresentados, busca-se, na sequência, explorar os marcos históricos da EP no Brasil.

3 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Após uma exploração mais crítica e conceitual na seção anterior, busca-se nesta identificar e explorar os principais momentos históricos da EP, bem como algumas disputas em seu entorno. Desta maneira, é importante começar pelo início desta modalidade de educação no país e para tanto, segundo o MEC, em nota oficial sobre o Centenário da RFEPT, a gênese deste processo pode assim ser expressa:

O Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola (BRASIL, 2008a, p. 2).

Ainda segundo o documento do MEC (BRASIL, 2008a), com o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, uma em cada capital dos Estados da República. Este ato de 1909 é apontado como o nascimento do que hoje chamamos de RFEPT.

Antes do surgimento da RFEPT e das Escolas de Aprendizes e Artífices, existiam os Centros de Aprendizagem de Ofícios e o Colégio de Fábricas, ambos marcados pelo início do ensino de ofícios, o qual se deu com os índios e com os escravos, marcando esse ensino como destinado às categorias inferiores da sociedade, àquelas que executam trabalho braçal. Conforme consta no documento Brasil (2008a), aqueles que tinham condição de trabalhar na produção eram recrutados ou conduzidos pela autoridade policial aos Centros de Aprendizagem e Ofícios ligados à Marinha.

Para Gianelli (2010), o ensino de ofícios no Brasil passou por uma longa série de estabelecimentos destinados a recolher e ensinar órfãos, desvalidos, abandonados, infelizes e desamparados. Garcia (2000, p. 3) acrescenta ainda que “uma patrulha do Arsenal saía e recolhia todo aquele que fosse encontrado vagando pelas ruas depois do toque de recolher”, e que o ensino voltado para o trabalhador se caracterizou por atender inicialmente “aos silvícolas, depois aos escravos, em seguida aos menores abandonados, órfãos e aos mendigos,

e mais tarde passou a atender os excluídos, como cegos e os surdos-mudos” (GARCIA, 2000, p. 4).

Escott e Moraes (2012, p. 4) assim abordam essa questão: “a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias”, enfatizando o caráter de assistencialismo e repressão da origem do ensino de ofícios no Brasil. Para Garcia (2000), em 1910 já haviam instaladas 19 escolas de Aprendizes e Artífices, porém em situação precária tanto em relação à estrutura, quanto à formação dos professores. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que passa a ser responsável pelas Escolas de Aprendizes e Artífices.

A constituição de 1937 foi a primeira a tratar especificamente do ensino técnico. Esse ano ficou marcado também pela transformação dessas escolas em Liceus Profissionais em um movimento de ampliação do número de escolas e das especializações disponíveis (BRASIL, 2008a). Em síntese, para Tavares (2012), a EP em sua origem teve caráter de filantropia e caridade voltando-se para pobres, cegos, aleijados, surdos, loucos, órfãos, ex-escravos e outros desvalidos; aponta ainda que a EP era a alternativa para que a ociosidade e a criminalidade não se tornassem entraves ao desenvolvimento nacional. Gianelli (2010) aborda um ponto importante neste ínterim: a dualidade do trabalho, a qual se expressa em duas perspectivas. Em um primeiro momento, dadas as raízes da colonização e da escravidão, o trabalho manual é discriminado e, em um segundo momento, já no período de industrialização, a influência do taylorismo contribui com a divisão entre o planejar e o executar. Escott e Moraes (2012) também concordam que o taylorismo-fordismo acirra a dualidade da EP no Brasil.

No que tange à criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, Gianelli (2010) aponta que, já no ano em que a pasta foi instituída, esta estabeleceu critérios técnicos requeridos para diretores e docentes da EP. Gianelli (2010) destaca ainda que a revolução de 1930 permitiu ao Brasil deixar de ser essencialmente agrícola e estabelecer as bases para a construção de uma nação industrial. Azevedo (2011) indica que na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, é que se tem a criação de arcabouço legal apontado como origem da educação brasileira. Porém ele mesmo afirma que a palavra de ordem nesse arcabouço foi “ensino”, e não “educação”, em um sentido mais amplo. Para Azevedo (2011),

[...] a educação brasileira nasce marcada pela dualidade estrutural e, na visão instrumental do uso da educação para o atendimento da produção e do desenvolvimento da nação, ignorando a formação da totalidade de seus cidadãos enquanto uma formação onmilateral (AZEVEDO, 2011, p. 125).

Kuenzer (1991) acrescenta que:

Desde o momento que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional (KUENZER, 1991, p. 6).

A partir das citações e comentários anteriores, especialmente, observando os trabalhos de Azevedo (2011) e Kuenzer (1991), é possível perceber que se evidenciou o caráter da EP como um sistema paralelo de ensino voltado a uma parcela específica da população, os menos favorecidos.

Outro marco da EP no Brasil apontado por Azevedo (2011, p. 120) trata do artigo 129 da Constituição de 1937, outorgada pelo governo de Getúlio Vargas, em que temos “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”. Esse mesmo artigo aponta o papel da Federação de “dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais” (AZEVEDO, 2011, p. 120).

Observa-se no referido decreto de 1937 a manutenção da EP voltada ao atendimento dos menos favorecidos, assim como se observou anteriormente nas iniciativas adotadas no governo de Nilo Peçanha. O Decreto apresenta ainda a federação como maior responsável pela EP, devendo esta adotar as iniciativas ou subsidiar os entes federados ou a iniciativa privada; destaca-se ainda a abertura para que o Estado financie ações da iniciativa privada relacionadas à EP, o que acabou por reforçar o dualismo. Conforme se nota em:

O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação (BRASIL, 2008a, p. 4).

É também nas reformas de Vargas que surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Na década de 1940, o governo federal com essas iniciativas “estava imbuído do propósito de viabilizar

um sistema de aprendizagem nacional, para que as empresas proovessem a sua própria necessidade de força de trabalho, mediante uma proposta curricular efetivamente direcionada para as atividades práticas” (AZEVEDO, 2011, p. 129). Tem-se como novidade nesse apontamento o fato de as empresas proverem sua necessidade de qualificação da mão de obra. Segundo Azevedo (2011, p. 131), é no artigo nº 129 da Constituição de 1937 que “pela primeira vez o Estado, no Brasil, atribuiu às empresas industriais o dever de formar sistematicamente, em escolas, os seus aprendizes”.

Observa-se na trajetória da EP certa oscilação entre financiamento público e privado para a necessidade de formação de mão de obra para as empresas, sendo que este pêndulo tende majoritariamente para o uso de recursos públicos.

Ainda sobre a criação do SENAI, Azevedo (2011) afirma que este deveria ser mantido com a contribuição dos filiados da Confederação Nacional da Indústria (CNI). Garcia (2000) trata da criação do SENAI como o surgimento de um sistema paralelo, motivado pelo aumento da indústria que requer mão de obra qualificada e pela ineficiência do Estado diante da demanda do empresariado por uma formação mais rápida.

Em 1959 as Escolas Técnicas e Industriais se tornam autarquias, ganham autonomia e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais, seguida da nomenclatura de cada Estado, assim, em São Paulo passamos a ter a Escola Técnica Federal de São Paulo. Este movimento volta-se para o aumento das unidades e da oferta de vagas para formar mão de obra necessária para impulsionar o processo de industrialização (BRASIL, 2008a).

Gianelli (2010) destaca o prestígio e o reconhecimento obtidos pela Escola com a qualidade do ensino ofertado, sobretudo na modalidade de EP integrada ao EM, no contexto do início da década de 1970, quando a formação técnica passou a ser valorizada, propiciando inclusive a sobreposição do ensino profissional à formação geral. Este fenômeno de sobreposição pode ser compreendido como uma hierarquização das ciências.

Azevedo (2011, p. 146) indica que os anos entre 1968 e 1973 ficaram conhecidos como o “milagre econômico” com o rápido crescimento das cidades e o crescimento da demanda por formação profissional. A formação técnica de nível médio ganha força e a formação muito acadêmica é apontada como entrave econômico. No bojo do “milagre”, a EP passa a ser destinada, pelo menos retoricamente, à maioria da população. Assim a RFEPT é ampliada e também são adotadas medidas para a atuação da iniciativa privada e dos entes federados na oferta de qualificação cada vez mais restrita à necessidade do sistema produtivo vigente. A abertura para a iniciativa privada, a influência e o financiamento de organismos internacionais e a criação do SENAI e do SENAC apontam para a limitação da qualificação ofertada pela RFEPT. Assim a já explorada dualidade adquire caráter ainda mais preocupante,

sendo que a iniciativa privada caminha para uma hegemonia no financiamento e no currículo da EP, que é ofertada para a maioria da população.

Brandão (2009) explora a crescente influência do capital estrangeiro, que se desdobra na necessidade de conformar os trabalhadores para a nova realidade do trabalho e da vida, num processo que identifica a conversão de interesses específicos em valores universais. Em diferentes momentos, segundo Garcia (2000), atribui-se à educação e mais especificamente à formação profissional a responsabilidade pelos problemas sociais e pelo desemprego estrutural. Escott e Moraes (2012, p. 8) enfatizam que a educação é tratada como meio de mobilidade e de promoção de igualdade social e ainda que o fracasso da economia acaba por ser atribuído à dificuldade da educação de aproximar-se do mundo do trabalho. Assim, “transfere-se para o próprio trabalhador a responsabilidade pelo domínio das competências profissionais exigidas pelo mercado e, portanto, pela sua empregabilidade” (TAVARES, 2012, p. 8). A educação de massa adquire a característica de produzir grande quantidade de formados assim como a indústria produz grande quantidade de coisas, destacando o caráter de uma educação de massas, aligeirada e abordada na perspectiva de mercadoria sob influência da concepção neoliberal (AZEVEDO, 2011, p. 216).

Na LDB de 1961 pela primeira vez se tem a equiparação entre ensino regular e EP para fins de acesso ao ES, esse acesso, retoricamente, se torna possível a todas as classes sociais. Os autores abordam também que em 1971 o governo militar tenta transformar todo o EM em profissionalizante, o que acaba acontecendo somente no âmbito público. Quanto às intenções dessa ação, eles destacam que “reside o interesse do governo militar no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização subalterna, conhecida historicamente como o milagre brasileiro” (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 5). Estes autores apontam ainda que cada vez mais a EP é conduzida para atender a necessidade do sistema produtivo, aproximando o ensino da prática em um contexto cada vez mais exigente, complexo e disputado.

Para Azevedo (2011, p. 130), o Estado se esquivava de sua responsabilidade, aponta para a “mercadorização” e atribui às empresas e aos sindicatos a responsabilidade pela formação dos menos favorecidos, fragmentando sua ação através da estratificação do ensino. Segundo este autor, foi no governo Goulart, com a LDB de 1961, a primeira do Brasil, que a educação surge nas legislações com um sentido mais amplo. Esta LDB definiu a obrigatoriedade de as empresas oferecerem formação para os menores por elas contratados, mas o próprio autor alerta que, mesmo que a educação seja apontada como responsabilidade do Estado, o ensino técnico de nível médio permanece como uma coletânea de cursos associados à produção.

Assim, tem-se a proliferação dos cursos superiores de curta duração, sendo o primeiro formato desses cursos o de Engenharia de Operação, conforme observa Brandão (2007b):

Já nos primeiros anos da década de 1960 se fortalece todo um debate acerca da necessidade de se reformular nosso sistema universitário, considerando-se, dentre outros, dois problemas centrais: primeiro, apesar da expansão do Ensino Superior no período republicano, a pressão, por parte dos jovens, quanto ao acesso aos níveis superiores de educação tornava-se cada vez maior; segundo, a constatação de que nosso sistema universitário estava desvinculado da realidade nacional, não sendo capaz de formar os jovens para enfrentar o processo de desenvolvimento urbano e industrial que ocorria (BRANDÃO, 2007b, p. 3).

Tem-se então a exploração de mais uma característica da EP, sua utilização para reduzir as demandas pela expansão do ES. Essa utilização se deu através do ensino técnico de nível médio, que atribui à formação dos menos favorecidos um caráter terminal, e ainda através dos cursos superiores de curta duração, os quais se viabilizaram como uma alternativa econômica que cria um nível de trabalhador intermediário, situado entre os provenientes dos cursos técnicos e inicialmente os das engenharias tradicionais, com formação em cinco anos e estrutura curricular consolidada. No entanto, pode-se observar que cursos técnicos de nível médio ou superior de curta duração em sua concepção não contemplam a possibilidade do desenvolvimento de atividades complexas, o desenvolvimento de novas tecnologias ou a emancipação, estando assim alinhados com a manutenção da ordem vigente.

É no período militar que se tem maior abertura para a atuação da iniciativa privada na educação e os cursos superiores de curta duração representam um potencial de lucro rápido para as empresas mediante a demanda popular por formação e inserção no mercado. A Lei nº 5.540 de 1968, elaborada pelo governo Costa e Silva, apresenta as principais características dos cursos superiores de curta duração. De acordo com essa Lei, esses cursos devem “explorar alternativas para o 3º grau, prevendo a criação de cursos mais práticos, menos longos, flexíveis e intensivos, voltados para as necessidades da comunidade” e ainda para as “peculiaridades do mercado de trabalho regional”. Essa legislação, ainda que se refira à ES ou 3º grau e à uma formação com caráter terminal, faz uso de expressões tais como “formação profissional básica” e “desenvolvimento de habilidades intermediárias”, evidenciando assim seu caráter propositalmente limitado, que não altera a concepção da formação oferecida à maioria dos brasileiros e se limita a responder a demanda por uma formação superior e de caráter terminal (AZEVEDO, 2011, p. 143-144).

Não obstante, Azevedo (2011) apresenta ainda o parecer nº 4.434 de 1976, o qual extinguiu os cursos de Engenharia de Operações e passou a denominar os cursos superiores de

curta duração como Cursos de Formação de Tecnólogos ou Cursos Superior de Tecnologia (CST). O mesmo parecer determina a função intermediária dos tecnólogos nos seguintes termos “os engenheiros, com funções de concepção e de coordenação e os tecnólogos, com funções de execução e de supervisão”. De acordo com o autor, os CST não superam a condição de uma educação restrita ao processo produtivo e ao mercado, além disso, na época em que foram criados, estavam desconexos do sistema de pós-graduação. Ainda que o parecer destaque que os CST não podem ser considerados cursos de curta duração, uma vez que a duração deve ser adequada à formação demandada pelo mercado, a configuração original desses não foi alterada, permanecendo como cursos mais curtos.

Os CST são criados no Brasil adotando-se como exemplo a prática adotada em países com desenvolvimento industrial mais avançado, onde se supõe que engenheiros atuem na concepção e projeto, delimitando assim a atuação de técnicos e tecnólogos. No entanto, os mesmos resultados não são obtidos aqui, uma vez que o modelo produtivo nacional, sob influências internacionais, ficou limitado e ausente de concepção, fazendo com que engenheiros exerçam a função e disputem espaço com técnicos e tecnólogos.

De modo mais recente, segundo Tapia e Matteo, (2002 *apud* GIANELLI, 2010, p. 22), foi “a partir da década de 1990 que os impactos do processo de globalização capitalista na dinâmica inter-regional brasileira e os novos parâmetros de produtividade e competitividade nas indústrias paulistas” resultaram na necessidade da expansão da RFEPT no estado de São Paulo. Gianelli (2010) trata ainda a relação com o desenvolvimento local como um traço da EP desde a Escola de Aprendizes e Artífices, exemplificando que na época a Escola de São Paulo foi pioneira na oferta do curso de torneiro mecânico.

Na década de 1990 ainda se percebe a qualidade da EP oferecida, sobretudo na modalidade de EP integrada ao EM como já se observava desde a década de 1970. No entanto, observa-se que essa qualidade não tem significado necessariamente a inserção e a permanência no mercado, reduzindo assim a demanda do ES como se esperava, pois, “os egressos destas instituições apresentavam elevados índices de aprovação no vestibular” (TAVARES, 2012, p. 2) e esta pode ser uma das motivações para que o governo tenha interrompido tal oferta. Tavares (2012) ainda destaca como objetivos da EP neste contexto, “evitar que Escolas Técnicas formem profissionais que sigam no Ensino Superior ao invés de ingressarem no mercado de trabalho” e também “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” (TAVARES, 2012, p. 8).

Camargo e Villela (2010) demonstram que a partir de 1971 a Escola de São Paulo passou a oferecer cursos técnicos integrados ao EM com duração de quatro anos e carga

horária média de 4.500 horas. Iniciativa enquadrada pelos autores dentro da demanda de reduzir as pressões pela expansão do ES e dar ao EM um caráter terminal. Camargo e Villela (2010) apontam ainda que essa iniciativa fez a Escola de São Paulo tornar-se “conhecida e reconhecida” (CAMARGO; VILLELA, 2010, p. 48). Entretanto, os mesmos autores indicam que em 1982 tem-se a alteração na legislação que permite que esses cursos tenham três anos de duração e carga horária de 2.200 horas, voltando-se para preparação para o ingresso no ES. Essa alteração da Lei 5.692, pondo fim à obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau, justifica-se, pois, os efeitos esperados do “milagre econômico” não vingaram e a escola passou a ter o nível médio nas modalidades profissionalizante e não profissionalizante.

Em Azevedo (2011), tem-se a indicação da criação de uma nova instituição, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que surgem para oferecer os cursos superiores de curta duração, para os quais o autor apresenta a Portaria Ministerial nº 441 de 1974, na qual consta: “1) transferir os cursos de engenharia de operação das escolas técnicas federais para as universidades federais; 2) criar os Centros Federais de Educação Tecnológica para a oferta de cursos superiores de tecnologia” (AZEVEDO, 2011, p. 153). No documento do MEC este momento assim é retratado:

Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. Esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição, formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde. Em 1994 a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs (BRASIL, 2008a, p. 5).

Com a criação das unidades do CEFET, a prioridade passa a ser os CST justificando que o técnico tem encontrado dificuldades no mercado e tem buscado o ES. Gianelli (2010) destaca como característica dos CEFETs a participação de representantes da iniciativa privada como conselheiros consultores e avaliadores da EP.

No que se refere à EP, a década de 1990 ficou marcada pela retomada e aceleração da “cefetização”, atribuindo prioridade aos CST, restringindo a atuação no EM, proibindo a oferta do EM integrado ao ensino profissional e eximindo a federação de responsabilidades diante da EP. Responsabilidades essas que são atribuídas aos Estados, municípios e à iniciativa privada. Assim temos que “o Estado Mínimo da década de 1990 teve contribuição importante no sentido de reforçar a separação entre Educação Profissional e ensino

propedêutico” (TAVARES, 2012, p. 16) e representou retrocesso na perspectiva da oferta de uma educação integral.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2014-2018, do IFSP, destaca que, através do Decreto 2.208 assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 17 de abril de 1997, “todos os sistemas de ensino (federal, estadual e privado) foram obrigados, por decreto federal, a restringir-se ao oferecimento do ensino técnico modular, excluindo-se desses módulos as disciplinas de formação geral” (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2014a, p. 43). Neste contexto que marcou a década de 1990 e mais especificamente referindo-se à “cefetização” é que Azevedo (2011, p. 153) aponta ainda a existência de iniciativas semelhantes em alguns países de capitalismo central. O movimento que ficou conhecido como “cefetização” teve origem na década de 1970, mas foi difundido na década 1990 quando foi retomado e ampliado. Identifica-se ainda a influência desse movimento que supervaloriza os cursos de curta duração na origem do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, que mais tarde foi denominado de Centro Paula Souza.

Sobre os CST e seu currículo mínimo, Escott e Moraes (2012) apontam que a flexibilidade da legislação contribui para a lógica utilitarista ditada pelo mercado. Azevedo (2011) apresenta a definição do Catálogo Nacional de CST definido pelo MEC, focado em áreas temáticas e em competências, o que para esse autor é avaliado como uma visão utilitarista e funcionalista, a qual fragmenta o conhecimento. De acordo com Azevedo (2011), esta configuração acadêmica faz com que o tecnólogo, ainda que seja considerado curso superior, seja “menos superior” em comparação a outros cursos superiores.

É fato que, encontram-se atualmente muitos cursos voltados para atender demandas cada vez mais pontuais e específicas do sistema produtivo, são formações focadas em “nichos” que buscam atender a necessidade de aproximação com o sistema produtivo, mas que abarcam o risco de oferecer formações que podem desaparecer rapidamente com a evolução do próprio sistema produtivo. Este é outro enfoque possível da dualidade, em que cursos mais longos e abrangentes são reservados a poucos, enquanto que a formação mais específica, pontual e limitada se prolifera em cursos de menor duração, intitulados de cursos superiores para atender a demanda da simbologia em torno do termo “superior” e a demanda de terem caráter terminal.

A EP no Brasil em toda sua trajetória é marcada por voltar-se ao atendimento da parcela mais vulnerável da sociedade, com a intenção de moldar essas pessoas para o trabalho e garantir que elas não ameacem a ordem vigente. A melhoria da qualidade de vida do trabalhador fica subentendida como consequência ou demanda secundária. A prioridade volta-se para a manutenção da ordem, acomodação do trabalhador e garantia dos interesses do

mercado. Observa-se que a trajetória histórica da EP é marcada por diversas iniciativas reformistas e estruturantes, sem que, no entanto, sua essência dualista seja alterada de forma significativa. A EP é apontada então com características que se distanciam da possibilidade de emancipação dos indivíduos ou de uma educação que possibilite a compreensão do sistema social e produtivo vigente. Nota-se o alinhamento da EP ao projeto de nação e ao modelo de desenvolvimento de cada período histórico e seus traços enraizados na educação brasileira, evidenciando-se assim a permanência de uma educação voltada para a elite e de outra para a maioria da população.

Considerando a relevância atual da educação formal que se dá na escola, tanto a função social da escola quanto a função social do trabalho na perspectiva da formação integral do indivíduo, conforme se observa em Kuenzer (1991), fortalecem a demanda pela formação, tendo como referência a centralidade no indivíduo e a politecnicidade, opondo-se à sobreposição dos interesses econômicos e mercadológicos predominantes na sociedade e na EP. Neste sentido, Tavares (2012) ressalta que com a eleição de um governo democrático-popular a partir de 2003, tem-se a adoção de medidas que vão na contramão da política neoliberal, com destaque para a retomada dos investimentos públicos na RFEPT, ainda que a expansão siga sendo maior na rede privada.

É dentro destes marcos que há o surgimento de uma nova institucionalidade, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), conhecido como IF, que nasce da iniciativa de transformação dos CEFETs em IFs. Foi através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva definiu os parâmetros da transformação dos CEFETs em IFs (BRASIL, 2008b), no que se configura a mais recente reforma da EPT no Brasil. Esta iniciativa abarca uma proposta inovadora, apoiando-se na expansão da RFEPT e na construção de um novo paradigma norteador para esta modalidade educacional.

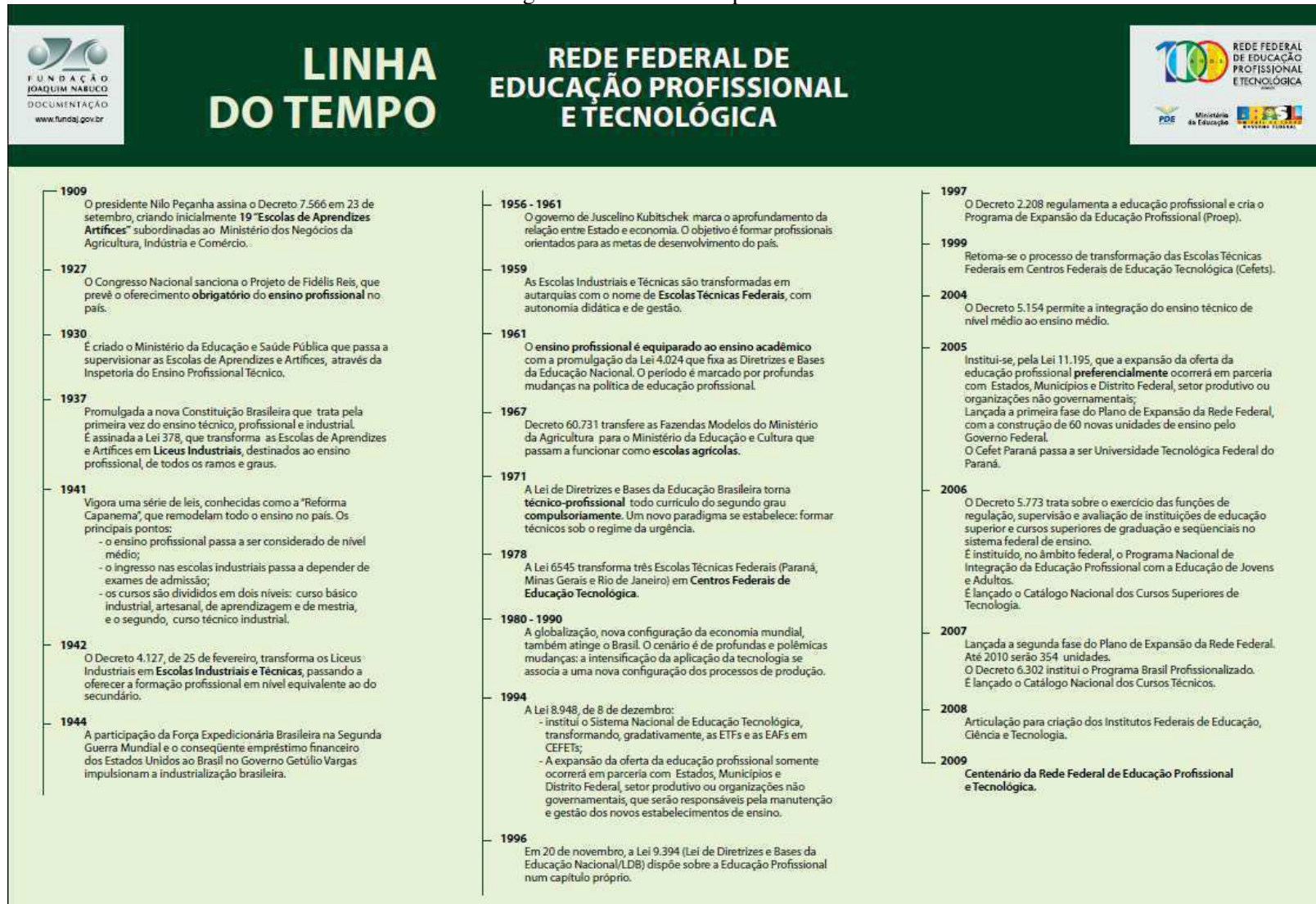
A retomada da integração entre o EM e a EP (decreto 5.154/2004 que revogou o de 1997), a criação da Universidade Tecnológica do Paraná e a relação entre EP e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são destaques do momento que antecede e influencia a criação dos IFs conforme observamos no documento do MEC:

O Decreto 5.154/2004 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio. Em 2005, com a publicação da Lei 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica [...]. Também nesse ano a Transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná. [...]. Em 2006, com o Decreto 5.840 é instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

Educação de Jovens e Adultos – PROEJA com o ensino fundamental, médio e educação indígena. (BRASI, 2008c, p. 5-6).

Em um processo contraditório e carregado de idiosincrasias, esta é apenas uma síntese que buscamos apresentar para a exploração da trajetória histórica da EPT no Brasil. De maneira ilustrativa, para finalizar o tópico, apresentamos uma a linha do tempo elaborada em 2009 pelo MEC como parte das comemorações dos 100 anos da RFEPT. Na linha do tempo apresentada na Figura 1, destacam-se fatos históricos que marcaram a trajetória da EPT no Brasil.

Figura 1: Linha do Tempo RFEPT



Fonte: (BRASIL, 2008c)

Tendo explorados aspectos relevantes da conceituação teórica e da trajetória histórica da EP no Brasil, suas conexões com o mundo do trabalho, com os projetos estabelecidos para a educação e para o desenvolvimento nacional e ainda sua relação com os projetos societários em disputa em cada época, busca-se em seguida abordar a expansão da RFEPT e os IFs.

3.1 A EXPANSÃO DA REDE E OS INSTITUTOS FEDERAIS

Os IFs surgem no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e, portanto, dentro de um contexto de disputa entre diferentes visões de mundo e de diferentes atribuições para as políticas públicas. É nesse contexto que predominava o que se convencionou chamar de novo-desenvolvimentismo. Para Carvalho (2015):

O novo-desenvolvimentismo tem como premissa (ou promessa) básica o binômio crescimento econômico e distribuição de renda. Assim, se diferencia do neoliberalismo na medida em que dá, pelo menos em termos teóricos, ao Estado maior papel e prestígio no cumprimento direto deste binômio (CARVALHO, 2015, p. 25).

Carvalho (2015) chama a atenção para a lógica novo-desenvolvimentista que, no plano retórico, pretendia corrigir desvios de rota causados pelo neoliberalismo. Segundo o autor, as políticas neoliberais agravaram “os problemas estruturais brasileiros, a exemplo da concentração de renda e propriedade reduzindo *pari passu* as possibilidades de ação estatal concreta e coordenada para a efetiva superação do atraso social e econômico nacional” (CARVALHO, 2015, p. 24), sendo possível associar a expansão dos IFs à superação desta lógica, ao menos no discurso.

Os IFs são criados então com a intenção de superar paradigmas persistentes na história da EPT e reverter os rumos da reforma implementada em 1997 pelo governo FHC. Carvalho (2007) aponta que a década de 1990 ficou marcada por profunda mudança na estrutura do mercado de trabalho brasileiro. O Documento do Dieese (2012) trata os anos 1990 como década de mudanças e profundos desequilíbrios, abordando-a assim:

A última década do século XX foi marcada, no Brasil, pela desestruturação do mercado de trabalho. Diferentes iniciativas, públicas e privadas, concorreram para este fim. O período caracterizou-se pela elevação das taxas de desemprego a patamares nunca antes vistos no país e pelo crescimento significativo das formas mais precárias de inserção no mercado de trabalho (autônomos que trabalham para o público, assalariamento sem carteira, emprego doméstico, etc.). Ao mesmo tempo, a década de 1990 foi marcada pela introdução de uma série de mecanismos de flexibilização da relação trabalhista (contratos de prestação de serviços, contratos por tempo

determinado, etc.), pela flexibilização dos rendimentos, especialmente através de mecanismos de remuneração variável, e pela redução dos rendimentos do trabalho em termos reais (DIEESE, 2012, p. 9).

No que se refere à EPT, Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) resumem a ação do governo FHC destacando as seguintes ações:

[...] a separação da educação técnica do ensino médio, a extinção dos cursos técnicos integrados, a criação e priorização dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST), a transformação das Escolas Técnicas em Centros de Educação Tecnológica (CEFET), entre outras mudanças (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 77).

Os mesmos autores (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010) apontam ainda que a reforma de 1997 estabeleceu um aparato legal que promoveu o desmonte da estrutura preexistente ao transferir a responsabilidade de manutenção e gestão do ensino técnico para os estados, os municípios e o Distrito Federal. Manfredi (2002 *apud* PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010) aborda ainda o caráter privatista e de redução do papel do Estado adotado pelo governo FHC no que tange a EPT ao destacar a transferência de responsabilidades também para o setor produtivo e para as organizações não governamentais. Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) destacam então que o governo FHC com a reforma da EPT de 1997 buscou eximir a União da responsabilidade de expansão e de manutenção da RFEPT.

Brazorotto (2014) aponta que o Decreto 2.208 de 1997 acaba com a possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados e prioriza cursos profissionalizantes de curta duração voltados às especificidades pontuais do setor produtivo. Em Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) encontra-se a indicação do arcabouço legal que teve de ser superado para que o governo Luiz Inácio Lula da Silva pudesse dar início à expansão da RFEPT: o Decreto nº 2.208 de 1997, a Portaria nº 646 de 1997 e a Medida Provisória nº 1.549 de 1997.

Tavares (2012, p. 11) destaca que o impedimento legal que o governo Lula teve de superar para possibilitar a retomada da expansão da RFEPT está centrado na troca da palavra “somente” para “preferencialmente” no § 5º do artigo 3º da Lei 8.948/1994 que passou a vigorar assim:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (TAVARES, 2012) (grifo nosso)

Ao vincular as características apontadas para os anos 1990 ao governo FHC e as apontadas para os anos 2000 ao governo Luiz Inácio Lula da Silva, tem-se uma perspectiva de comparação entre os governos. O Documento Dieese (2012) destaca algumas características da primeira década do século XXI. Os anos 2000 são assim abordados:

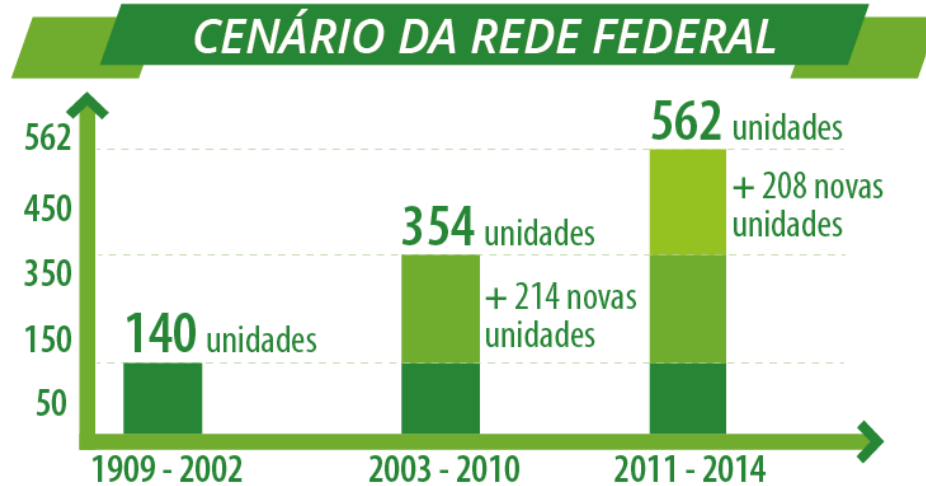
O crescimento econômico verificado nos anos 2000, por sua vez, está diretamente relacionado com a expansão do mercado consumidor interno, impulsionado, nos últimos anos, pela política de valorização do salário mínimo, pela política de transferência de renda para os mais pobres e pela expansão do crédito. [...]. Em uma economia em que a dinâmica é liderada pelo consumo de massa e por investimentos em infraestrutura, a recuperação do emprego, em um primeiro momento, ocorre em setores em que os salários médios são mais baixos (como comércio e construção civil). Numa segunda etapa, essa recuperação se dá em algumas áreas específicas onde há carência de mão de obra (setores especializados, engenharia, etc.). Em seguida, esse processo se generaliza entre os diversos setores [...]. As políticas governamentais adotadas ao longo da década de 2000 (metas de inflação, política de valorização do salário mínimo, políticas de transferência de renda, expansão do crédito) e as mudanças verificadas no mundo do trabalho (geração de empregos, formalização e aumento da renda) foram, ao mesmo tempo, causa e efeito do processo de crescimento econômico no Brasil (DIEESE, 2012, p. 16).

Em 2005, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva anunciou o Plano de Expansão da RFEPT, fato este que para Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) representa um marco do rompimento com o projeto de EPT herdado do governo FHC. Esses autores destacam que “se, de 1909 a 2002, o número de escolas destinadas a essa modalidade da educação não ultrapassou 140 unidades, até 2010 a meta é chegar a 354 unidades” (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 73). A importância da expansão é assim abordada pelo Dieese (2012):

Ampliar o acesso aos cursos de formação profissional e tecnológica e superior representa, por um lado, o reconhecimento de um direito dos jovens e futuros trabalhadores e, por outro, a possibilidade de transitar de modo mais adequado para uma economia que se pretende portadora de melhores empregos (DIEESE, 2012, p. 352).

O portal do MEC que trata da expansão da RFEPT (BRASIL, 2014) registra que entre 2003 e 2010 foram entregues 214 *campi* e que entre 2011 e 2014 foram mais 208. Esses *campi* somados com os existentes antes da expansão totalizam 562 *campi* que estão divididos em 38 IFs presentes em todos os Estados. A Figura 2 ilustra a expansão da RFEPT:

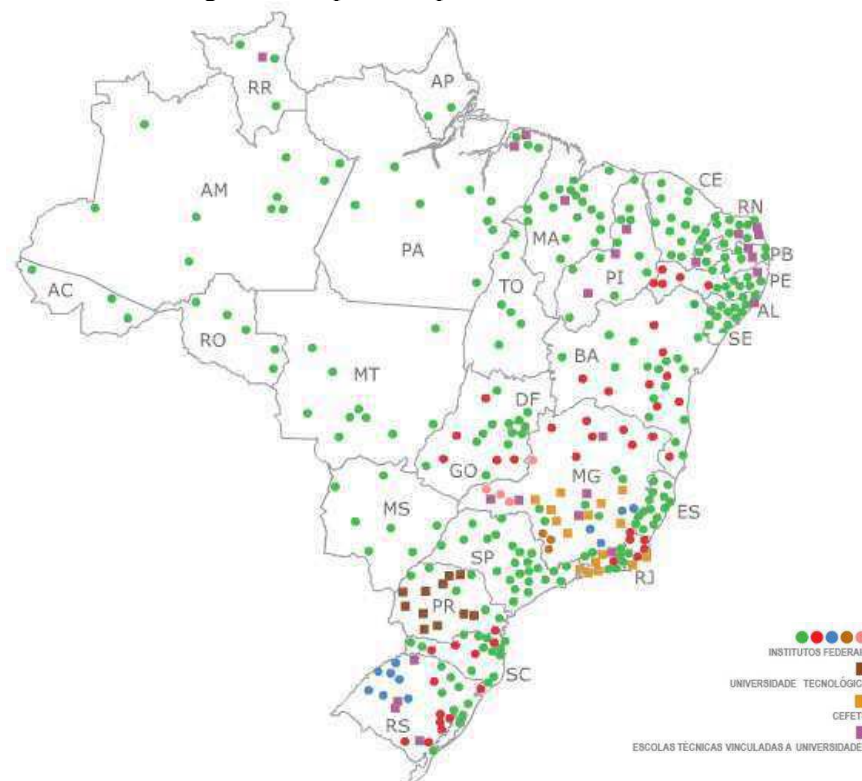
Figura 2: Expansão Nacional



Fonte: (BRASIL, 2014).

O mapa apresentado na Figura 3 demonstra a distribuição da expansão no território nacional:

Figura 3: Mapa da Expansão Nacional



Fonte: (BRASIL, 2014).

Nota-se que em alguns estados houve a manutenção de CEFETs, bem como, a permanência da existência de Universidades Tecnológicas e Escolas Técnicas vinculadas à Universidades, instituições essas que junto com os IFs formam a RFEPT.

No Estado de São Paulo, entre 2006 e 2008 foram criados 7 *campi* no que denominou-se Fase I da expansão do IFSP. De 2009 a 2012 realizou-se a Fase II com a criação de 18 *campi*. Somadas as três unidades existentes antes da expansão o IFSP chegou a 28 *campi* em 2012 (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2014a), conforme se pode observar no Quadro 1 do PDI – 2014-2018, no qual se destaca o campus Araraquara, objeto de análise desse estudo.

Quadro 1: Configuração do IFSP após a 2ª Fase da Expansão

Campus Pré-Expansão	Autorização de Funcionamento	Início das Atividades
São Paulo	Decreto 7.566/1909	1910
Cubatão	Portaria Ministerial 158/1987	1987
Sertãozinho	Portaria Ministerial 403/1996	1996
Campus Fase I	Autorização de Funcionamento	Início das Atividades
Guarulhos	Portaria Ministerial 2.113/2006	2006
Bragança Paulista	Portaria Ministerial 1.712/2006	2007
Salto	Portaria Ministerial 1.713/2006	2007
Caraguatatuba	Portaria Ministerial 1.714/2006	2007
S. João da B. Vista	Portaria Ministerial 1.715/2006	2007
São Roque	Portaria Ministerial 710/2008	2008
São Carlos	Portaria Ministerial 1.008/2007	2008
Campus Fase II	Autorização de Funcionamento	Início das Atividades
Campos do Jordão	Portaria Ministerial 116/2010	2009
Birigui	Portaria Ministerial 116/2010	2010
Piracicaba	Portaria Ministerial 104/2010	2010
Itapetininga	Portaria Ministerial 127/2010	2010
Catanduva	Portaria Ministerial 120/2010	2010
Araraquara	Portaria Ministerial 1.170/2010	2010
Suzano	Portaria Ministerial 1.170/2010	2010
Barretos	Portaria Ministerial 1.170/2010	2010
Boituva	Resolução nº 28/2009	2010
Capivari	Resolução nº 30/2009	2010
Matão	Resolução nº 29/2009	2010
Avaré	Portaria Ministerial 1.170/2010	2011
Hortolândia	Portaria Ministerial 1.170/2010	2011
Votuporanga	Portaria Ministerial 1.170/2010	2011
Presidente Epitácio	Portaria Ministerial 1.170/2010	2011
Registro	Portaria Ministerial 1.170/2010	2012
Campinas	Portaria Ministerial 1.170/2010	2012
São José dos Campos	Portaria Ministerial 330/2013	2012

Fonte: (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2014a)

O PDI – 2014 - 2018 assim resume a trajetória da expansão da RFEPT:

O papel de promover o desenvolvimento do país via oferta de ensino, pesquisa e extensão, em harmonia com os arranjos produtivos locais, motivou a expansão e, paralelamente, as ações para a formação de docentes da educação básica, técnicos, tecnólogos e engenheiros, de maneira a contribuir e atender às demandas e necessidades dos setores estratégicos da economia nacional. A lei 8.948/94, que transformava as antigas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, apresentava restrições à expansão, na medida em que o parágrafo 5º do artigo 3º assinalava que a expansão “somente” poderia ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais responsáveis pela manutenção e gestão das novas unidades. A legislação, na prática, congelou a rede federal, causando um grande prejuízo para o país. Só no ano de 2005, ocasião na qual o governo Lula substituiu a referida lei pela de número 11.195, na qual o termo “preferencialmente” substituiu o “somente”, houve, como de fato constatamos, os avanços e crescimento da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, vindo a lei a se constituir em um marco desse desenvolvimento. Atualmente a expansão encontra-se em sua terceira fase; a fase I, de 2003 a 2006, e a fase II, de 2006 a 2010, tiveram R\$ 1,1 bilhão em investimentos. A presidenta Dilma Rousseff, a partir de 2010, garantiu a consecução das metas previstas e sua continuidade, através do lançamento da 3ª fase, que se estenderá até 2020 [...]. A fase I foi marcada pela implantação de Escolas Federais nos Estados desprovidos destas; a fase II, pela implantação de uma escola técnica em cada cidade polo do país; a fase III (até 2020), pela consolidação das propostas até então realizadas e pela criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec. Entre os resultados, espera-se a matrícula de 1,2 milhão de alunos, além de um Instituto Federal para cada cinco municípios do país. Os desejos de transformação e igualdade da sociedade brasileira, a história do envolvimento que a Educação Profissional e Tecnológica mantém com a ciência, o desenvolvimento regional/local e o mundo do trabalho deram sustentabilidade para que os Institutos Federais tivessem a expansão, motivando essa transformação. Com esse pacote de mudanças, vieram as verdadeiras possibilidades de acesso às conquistas científicas e tecnológicas, a elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores e a construção de uma sociedade mais justa e participativa (BRASIL, 2014).

Evidenciando assim a relação entre EPT e desenvolvimento, a alteração na legislação e a prioridade de cada uma das três fases da expansão. Nota-se a presença de otimismo e a perspectiva de amplo investimento público no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, que acabou por não ocorrer na intensidade prevista, principalmente neste início do segundo mandato. Esse contexto de retração dos investimentos públicos tem impacto direto nos planos da 3ª Fase da expansão.

Tavares (2012) também destaca pontos marcantes para cada uma das três fases na expansão. Segundo ele na Fase I a meta era “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” (TAVARES, 2012, p. 12). Já a Fase II, segundo ele, foi marcada pelo *slogan* “uma escola técnica em cada cidade-polo do país” e teve como prioridades: 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 e, 5) Identificação de potenciais parcerias (TAVARES, 2012, p. 13).

Para a Fase III este autor destaca que em agosto de 2011, dando sequência à expansão da Rede Federal iniciada pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva, a presidenta Dilma Rousseff anuncia a Fase III. Projetava-se para o primeiro ano da Fase III a implantação de 86 novos *campi* do IF, dos quais 46 eram remanescentes do proposto para a Fase II. O prazo para a implantação destes *campi* era dezembro de 2011. As prioridades adotadas segundo Tavares (2012) são:

Atuar em microrregiões onde não existiam escolas da rede federal e no interior do Brasil, atender municípios com elevado percentual de extrema pobreza, municípios que têm mais de 80 mil habitantes, mas, nos quais, a prefeitura, muitas vezes, arrecada pouco e tem muita dificuldade de investir em educação (TAVARES, 2012, p. 15-16).

A Fase III também foi marcada pela criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), que vem sofrendo críticas por parte de políticos e profissionais da educação, sobretudo pela possibilidade de repasse de recursos públicos para a iniciativa privada.

Conforme a expansão avançava, aumentava a pressão que as autoridades políticas regionais (governadores, deputados estaduais, prefeitos) exerciam sobre as autoridades políticas da esfera federal (ministros, secretários, deputados federais, senadores) em busca do maior número possível de unidades de ensino para o seu Estado ou região. Desta forma, o MEC acabou incrementando alguns *campi* ao número projetado inicialmente, o que ainda causa alguns desencontros entre os números da expansão e os prazos para sua conclusão, anunciados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em diferentes momentos do processo.

Em documento oficial/institucional (BRASIL, 2008a) é abordado o segundo plano de expansão da RFEPT e a primeira Conferência Nacional de EPT, realizada em 2006 e antecedida por conferências realizadas em 26 Estados e no Distrito Federal, indicando assim que a EPT assume relevante papel diante do desafio do desenvolvimento nacional que se

pretende soberano, inclusivo e sustentável. A proposta de superação de paradigma é destacada em dois aspectos:

- atividades iniciais eram instrumento de uma política voltado para as “classes desprovidas” e hoje se configura como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas.[...]
- o espaço social das práticas de ensino, pesquisa e inovação desenvolvidas nessa área possui características diferenciadas daquelas desenvolvidas no espaço do mundo acadêmico (BRASI, 2008a, p. 7).

Gianelli (2010) considera que o plano de expansão da RFEPT e a criação dos IFs aproximam a política nacional de EP das demandas do capitalismo ao mesmo tempo em que observa nos documentos e legislações a preconização da formação humanística. Escott e Moraes (2012) destacam que os IFs:

[...] representam as mais novas autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade, na transversalidade e verticalização dos currículos, bem como no modelo pedagógico, elementos singulares para sua definição identitária (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 2)

Esses autores (ESCOTT; MORAES, 2012) afirmam que os IFs são orientados por uma política que reafirma a formação política, humana, e cidadã e assim eles retratam a possibilidade de que os IFs superem o paradigma da dualidade

[...] a educação, portanto, despontaria como processo mediador que relaciona a base cognitiva com a estrutura material da sociedade, evitando o erro histórico de se transformar em mercadoria e de considerar a educação profissional e tecnológica como adestramento ou treinamento (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 9).

Antes da publicação da Lei 11.892, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, duas medidas de impacto na EPT haviam sido adotadas: a edição do decreto nº 2.208 de 1997 e a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Havia então o anseio de transformar os CEFETs em universidades. Logo o surgimento de uma nova institucionalidade, os IFs, provocou debates acirrados, aumentando o desafio do enraizamento dessa nova institucionalidade. Para Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010, p. 77) a possibilidade de se transformar os CEFETs em universidade aponta para uma instituição conhecida e de *status* social legitimado, enquanto que, passar para institutos representa algo novo, quase desconhecido e de *status* social inferior. Essa configuração

aumenta o desafio da superação do paradigma norteador vigente, bem como do enraizamento da nova institucionalidade, constituindo-se assim desafios que ultrapassam os limites das ações e do tempo dos governos.

A criação dos IFs se inspira no modelo da universidade, porém acrescenta suas particularidades evidenciando seu perfil inovador, os quais não se limitam às mesmas práticas da universidade. Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010, p. 78) destacam que “para efeitos de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior ofertados, os IFs são equiparados às universidades federais”.

A Lei 11.892 de 2008 determina também que “os IFs terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial” (BRASIL, 2008b). Os IFs adotam então as universidades como modelo, mas buscam superar algumas características que se revelaram desafios persistentes na trajetória secular das universidades. Buscam, por exemplo, aproximar e integrar os níveis de ensino, além de estabelecer relações com necessidades práticas da localidade. Assim se expressam os autores:

Os Institutos nascem, assim, pelo menos no seu formato jurídico-institucional, procurando distinguir-se da universidade clássica (embora nela se inspirem), assumindo uma forma híbrida entre Universidade e Cefet e representando, por isso mesmo, uma desafiadora novidade para a educação brasileira. São instituições de educação superior, mas também de educação básica, e, principalmente, profissional, pluricurriculares e multicampi; terão na formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores de sua existência (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 79).

O documento do MEC “Um novo modelo em EPT” (BRASIL, 2010) trata ainda da integração dos diferentes níveis da educação básica e do ES, sendo então uma educação que busca a articulação entre educação continuada e demandas do setor produtivo da região, mais verticalizada do que a das universidades. Segundo o documento:

[...] no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p. 27).

As ações do governo de Luiz Inácio Lula da Silva de um modo geral foram marcadas pela causa da redução da miséria. No que se relaciona a EPT, esse perfil pode remeter à antiga determinação do “atendimento aos desfavorecidos” (AZEVEDO, 2011, p. 118), no entanto, o surgimento dos IFs abarca de forma mais enfática a intenção de emancipação do indivíduo, enquanto que a EPT em sua origem esteve mais restrita à conformação do indivíduo. Assim,

Pacheco, enquanto secretário de EPT no governo Lula, destaca que o objetivo central “não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2008a, p.4). Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) apontam ainda que:

[...] um dos grandes desafios dessa nova perspectiva para a EPT é construir uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 75).

Os mesmos autores (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010) ainda destacam que nos IFs a prática deverá superar a visão instrumental da EPT a serviço da acumulação capitalista para ser “assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades” (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 80). Enfatizam ainda a construção de uma nova sociedade e a articulação entre as políticas, nos seguintes termos:

[...] a educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social [...] e a estreita articulação da EPT com as políticas de desenvolvimento nacional, regional e local (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 74).

A EPT nessa perspectiva não se limita a atender as demandas do mercado e se atenta para o “fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas” (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 75).

O IF, enquanto nova institucionalidade revela-se desafiador em muitos aspectos. No que tange mais especificamente à atividade docente, o desafio envolve a superação das barreiras existentes entre o ensino e a prática, articulando demandas locais com ensino, extensão e pesquisa aplicada nos diferentes níveis, do EM à pós-graduação. Assim Moura (2008) aponta a necessidade de superação do modelo de educação bancária, referindo-se à abordagem de Paulo Freire, e destaca que o docente deverá “assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem” (MOURA, 2008, p. 30), para uma EP que enfrente os paradigmas, sobre tudo os diretamente ligados a atividade docente, deve-se ainda considerar os pressupostos de educadores como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira e suas experiências com a educação integral.

É fato que os docentes dos IFs são oriundos da universidade e contratados para a carreira denominada docente de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), geralmente são bacharéis que não foram preparados para a atividade docente, tampouco para a compreensão das particularidades da EPT. Diante disso, a formação e o plano de carreira do corpo docente são características que tencionam para que os IFs se assemelhem às universidades e se distanciem da sua missão original. O Documento do MEC (BRASIL, 2008a) chama a atenção para o desafio da atividade docente na RFEPT, pois esta deve considerar que:

[...] lidar com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige a superação do “modelo hegemônico disciplinar” e a construção do perfil de um profissional docente capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos (BRASIL, 2008a, p. 27).

O mesmo Documento (BRASIL, 2008a) ressalta que a formação nos IFs deve contemplar: “os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade” (BRASIL, 2008a, p. 33). E ainda destaca o caráter inovador da aproximação entre teoria e prática nos seguintes termos:

[...] o fazer pedagógico desses Institutos, ao trabalhar na superação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato consagrado por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (BRASIL, 2008a, p. 32).

A relação com a localidade emerge como pilar de sustentação dos IFs, característica determinante da identidade da nova instituição. Essa relação fundamenta-se no anseio de que o desenvolvimento local atue como impulsionador do desenvolvimento nacional, sem, no entanto, menosprezar-se a importância das políticas nacionais para a viabilidade do desenvolvimento e para a definição do perfil de desenvolvimento almejado. Assim, a atuação dos IFs com foco nas demandas locais deve articular-se com outras políticas nacionais que envolvam um projeto nacional de desenvolvimento. A esse respeito, Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010, p. 80) sustentam que a interferência da relação que os IFs precisam estabelecer com as localidades potencializa a interferência em esferas maiores.

Após explorar os pilares de sustentação dos IFs e da expansão desses, Pacheco Pereira e Domingos Sobrinho (2010, p. 85-86) concluem que a consolidação dessa nova

institucionalidade está inserida em uma realidade de disputas complexas e que o principal diferencial da identidade dos IFs é a capacidade de articular ensino, ciência e tecnologia em sintonia com as demandas do desenvolvimento local e regional.

Em tempo, é bom ressaltar que a Lei 11.892 de 2008 em seu capítulo II, seção III, artigos 7º e 8º, determina que os IFs devem assegurar o mínimo de 50% de suas vagas para “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008b); o mínimo de 20% para “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008b); resta assim 30% para as demais atividades tais como: Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (FIC), CST, bacharelados, engenharias e pós-graduações.

A mesma referida Lei de 2008, em seu capítulo II, seção II, artigos 6º define as finalidades e as características dos IFs que servem de sustentação para os objetivos dessa instituição e para os percentuais de vagas definidos. Deste trecho da Lei destaca-se:

[...] promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior [...]; 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 [...]; realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008b).

Quanto aos percentuais de vagas, os IFs devem ainda observar o que define o Decreto 5.840 de 2006. Esse decreto institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e define em seu artigo 2º, parágrafo 1º, o percentual de 10% das vagas a serem destinadas ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006). O referido 10% é previsto para o ano de 2007, porém é ainda uma meta por alcançar em muitos IFs.

Brazorotto (2014) indica que, ao estabelecer a oferta de 50% das vagas para cursos técnicos e prioritariamente para cursos técnicos integrados ao EM, buscou-se a implantação da escola unitária e politécnica, tendo no integrado o caminho para a superação da dualidade.

Demonstra-se assim que os IFs representam uma figura nova e cheia de potencial no contexto da educação nacional. O IF pode contribuir para a superação de desafios atuais e

persistentes na realidade do país, tais como: tornar o EM mais atraente, ajudar na redução do analfabetismo, aproximar ensino, pesquisa e setor produtivo, entre outras possibilidades. Trata-se evidentemente de uma realidade para a qual é relevante lançar diferentes olhares e focos de avaliação, como se pretende com esse trabalho.

Até aqui, foram abordados aspectos conceituais e históricos pertinentes à EP, entre os quais, a expansão da RFEPT e a criação dos IFs e do IFSP. Com este embasamento, busca-se na seção seguinte evidenciar algumas singularidades do IFSP e do Estado de São Paulo e, por fim, explorar o campus do IFSP instalado em Araraquara e sua possível relação com a localidade.

4 O IFSP E A INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Essa seção subdivide-se em quatro: na primeira busca-se contextualizar a cidade de Araraquara e a região em seus aspectos históricos, políticos e econômicos; na segunda tem-se a caracterização do IFSP e suas particularidades; na terceira, explora-se o campus do IFSP em Araraquara, na quarta, por fim, apresenta-se percepções colhidas a partir das entrevistas. Este é o caminho que se adota, nesta pesquisa, para caracterizar a *interiorização*, que neste trabalho é o termo utilizado para se referir aos processos, muitas vezes simultâneos e/ou complementares, que levaram para o interior paulista a urbanização, a industrialização, a EP, e, resguardados os hiatos temporais, os *campi* do IFSP, e ainda outras características do que se convencionou chamar de desenvolvimento ou modernidade. Nas quatro subseções retrata-se a *interiorização* como um processo que se deu de forma singular no Estado de São Paulo.

4.1 HISTÓRIA, ECONOMIA E POLÍTICA EM ARARAQUARA

O Estado de São Paulo foi protagonista do desenvolvimento nacional, tendo se destacado desde a política do café com leite e tendo sua preponderância ressaltada a partir da industrialização, quando se firma como centro de desenvolvimento. Kerbauy (2000) aponta que as condições peculiares do desenvolvimento deste Estado foram provocadas por interferências das mudanças institucionais, ela destaca: “em São Paulo, devido à forte presença do governo estadual na esfera municipal, as mudanças na articulação entre as esferas foi sentida de forma mais efetiva” (KERBAUY, 2000, p. 142).

Norder (2004) aborda a singularidade do Estado de São Paulo no contexto do desenvolvimento nacional. Para esse autor, “a política simultaneamente fundiária e social-demográfica favoreceu a criação de uma incipiente produção industrial e o crescimento de algumas aglomerações urbanas, o que fez de São Paulo, o principal núcleo econômico do país” (NORDER, 2004, p. 16). Já Kerbauy (2000) corrobora com a caracterização do desenvolvimento do interior paulista alavancado pela modernização da agricultura e a expansão da indústria, conforme segue:

A indústria paulista expandiu-se em direção ao interior. A saída dos grandes e médios estabelecimentos do parque industrial da grande São Paulo fez aumentar, significativamente, a concentração industrial no interior do estado de São Paulo. Essa expansão teve como resultado a diversificação industrial do interior e, em alguns casos, aglutinou determinados gêneros que se sobrepõem à indústria tradicional existente. Em 1980, a produção industrial

do interior, representava 20% da produção industrial nacional, como a segunda concentração industrial do país, menos apenas do que a da grande São Paulo (KERBAUY, 2000, p. 54).

Kerbauy (2000) realizou estudo de caso no município de Araraquara, localidade que também é foco da análise mais específica desenvolvida neste trabalho. Essa autora apresenta relevante caracterização do “novo político”, do poder local e desta cidade do interior paulista. Explora-se aqui o estudo de Kerbauy (2010) como forma de contextualizar Araraquara e os municípios médios que não se enquadram como metrópoles e nem na definição tradicional do interior predominantemente rural. Ainda sobre a caracterização do desenvolvimento no interior paulista essa autora assim destaca a importância do sistema rodoviário para o surgimento das cidades:

No processo de interiorização, foi extraordinário o crescimento do sistema rodoviário do estado. Entre 1920 e 1950, foi implantada a rede rodoviária e foram pavimentados os principais eixos viários: Anchieta, Dutra, Anhanguera. Entre 1950 e 1970, a rede rodoviária foi ampliada, articulando melhor interior e capital através de novas autoestradas, como a rodovia Castelo Branco, a Bandeirantes e outras, além do adensamento de estradas vicinais (KERBAUY, 2000, p. 55).

A linha férrea também foi importante para o desenvolvimento de muitos municípios interioranos, inclusive de Araraquara, cidade que reuniu as características típicas do desenvolvimento das cidades médias do interior paulista, e que, mais recentemente, passa a contar também com o aeroporto estadual Bartolomeu de Gusmão. Sobre a “nova classe média” Kerbauy (2000) destaca que:

As modificações na urbanização e na industrialização produziram impactos no setor de serviços, graças ao processo acelerado de mobilidade social, no qual indivíduos transitam da área rural para a urbana e nela se distribuem por todas as categorias ocupacionais existentes. Esse trânsito deu origem a uma numerosa classe média, composta também de ocupantes de diversificado setor secundário (KERBAUY, 2000, p. 55).

Assim o poder local e a interação com o poder público se reorganizam e as necessidades de formação para o trabalho se ampliam e se diversificam. Para a autora, “o clientelismo de massa, o burocratismo e o corporativismo vão dar impulso ao aparecimento de novos políticos e novas lideranças” (KERBAUY, 2000, p. 18). O “novo político”, e a alteração no perfil do político local são amplamente explorados pela autora. Para alicerçar este trabalho, destacam-se alguns trechos:

O tipo de político clientelista tradicional, com conteúdo personalista, dá lugar a políticos clientelistas que se colocam como porta-vozes de categorias sociais específicas, corporativas e profissionais, em vez de atender a solicitações individuais (KERBAUY, 2000, p. 44).

O coronel, como mediador exclusivo, dono da terra e das gentes, deixa de existir. Em seu lugar, surgem novos mediadores, que podem ser deputados, técnicos e burocratas ligados às administrações estadual e federal. Os instrumentos de vassalagem dos municípios, no entanto, continuam sendo mantidos pelos governos estaduais e federais, e há o receio de que a aparente renovação das elites apenas dê nova vestimenta aos mecanismos de submissão da vida política local ao centro político (KERBAUY, 2000, p. 46).

Entraram em declínio a política dos grupos familiares e a política tradicional, baseada em fidelidade e laços de lealdade pessoal e parentesco. A formação das lideranças locais, no período, aponta para a importância dos clubes de serviços (Rotary e Lions), das escolas de ensino superior (públicas e privadas), das agremiações desportivas (principalmente clube de futebol), das associações profissionais (de médicos, engenheiros, advogados e dentistas), das associações de empregados e empregadores, assim como dos novos empresários ligados aos transportes e à construção civil, e mais recentemente, dos líderes de bairros, que reivindicam benefícios coletivos para sua clientela (KERBAUY, 2000, p. 100).

Segundo Kerbauy (2000), a ampliação da participação eleitoral, o sistema de comunicação de massa e a urbanização são fatores que se juntam ao surgimento do “novo político” e caracterizam o poder local em municípios, como Araraquara, nos quais o isolamento interiorano se enfraquece e o “novo clientelismo” fortalece o corporativismo em detrimento do individualismo e do poder baseado na posse da terra. A autora aponta ainda que em Araraquara os grandes empresários (produtores de cana e laranja ou donos de indústria) passam a negociar diretamente com o governo federal e funcionam como mediadores de questões municipais, destacando que:

A classe média composta de antigos imigrantes modifica-se e não se dedica mais apenas ao comércio e as profissões artesanais. Uma nova gama de profissões e serviços passa a refletir o aumento de oportunidades educacionais. Os antigos ferroviários cedem seu lugar a uma nova classe média, composta por funcionários dos órgãos do governo federal e estadual (especialmente das secretarias de estado) e da Universidade, e por profissionais liberais assalariados que passam a se mobilizar através de sindicatos e associações de classe (KERBAUY, 2000, p. 95).

A “nova classe média” pressiona o político local, assim, o executivo local passa a ter nas associações de moradores e entidades de classes um importante mediador de demandas coletivas. No entanto, em Araraquara, a “base política local continua assentada na importância política de certas famílias: os Lupo, empresários do setor têxtil (fábrica de meias), e os Barbieri, ligados ao comércio local” (KERBAUY, 2000, p. 97-98), ainda que agora não tenha

mais como sustentação o clientelismo tradicional baseado na posse da terra, no isolamento interiorano e no direcionamento do voto.

Ainda hoje se atribui destaque regional para o “capital político” de Araraquara, ou seja, sua capacidade exemplar de barganhar benefícios públicos nas esferas estadual e federal. A autora demonstra que na década de 1960 a capacidade de intermediação de Araraquara já se destacava, conforme segue:

O município de Araraquara, apesar de não ter autonomia financeira, conta com um poder local forte que consegue barganhar, para si, uma série de bens coletivos, inclusive uma boa infraestrutura de equipamentos urbanos (água, luz, esgoto para quase a totalidade do perímetro urbano), a ponto de, na década de 60, o município ser conhecido como “a cidade mais limpa das três Américas” (KERBAUY, 2000, p. 99).

Um dos fatores da origem do poder de barganha de Araraquara apontado por Kerbauy (2000) é o rápido fortalecimento do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) no município, este partido acolheu os anseios da “nova classe média” emergente enquanto que a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) permaneceu ligada aos quadros tradicionais e foi perdendo forças até ser derrotado nas eleições de 1982, o que para a autora representa um marco na estruturação dos grupos políticos de Araraquara.

A eleição de 1982, disputada por líderes que representam o “novo político”, segundo a autora, foi marcada pela exigência de eficiência administrativa; do “novo político”, é requerido capacidade de atrair recursos e benfeitorias para o município, destacando-se o pleito da atração de indústrias diante da crescente preocupação com o desemprego, e ainda o pleito de que o município se torne Região Administrativa do Estado¹.

Enquanto breve digressão político-partidária do município, cabe lembrar que o atual prefeito da cidade é Marcelo Fortes Barbieri (PMDB-SP) e o vice-prefeito é Coca Ferraz (PDT-SP). Marcelo Barbieri foi reeleito com 53,61% dos votos válidos, vencendo a segunda colocada, Márcia Lia (PT-SP), que obteve 37,88%. A Câmara Municipal conta com 18 vereadores e é presidida atualmente pelo vereador Elias Chediek (PMDB-SP). O prefeito Marcelo Barbieri é natural de Araraquara e pertence a uma família tradicional da cidade. Na década de 1970, envolveu-se com o Movimento Estudantil e foi filiado ao MDB; em 1990, disputou pela primeira vez o cargo de Deputado Federal, elegendando-se nesta e em mais duas

¹ O Estado de São Paulo, administrativamente, é hoje dividido em 5 Regiões Metropolitanas (RM) e em 15 Regiões Administrativas (RA), as RAs se subdividem em Regiões de Governo (RG). A RA Central engloba as RGs de São Carlos e de Araraquara. A RG de Araraquara engloba 19 municípios entre os quais dois que contam com *campi* do IFSP, Araraquara e Matão, os demais municípios são: Américo Brasiliense, Boa Esperança do Sul, Borborema, Cândido Rodrigues, Dobrada, Fernando Prestes, Gavião Peixoto, Ibitinga, Itápolis, Motuca, Nova Europa, Rincão, Santa Ernestina, Santa Lucia, Tabatinga, Taquaritinga e Trabiju.

ocasiões, 1994 e 1998. Em 2008, foi eleito prefeito, sendo esta sua quinta tentativa, e em 2012 foi reeleito.

Quanto ao vice-prefeito, Antonio Clóvis Pinto Ferraz, político conhecido como Coca Ferraz é professor titular na EESC-USP desde 1993, sendo referência na área de Planejamento e Operação de Sistema de Transportes. Em sua atuação política, destaca-se sua passagem pelo PSDB e suas críticas à gestão municipal de Edinho Silva (PT-SP), que foi prefeito de Araraquara de 2001 a 2008, dois mandatos consecutivos.

O presidente da câmara, Elias Chediek é natural de Araraquara, formado em Engenharia Civil, Engenharia de Segurança e pós-graduado em Gestão Pública e Gerência de Cidades pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Trabalhou na Ferrovia Paulista S/A (ex-Fepasa), onde se aposentou como consultor técnico. Foi presidente da Companhia Trólebus de Araraquara (CTA) e, em 2000, disputou sua primeira eleição e foi eleito vereador, foi reeleito em 2004, 2008 e 2012.

Do ponto de vista do que se pode chamar de oposição à atual gestão executiva e legislativa do município, tem-se o nome de Márcia Lia, natural de Araraquara, formada em Direito e História, exerceu importante papel nas gestões de Edinho Silva. Foi vereadora entre 2008 e 2012, ano em que se candidatou a prefeita; em 2014, foi eleita deputada estadual. Ainda no campo da oposição, tem-se Edinho Silva, sociólogo, graduado em Ciências Sociais na UNESP e Mestre em Engenharia de Produção, pela UFSCar. Nascido em Pontes Gestal, pequena cidade da região de São José do Rio Preto, mudou-se aos 4 anos de idade para Araraquara onde foi operário na fábrica de meias Lupo e em outras indústrias, foi também atleta da categoria de base da Ferroviária. Foi eleito vereador em 1992 e, para o segundo mandato, em 1996. Nas disputas para prefeitura de Araraquara, venceu em 2000 e 2004. Em 2007 foi eleito Presidente do PT do Estado de São Paulo, tendo sido reeleito para o mandato 2009-2013. Foi prefeito de 2001 a 2008. Em 2010, elegeu-se Deputado Estadual. Em 2011 foi professor e Coordenador de Curso de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho. Em 2014 foi Coordenador Financeiro da campanha vitoriosa de reeleição da presidenta Dilma Rousseff (PT), que posteriormente o nomeou Ministro-Chefe da Secretaria de Comunicação Social.

Socioeconomicamente, Araraquara revela-se como importante município do interior paulista e polo regional do centro do Estado, estando em uma posição geográfica estratégica a 270 km da capital, com população próxima dos 220 mil habitantes e mais de mil km² de área com elevados índices de urbanização e densidade demográfica. No perfil do município consultado no portal da Fundação Seade, nota-se ainda que os índices de mortalidade infantil e juvenil se mantêm abaixo da média do Estado, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)

e a renda *per capita* superam a média estadual, os serviços de água, esgoto e coleta de lixo chegam a percentuais da população também acima da média estadual. Na educação apresenta baixo índice de analfabetismo e mais de 70% da população entre 18 e 24 anos completou o EM. Considera-se também bons os indicadores do município relacionados ao emprego, à renda, e à economia, configurando-se assim como município de destaque regional, estadual e nacional. Estes indicadores podem ser melhor visualizados no Quadro 2 na página 76. Esse quadro permite ainda observar os dados de outros municípios da RG de Araraquara.

O programa de APLs do governo do Estado de São Paulo reconhece e lista 38 APLs e 25 aglomerados produtivos distribuídos em mais de 120 municípios, criando assim a Rede Paulista de Arranjos Produtivos Locais, na qual não se encontra Araraquara (SÃO PAULO, 2015b).

O projeto Análise do Mapeamento e das Políticas para Arranjos Produtivos Locais no Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil, que tem como parceiros o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDS), a RedeSis ligada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e a Fundação de Pesquisas Socioeconômicas (FEPESE) e o Departamento de Economia ligados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) analisa em seu primeiro relatório as metodologias utilizadas para identificar os APLs do Estado de São Paulo. Esse relatório lista os APLs identificados e apoiados, identificados e não apoiados e não identificados e aponta a identificação de três APLs não apoiados no município ou região de Araraquara, são eles: fruticultura, identificado pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); têxtil e confecções, identificado pelo MDIC e pela Apex; Equipamentos Odontológicos, identificado pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) (SILVA, 2010).

Quando observadas as justificativas da instalação e o projeto político a ser seguido pelos cursos ofertados pelo IFSP no campus de Araraquara, expressos em seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) nota-se que os mesmos dão destaque aos seguintes dados coletados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED): o setor industrial representa 50% da produção local e é responsável por 18% do total de trabalhadores com registro em carteira. Contudo, este número sobe para 26% se adicionarmos os valores correspondentes à construção civil. Quanto ao comércio e serviços, vemos que os dois representam 47% do Valor Adicionado Municipal e 64% do total de empregos. Tal fato também é visível para o setor agropecuário, no qual tem-se uma participação de 3% no Valor Adicionado (cerca de 38 milhões de reais) e 10% no total de empregos gerados (aproximadamente 4 mil empregos diretos). A estrutura empresarial do município de Araraquara, ainda segundo os dados dos PPCs, é composta por 45,14% comércio, 39,78%

serviços e 15,08% indústria. Os setores que mais se destacam estão baseados no binômio cana-laranja, há ainda amplo setor de serviços e destaca-se também a atuação nos setores metalmecânico, indústria têxtil, tecnologia de informação, aeronáutico, logística/atacado e diversificados APs.

Quadro 2: Campus e dados socioeconômicos dos município da Região de Governo de Araraquara

	Campus IFSP	Área	População	Mortalidade Infantil	Mortalidade Juvenil	IDHM	Renda per Capita	Analfabetismo	Ensino Médio	PIB per Capita
Araraquara	1	1.003,63	217.343	13,6	99,08	0,815	891,74	3,62	70,15	26.695,42
Américo Brasiliense	0	122,79	36.861	12,99	111,82	0,751	565,83	6,89	55,09	15.662,45
Boa Esperança do Sul	0	690,75	14.022	15,71	41,41	0,681	505,86	10,63	40,93	20.593,03
Borborema	0	552,26	14.883	6,13	84,37	0,730	587,25	8,16	59,63	17.846,84
Cândido Rodrigues	0	70,89	2.674	-	127,06	0,789	645,66	8,62	76,03	21.328,37
Dobrada	0	149,73	8.326	-	95,82	0,718	549,79	15,11	49,31	10.190,08
Fernando Prestes	0	169,99	5.556	-	60,64	0,758	726,55	7,79	66,58	22.643,82
Gavião Peixoto	0	243,77	4.496	44,12	62,62	0,719	577,11	8,83	52,58	79.463,42
Ibitinga	0	689,39	55.453	11,43	106,59	0,747	626,92	5,51	49,25	17.364,83
Itápolis	0	996,75	40.674	6,41	182,69	0,744	662,35	7,03	52,53	18.929,15
Matão	1	524,90	78.233	16,38	110,56	0,773	679,92	5,74	58,68	79.951,08
Motuca	0	228,70	4.432	-	199,20	0,741	485,74	7,5	57,79	20.549,26
Nova Europa	0	160,25	9.890	6,41	175,70	0,765	602,91	7,15	61,94	17.596,69
Rincão	0	316,64	10.440	21,74	143,68	0,734	550,16	7,79	48,46	14.556,15
Santa Ernestina	0	134,42	5.546	16,95	48,73	0,738	581,3	7,09	51,65	10.957,82
Santa Lúcia	0	154,03	8.381	-	235,85	0,737	555,76	8,04	63,52	12.977,97
Tabatinga	0	368,60	15.178	5,52	151,54	0,704	575,37	9,52	44,49	11.872,83
Taquaritinga	0	594,34	54.156	7,75	80,23	0,748	644,58	7,21	55,23	15.903,35
Trabiju	0	63,42	1.605	-	-	0,722	482,86	10,43	54,36	18.011,40

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados do site do IFSP e da Fundação Seade.

É também nos PPCs dos cursos que consta: o setor sucroalcooleiro conta com três usinas de açúcar e álcool no município de Araraquara e outras quinze num raio de 80 km. Juntas, elas possuem uma frota de aproximadamente 1.800 caminhões e processam, em média, 25 milhões de toneladas de cana ao ano. Isso gera, anualmente, 474 milhões de litros de etanol e 22,2 milhões de sacas de açúcar de 50 kg, representando uma fatia significativa dentro da produção estadual. Também está em Araraquara a maior indústria do país na produção de suco cítrico, considerada também uma das maiores exportadoras do mundo. Essa empresa juntamente com outras quatro produtoras dos municípios que compõem a mesorregião de Araraquara, respondem por 96% da produção brasileira de suco de laranja, ou 53% do suco de laranja consumido no mundo. Ademais, cabe destacar que entre os maiores empreendimentos localizados em Araraquara, encontra-se a Sachs (rolamentos), a IESA (metalmecânica) e FMC Technologies (máquinas e equipamentos para a agroindústria).

Um destaque da região é a unidade da Empresa Brasileira de Aeronáutica (EMBRAER) instalada em Gavião Peixoto, sendo esta uma das maiores empresas da aviação mundial seus impactos na economia, na demanda de mão de obra e de formação são notados em toda a região central do Estado. Igualmente impactante é a presença da unidade de manutenção de aeronaves da TÁxi Aéreo Marília (TAM) em São Carlos, tanto que o campus São Carlos do IFSP oferece o curso de Tecnólogo em Manutenção de Aeronaves (TMA) e assim a RA Central com as RG de São Carlos e de Araraquara, se configura como polo do setor aeronáutico.

Ainda sobre Araraquara, criou-se neste município o Polo de Tecnologia em Informática (PTI), através da Lei Nº 6.212, de 15 de dezembro de 2004. Esta lei tem como objetivo o desenvolvimento científico e tecnológico das empresas prestadoras de serviços de base tecnológica no ramo de informática, sediadas no município. A criação do PTI visa diversificar a economia de Araraquara e reduzir a dependência do setor agroindustrial. Mesmo após dez anos da criação da lei, em 2014 e 2015, a imprensa local anunciou a instalação da empresa francesa Capgemini e a indiana Infosys que:

[...] juntas, geram 448 empregos diretos, com a possibilidade de dobrar os postos nos próximos anos. Essas multinacionais da informática juntam-se a outros nomes de peso, como HP, Cast e a S2IT. Dados do Sindicato dos Trabalhadores em Processamento de Dados e Tecnologia da Informação (Sindpd), dão conta que atualmente a região de Araraquara conta com cerca de 120 empresas da área e mais de 3 mil profissionais (VIA EPTV.COM, 2015).

As empresas de TI de Araraquara podem estar atraindo estudantes e egressos dos cursos técnicos e tecnológicos dos *campi* do IFSP de Araraquara e de outros municípios, como São Carlos.

Existe também no município um considerável grau de organização institucional empresarial que pode ser visto pelo fato de a Associação Comercial e Industrial de Araraquara (ACIA) completar 81 anos em 2016, congregando os comerciantes, industriais e prestadores de serviços. Valter Merlos foi seu presidente de 2004 a 2009; em 2010 assume a presidência Renato Talel Haddad, que reeleito em 2014, é o atual presidente.

Do ponto de vista da oferta educacional, além do campus do IFSP-Araraquara, foco da análise aqui pretendida, este município conta com uma rede de instituições particulares que ofertam ensino técnico e superior, tais como: Universidade Paulista (UNIP), Centro Universitário de Araraquara (UNIARA), Faculdades Logatti e o Instituto Savonitti. Conta ainda com um campus da UNESP com o Instituto de Química e as faculdades de Ciências e Letras, Odontologia e Ciências Farmacêuticas. Conta também com unidades do SENAC e do SENAI. A unidade de Araraquara do SENAI foi criada na década de 1970 e teve influência da família Lupo, atualmente essa unidade atua em uma gama diversificada de áreas com destaque para as áreas de mecatrônica, eletroeletrônica e eletromecânica; essa atuação abrange os seguintes municípios: Américo Brasiliense, Araraquara, Boa Esperança do Sul, Gavião Peixoto, Ibitinga, Rincão, Santa Lúcia e Trabiju.

Feito este breve, mas necessário apanhado de contextualização do município de Araraquara e do desenvolvimento dessa região central e interiorana, na sequência explora-se com mais detalhes o IFSP, notadamente seu campus em Araraquara.

4.2 O INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

O IFSP é uma instituição, ao mesmo tempo, nova e secular. Nova por abarcar os desafios das iniciativas adotadas a partir do governo Luiz Inácio Lula da Silva com a expansão da RFEPT e a criação dos IFs e, secular, pois tem sua origem em 1909, com a iniciativa do presidente Nilo Peçanha. De sua origem aos dias atuais, a instituição passou por várias reformas e teve diferentes nomes e enfoques.

O PDI – 2014-2018 aponta para o surgimento dos IFs a responsabilidade de promover o desenvolvimento humano na sua plenitude e de resgatar o compromisso de socialização do conhecimento científico e tecnológico, disponibilizando todo seu aparato cultural e tecnológico à sociedade, além de apoiar o desenvolvimento da cultura, do empreendedorismo e do cooperativismo vinculado ao desenvolvimento regional, contribuindo assim com o

desenvolvimento nacional, com atenção às novas tendências do mundo produtivo e aos arranjos locais. É também neste documento que se destaca o conceito de escola que deve nortear o IFSP:

A escola, como instituição educativa da sociedade, é o espaço privilegiado da educação formal, lugar de cultura e sistematização do saber científico, que possibilita a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para análise e compreensão da realidade do mundo em que vivemos, a fim de que haja uma interação consciente das pessoas consigo mesmas, delas entre si, delas com o conhecimento, com o meio ambiente e com outros produtos da cultura, ampliando, dessa forma, sua visão de mundo (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2014a, p. 151).

Assim, o documento aponta que o IFSP poderá:

Protagonizar um projeto inovador e progressista, comprometido com a democracia e a justiça social, ao buscar a construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e o transformando (BRASIL, 2014a, p. 151).

Prosseguindo com a caracterização da missão do IFSP, o PDI – 2014-2018 aborda ainda a relação entre ensino, pesquisa e extensão, o currículo e a pretensão da verticalização do ensino como itinerário formativo que vá da EB à pós graduação:

O ensino, a pesquisa e a extensão desenvolvidas no IFSP são dimensões do fazer educativo que têm por finalidade a educação profissional e tecnológica, a formação cidadã, em consonância com o mundo do trabalho e voltadas para a inserção e para o desenvolvimento socioeconômico local e regional, buscando contribuir para com um processo educativo cujo objetivo seja a formação integral e libertadora dos sujeitos envolvidos. A articulação, portanto, entre o ensino, a pesquisa e a extensão, busca estabelecer uma formação emancipadora. [...] Dessa forma, deve-se integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas, assim como a apropriação de conceitos, habilidades e competências necessárias para a intervenção consciente na realidade, principalmente por meio do trabalho, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho, para uma participação qualitativamente superior nele. [...] Vê-se que a organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem, possibilitando a realização de percursos formativos da educação básica à pós-graduação (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2014a, p. 153-157).

No que se refere às diretrizes da pesquisa no IFSP, o PDI – 2014-2018, a apresenta, na perspectiva de aprimoramento da ciência, desejando-a mais próxima da sociedade e como

pilar para o desenvolvimento nacional, assim “os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de seu reconhecimento e valorização no plano nacional e global” (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2014a, p. 173). Logo a atuação dessa instituição na pesquisa deve ter “foco em pesquisa aplicada e sintonizada com as demandas do desenvolvimento local e regional, com vistas à inovação tecnológica” (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2014a, p. 174).

Quanto às diretrizes da extensão no IFSP, o PDI – 2014-2018 assim aborda sua função:

A partir de diagnósticos socioeconômicos, contribuir para o alcance de possíveis alternativas e condições de geração de trabalho e renda, tendo por base o cooperativismo e o empreendedorismo. Além disso, estabelecerá parcerias com os setores produtivos para possibilitar o intercâmbio tecnológico aos estudantes, através do estágio, e realizará o mapeamento do trajeto profissional dos alunos através de um programa de acompanhamento dos egressos (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2014a, p. 179).

Além de

- Promover e apoiar a criação de estruturas para o desenvolvimento tecnológico local, tais como Incubadoras de base tecnológica ou empresas juniores (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2014a, p. 180).
- Realizar avaliação da eficácia dos cursos quanta à inserção e à permanência dos egressos no mercado de trabalho (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2014a, p. 317).

É no PDI, documento de diretriz institucional, que se nota a inserção do IFSP nos desafios da EPT abordados nas seções anteriores. A atualidade do desafio de superação de paradigmas referentes à missão e à identidade do IFSP é percebida no PDI – 2014-2018, que coloca como objetivo da gestão Modena, atual reitor, a formação da identidade institucional e o estabelecimento de compromisso das pessoas com ela.

Na Carta de Serviços ao Cidadão apresenta-se a missão do IFSP da seguinte maneira:

O IFSP, historicamente, se constitui como espaço formativo no âmbito da educação e do ensino profissionalizante. A sua identidade vem sendo continuamente construída a partir de referenciais ético-políticos, científicos e tecnológicos presentes nos seus princípios e diretrizes de atuação. Estes refletem a opção da Instituição em abarcar diversas demandas da sociedade, incluindo a escolarização daqueles que, no contexto da vida, não participaram das etapas regulares de aprendizagem. Acompanhando os processos de transformação no mundo do ensino, do trabalho e com a perspectiva de diminuição das desigualdades sociais no Brasil, busca

construir uma práxis educativa que contribua para a inserção social, a formação integradora e a produção do conhecimento (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2015a).

No Estatuto do IFSP, aprovado em 2009 com últimas alterações realizadas em 2013, consta que este “constitui-se em autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2013, p. 1) além de ser uma instituição de natureza pública e gratuita de ensino, sob a responsabilidade da União, voltada ao:

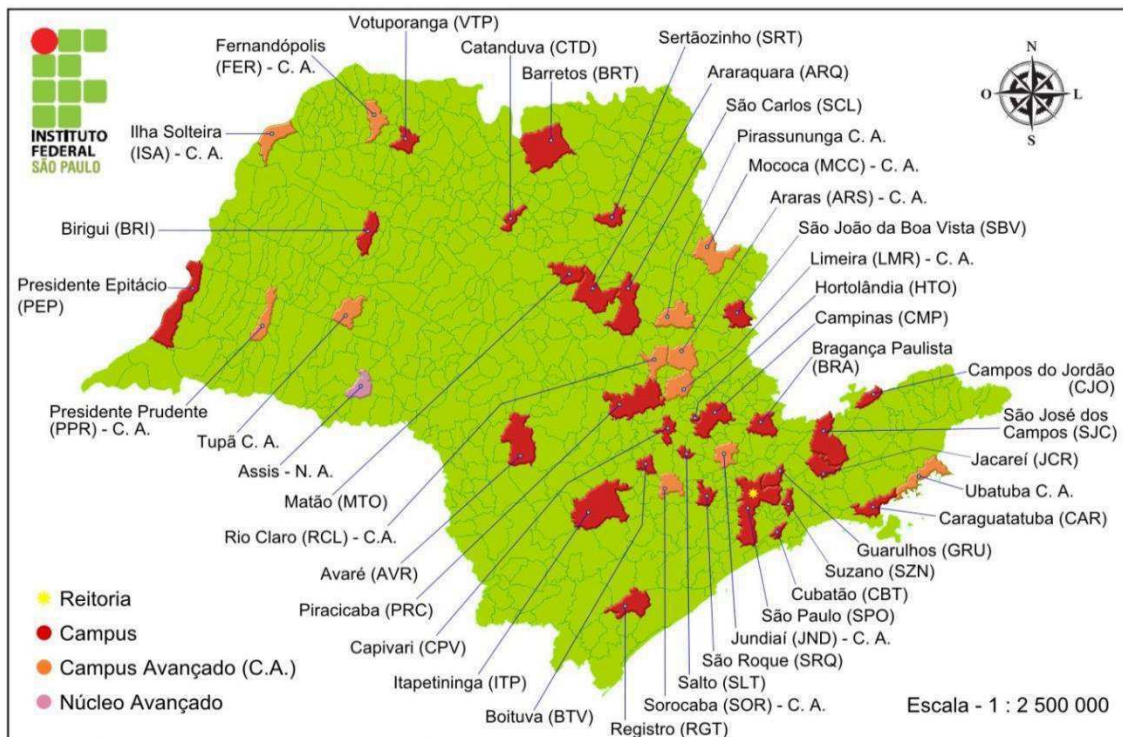
- I. compromisso com a justiça social, a equidade, a cidadania, a ética, a preservação do meio ambiente, a transparência e a gestão democrática;
- II. verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- III. eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
- IV. inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2013, p. 3).

Em 23 de outubro de 2014, o IFSP divulgou em seu site a matéria “A expansão do IFSP em linhas gerais”, a qual retrata o momento de ampla expansão, seus planos e diretrizes, conforme se observa nos trechos à seguir:

[...] De 1909 até 2002, os municípios atendidos pela rede somavam 120, num total de 140 campi; de 2003 a 2010, passaram a ser atendidos 321 municípios, totalizando 354 campi [...]. No Estado de São Paulo, até 2005, estavam instaladas 3 unidades – São Paulo, Cubatão e Sertãozinho –, passando para 12 unidades até 2012 [...]. Atualmente atingimos 37 unidades, além de um núcleo avançado em Assis, atendendo mais de 24 mil alunos presencialmente e outros 4 mil alunos nos 19 polos de educação a distância [...]. cremos que a expansão atinja integralmente as necessidades do setor produtivo e da população e que sejam consolidados os prédios já iniciados e em fase de construção, com a implementação total de seus laboratórios, e os espaços culturais, de vivência, de esporte e cultura (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2014c).

O seguinte mapa (Figura 4) ilustra a expansão da RFEPT no Estado de São Paulo:

Figura 4: Mapa dos *campi*
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Mapa dos *Campi* - 2015



Fonte: INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (2015b)

Destaca-se que a Escola Técnica Federal de São Paulo foi reconhecida pela oferta de educação profissional técnica de nível médio de alta qualidade e inclusive integrada ao EM, porém, a partir da década de 1990, o integrado e o EM deixam de existir na instituição que passa a priorizar os CST e cursos técnicos subsequentes ou concomitantes.

Com a criação dos CEFETs, o EM integrado à EP é proibido e a responsabilidade pela expansão é atribuída aos estados, aos municípios e à iniciativa privada. Assim, a expansão da RFEPT e o surgimento dos IFs representam um rompimento com a política predominante na década de 1990. Nesta perspectiva, Escott e Moraes (2012, p. 10) ainda destacam como característica peculiar dos IFs a verticalização, a transversalidade e a “necessária relação e contribuição ao desenvolvimento do progresso socioeconômico local e regional através de um efetivo diálogo com outras políticas setoriais”. Essas peculiaridades, conforme defendem esses autores, desafiam principalmente a formação docente, que deveria superar o modelo hegemônico disciplinar, porém os mesmos autores constataam que a formação de professores mantém a formação tradicional, o que se configura como uma “inadequação histórica”.

O desafio da formação docente em sintonia com a missão dos IFs é retratado no PDI – 2014-2018, conforme segue:

As leituras hegemônicas da nossa cultura e de suas características precisam ser questionadas na dinâmica interna da instituição, bem como na

constituição dos currículos e na própria identidade cultural dos docentes. Não é possível educar sem a clareza do seu lugar no mundo e de seu papel social, compreendendo os limites decorrentes da sua individualidade, possível de ser apreendida no processo de autoconhecimento. Autoconsciência e questionamento da cultura hegemônica ligada à ideologia capitalista dominante são instrumentos importantes para o docente atuar de maneira coerente com os ideais de democracia e igualdade almejados pela sociedade brasileira. A formação continuada dos docentes do IFSP deve incluir esses aspectos da cultura para contribuir na tarefa de criar cidadãos críticos e conscientes e não apenas capacitados tecnicamente (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2014a, p. 150).

Tavares (2012) aponta a retomada da oferta da EP integrada ao EM como um dos destaques do período 2003-2010. Este autor aborda a oferta de ES nos IFs como uma forma de concorrência com as universidades e a oferta de CST como uma extensão para o ES da dualidade vigente no EM, assim ele destaca que essa configuração “aumenta o risco de se reforçar a existência de uma universidade para ricos e outra para pobres, ambas financiadas e geridas pelo governo federal” (TAVARES, 2012, p. 17).

A oferta do EM integrado à EP pode ser retomada em 2004 com a publicação do decreto 5.154 e com a revogação do decreto 2.208 de 1997. No entanto, foi a partir da criação dos IFs em 2008 que se ampliou a possibilidade da retomada da valorização dos cursos técnicos de nível médio, inclusive os integrados ao EM. Porém, observa-se que as instituições, sobretudo no Estado de São Paulo, já estavam vislumbradas com a possibilidade de se tornarem universidades e oferecerem CS e pós-graduações.

Durante a expansão, nota-se que no Estado de São Paulo, comumente novos *campi* iniciaram pela oferta de CST, postergando a oferta do EM integrado à EP. Tavares (2012), Gianelli (2010) e Escott e Moraes (2012) são alguns dos autores que abordam a expansão como possibilidade de superação da dualidade, possibilidade alardeada nos documentos oficiais que encontra resistência nas práticas cotidianas. No PDI – 2014-2018 a dualidade assim está retratada:

Além de atender os interesses das empresas e formar profissionais capazes de acompanhar as transformações da tecnologia, (o IFSP) deve buscar a formação humana do aluno e assegurar a igualdade de oportunidades para homens e mulheres (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2014a, p. 34).

A configuração da expansão da RFEPT no Estado de São Paulo deu-se de forma singular também por haver em outros estados a divisão dos *campi* em IFs distintos. Em Minas Gerais, por exemplo, os *campi* estão divididos em cinco IFs, cada um com reitoria e estrutura administrativa independente. Em São Paulo, temos apenas o IFSP e à sua reitoria estão

vinculados os 42 *campi*, o que faz do IFSP o instituto do país com maior número de *campi*. Essa configuração abarca o potencial de planejamento estadual e também um desafio para a gestão. Atualmente estuda-se a possibilidade de divisão do IFSP.

Outra singularidade apontada como influência no processo de interiorização dos IFs no Estado de São Paulo é a rede de ensino técnico e superior, público e privada, que se estabeleceu neste Estado de forma singular, como por exemplo, a rede de unidades do Centro Paula Souza, SENAI e UNESP.

A partir de consultas realizadas em fevereiro de 2015 ao site do IFSP, chegou-se ao Quadro 3, que retrata a expansão no IFSP. Este quadro sintetiza a configuração da expansão no Estado de São Paulo, contabilizando os cursos criados por nível em cada fase, em cada ano e em cada município. Encontra-se em destaque, em cinza claro, a Fase II, e em cinza mais escuro, o campus Araraquara, dando assim ênfase ao objeto de estudo desse trabalho. *Campi* Avançados e o Núcleo Avançado são unidades vinculadas à outras unidades por ainda não estarem dotados de infraestrutura adequada para sua independência.

Quadro 3: Expansão IFSP

Campus	Cidade	Fase	Ano	Superior	Técnico	Pós-Lato	Pós Stricto
Campus	São Paulo	Pré-existente	1910	18	6	5	4
Campus	Cubatão	Pré-existente	1987	3	2	0	0
Campus	Sertãozinho	Pré-existente	1996	5	5	0	0
Campus	Guarulhos	Fase I	2006	3	3	1	0
Campus	Bragança Paulista	Fase I	2007	3	5	0	0
Campus	Caraguatatuba	Fase I	2007	2	6	0	0
Campus	Salto	Fase I	2007	2	2	0	0
Campus	S. J. Boa Vista	Fase I	2007	3	5	0	0
Campus	São Carlos	Fase I	2008	3	2	1	0
Campus	São Roque	Fase I	2008	4	2	0	0
Campus	Campos do Jordão	Fase II	2009	2	2	0	0
Campus	Araraquara	Fase II	2010	3	3	0	0
Campus	Barretos	Fase II	2010	3	6	0	0
Campus	Birigüí	Fase II	2010	4	4	0	0
Campus	Boituva	Fase II	2010	1	3	0	0
Campus	Capivari	Fase II	2010	2	3	0	0
Campus	Catanduba	Fase II	2010	3	4	0	0
Campus	Itapetininga	Fase II	2010	1	4	0	0
Campus	Matão	Fase II	2010	2	0	1	0
Campus	Piracicaba	Fase II	2010	4	3	0	0
Campus	Suzano	Fase II	2010	1	4	0	0
Campus	Avaré	Fase II	2011	1	8	0	0
Campus	Hortolândia	Fase II	2011	1	3	0	0
Campus	Presidente Epitácio	Fase II	2011	1	5	0	0
Campus	Votuporanga	Fase II	2011	2	4	0	0
Campus	Campinas	Fase II	2012	1	0	0	0
Campus	Registro	Fase II	2012	0	3	0	0
Campus	S. J. dos Campos	Fase II	2012	0	2	0	0
Campus	Jacaréí	Fase III	2013	0	2	0	0
Núcleo Avançado	Assis	Fase III	2013/2014	0	2	0	0
Campus Avançado	Araras	Fase III	2013/2014	0	0	0	0
Campus Avançado	Fernandópolis	Fase III	2013/2014	0	0	0	0
Campus Avançado	Ilha Solteira	Fase III	2013/2014	0	0	0	0
Campus Avançado	Jundiaí	Fase III	2013/2014	0	1	0	0
Campus Avançado	Limeira	Fase III	2013/2014	0	0	0	0
Campus Avançado	Mococa	Fase III	2013/2014	0	0	0	0
Campus Avançado	Pirassununga	Fase III	2013/2014	0	0	0	0
Campus Avançado	Presidente Prudente	Fase III	2013/2014	0	0	0	0
Campus Avançado	Rio Claro	Fase III	2013/2014	0	0	0	0
Campus Avançado	Sorocaba	Fase III	2013/2014	0	1	0	0
Campus Avançado	Tupã	Fase III	2013/2014	0	0	0	0
Campus Avançado	Ubatuba	Fase III	2013/2014	0	0	0	0
Total =>				78	105	8	4

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados do site do IFSP

Cabe observar que alguns *campi* novos da Fase III ainda oferecem apenas cursos de qualificação de curta duração, cursos esses que estão presentes em quase todos os *campi*. Resumindo o Quadro 3, elaboramos o Quadro 4, conforme segue:

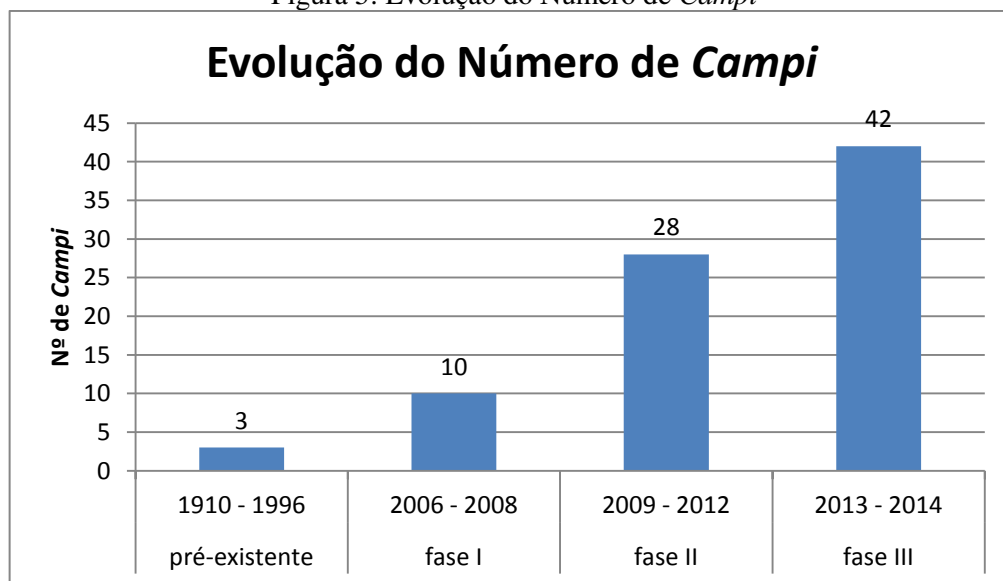
Quadro 4: Resumo da Expansão do IFSP

Fase	Ano	Campi	Superior	Técnico	Pós-Lato	Pós Stricto
Pré-existente	1910 - 1996	3	26	13	5	4
Fase I	2006 - 2008	7	20	25	2	0
Fase II	2009 - 2012	18	32	61	1	0
Fase III	2013 - ...	14	0	6	0	0
Total		42	78	105	8	4

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados do site do IFSP

No Quadro 4 evidencia-se os *campi* e cursos criados a cada ano ou Fase. Observa-se ainda que dos 78 cursos superiores criados, 48 referem-se à CST, 20 Licenciaturas e 10 Bacharelados. Já a evolução da expansão e o surgimento dos *campi* são melhor visualizados no gráfico presente na Figura 5.

Figura 5: Evolução do Número de *Campi*



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do site do IFSP.

Ao analisar o período entre 2006 e 2014, observa-se que foram criadas 39 unidades, 92 cursos técnicos, 52 cursos superiores e 3 especializações. Observa-se também que muitos *campi* não oferecem cursos técnicos, estando em desacordo com a determinação legal da oferta de 50% de vagas para esses cursos. Alguns *campi* do IFSP foram criados e projetados para a oferta exclusiva de ES, acreditando-se que os 50% referidos seriam alcançados pelo

IFSP com a oferta predominante de cursos técnicos em outra localidade. Como isso não aconteceu e há resistência para a oferta de cursos técnicos em algumas localidades, o IFSP em resolução recente determina que cada campus deverá se adaptar para atender os percentuais de 50/20 na oferta de cursos.

Os IFs devem destinar 50% das vagas da sua oferta aos cursos técnicos, preferencialmente, integrados ao EM, no entanto, o PDI – 2014-2018 afirma que em respeito às especificidades dos *campi*, esses cursos poderão ser ofertados também no modo concomitante ou subsequente ao EM. No que se refere às áreas de conhecimento e aos cursos a serem ofertados, este documento aponta os balizadores:

Para a escolha dos cursos a serem ofertados nos diferentes campi, é necessário estabelecer, levando em consideração a lei de criação dos Institutos Federais, o arranjo socioeconômico e produtivo local e regional, os recursos humanos e a verticalização do ensino, desde a educação básica até a pós-graduação, priorizando a abertura de cursos em no máximo dois eixos tecnológicos e duas áreas de Licenciatura (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2014a, p. 168).

No resto do país, as redes estaduais adotam a rede federal como referência, por isso a rede federal é disputada politicamente, ainda que a rede estadual ofereça mais vagas.

No Quadro 5, na página seguinte, são apresentados os *campi* do IFSP, o nível dos cursos ofertados, a fase e o ano de criação e a distribuição pelas divisões territoriais do Estado de São Paulo; Região Administrativa (RA), Região de Governo (RG) e Região Metropolitana (RM). Em destaque, a RA Central que engloba as RGs de São Carlos e Araraquara.

Quadro 5: Novos campi, cursos e a divisão do Estado

Campus	Cidade	Fase	Ano	Superior	Técnico	Pós-Lato	Pós Stricto	RA	RG	RM
Campus Avançado	Ilha Solteira	Fase III	2014	0	0	0	0	Araçatuba	Andradina	
Campus	Birigui	Fase II	2010	4	4	0	0	Araçatuba	Araçatuba	
Campus	Barretos	Fase II	2010	3	6	0	0	Barretos	Barretos	
Campus	Bragança Paulista	Fase I	2007	3	5	0	0	Campinas	Bragança Paulista	
Campus	Hortolândia	Fase II	2011	1	3	0	0	Campinas	Campinas	Campinas
Campus	Campinas	Fase II	2012	1	0	0	0	Campinas	Campinas	Campinas
Campus Avançado	Jundiaí	Fase III	2014	0	1	0	0	Campinas	Jundiaí	
Campus Avançado	Araras	Fase III	2014	0	0	0	0	Campinas	Limeira	
Campus Avançado	Limeira	Fase III	2014	0	0	0	0	Campinas	Limeira	
Campus Avançado	Pirassununga	Fase III	2014	0	0	0	0	Campinas	Limeira	
Campus	Capivari	Fase II	2010	2	3	0	0	Campinas	Piracicaba	
Campus	Piracicaba	Fase II	2010	4	3	0	0	Campinas	Piracicaba	
Campus Avançado	Rio Claro	Fase III	2014	0	0	0	0	Campinas	Rio Claro	
Campus	São João da Boa Vista	Fase I	2007	3	5	0	0	Campinas	São João da Boa Vista	
Campus Avançado	Mococa	Fase III	2014	0	0	0	0	Campinas	São João da Boa Vista	
Campus	Araraquara	Fase II	2010	3	3	0	0	Central	Araraquara	
Campus	Matão	Fase II	2010	2	0	1	0	Central	Araraquara	
Campus	São Carlos	Fase I	2008	3	2	1	0	Central	São Carlos	
Núcleo Avançado	Assis	Fase III	2013	0	2	0	0	Marília	Assis	
Campus Avançado	Tupã	Fase III	2014	0	0	0	0	Marília	Tupã	
Campus	Presidente Epitácio	Fase II	2011	1	5	0	0	Presidente Prudente	Presidente Prudente	
Campus Avançado	Presidente Prudente	Fase III	2014	0	0	0	0	Presidente Prudente	Presidente Prudente	
Campus	Registro	Fase II	2012	0	3	0	0	Registro	Registro	
Campus	Sertãozinho	Pré-existente	1996	5	5	0	0	Ribeirão Preto	Ribeirão Preto	
Campus	Cubatão	Pré-existente	1987	3	2	0	0	Santos	Santos	Baixada Santista
Campus	Catanduva	Fase II	2010	3	4	0	0	São José do Rio Preto	Catanduva	
Campus Avançado	Fernandópolis	Fase III	2014	0	0	0	0	São José do Rio Preto	Fernandópolis	
Campus	Votuporanga	Fase II	2011	2	4	0	0	São José do Rio Preto	Votuporanga	
Campus	Caraguatatuba	Fase I	2007	2	6	0	0	S. José dos Campos	Caraguatatuba	V. do Paraíba e Lit. Norte
Campus Avançado	Ubatuba	Fase III	2014	0	0	0	0	S. José dos Campos	Caraguatatuba	V. do Paraíba e Lit. Norte
Campus	S. José dos Campos	Fase II	2012	0	2	0	0	S. José dos Campos	S. José dos Campos	V. do Paraíba e Lit. Norte
Campus	Jacareí	Fase III	2013	0	2	0	0	S. José dos Campos	S. José dos Campos	V. do Paraíba e Lit. Norte
Campus	Campos do Jordão	Fase II	2009	2	2	0	0	S. José dos Campos	Taubaté	V. do Paraíba e Lit. Norte
Campus	São Paulo	Pré-existente	1910	18	6	5	4	São Paulo	São Paulo	São Paulo
Campus	Guarulhos	Fase I	2006	3	3	1	0	São Paulo	São Paulo	São Paulo
Campus	Suzano	Fase II	2010	1	4	0	0	São Paulo	São Paulo	São Paulo
Campus	Avaré	Fase II	2011	1	8	0	0	Sorocaba	Avaré	
Campus	Boituva	Fase II	2010	1	3	0	0	Sorocaba	Itapetininga	Sorocaba
Campus	Itapetininga	Fase II	2010	1	4	0	0	Sorocaba	Itapetininga	
Campus	Salto	Fase I	2007	2	2	0	0	Sorocaba	Sorocaba	Sorocaba
Campus	São Roque	Fase I	2008	4	2	0	0	Sorocaba	Sorocaba	Sorocaba
Campus Avançado	Sorocaba	Fase III	2014	0	1	0	0	Sorocaba	Sorocaba	Sorocaba
Total =>				78	105	8	4			

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados do site do IFSP e da divisão territorial e administrativa do Estado de São Paulo

Todas as RMs do Estado receberam unidades do IFSP, sendo 5 na RM do Vale Paraíba e Litoral Norte, 4 na RM de Sorocaba, 3 na RM de São Paulo, 2 na RM de Campinas e 1 na RM da Baixada Santista. Observa-se também que o IFSP não está presente nas RAs de Bauru, Franca e Itapeva, mas conta com unidades nas demais 12 RAs do Estado, além da capital, conforme segue no Quadro 6:

Quadro 6: Campus por Região Administrativa

RA	Campus IFSP
Campinas	12
Sorocaba	6
S. José dos Campos	5
São Paulo	3
Central	3
São José do Rio Preto	3
Araçatuba	2
Marília	2
Presidente Prudente	2
Barretos	1
Registro	1
Ribeirão Preto	1
Santos	1
Bauru	0
Franca	0
Itupeva	0

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados do site do IFSP e da divisão territorial e administrativa do Estado de São Paulo

As RGs de São Paulo, Sorocaba e Limeira contam com 3 unidades cada, outras 8 RGs contam com duas unidades e 17 RGs contam com uma unidade. O IFSP está presente em 28 das 42 RGs do Estado.

Tendo evidenciado algumas particularidades do IFSP e considerando a abordagem anterior da EP, tem-se na sequência o detalhamento do campus adotado como foco nesse estudo. Considerando o enfoque na RG de Araraquara, é abordado o campus implementado na Fase II da expansão, neste município.

4.3 O CAMPUS DO IFSP EM ARARAQUARA

O campus Araraquara é resultado do atendimento da Chamada Pública SETEC/MEC nº 001/2007, relativa à Fase II do Plano de Expansão da RFEPT. Suas atividades foram

iniciadas em 16 de agosto de 2010 e a Portaria Ministerial nº 1.170 de 21 de setembro de 2010 homologou sua existência.

O campus deverá ter até 2018, 70 docentes e 40 técnicos-administrativos, conforme previsto no PDI – 2014-2018. A definição deste quantitativo de recursos humanos acaba por configurar-se como o principal balizador para a expansão do campus e delimitação da demanda. Esse indicador representa ao mesmo tempo uma meta e um limite para o crescimento do campus.

Levantamento realizado pela Reitoria do IFSP e publicado através do Comunicado nº 09 de 2012 apontava para a existência de 32 docentes e 13 técnicos administrativos naquele ano. O site do campus apresenta agora a existência de 38 técnicos administrativos e 52 docentes, sendo os docentes assim divididos: 21 da área de Informática, 17 da área de Indústria e 14 da área de Ciências e Matemática. Desta forma, tem-se a definição das áreas de atuação do campus, bem como a percepção de seu estágio atual e potencial de crescimento para os próximos anos.

Os *campi* do IFSP, de modo geral, atuam em ao menos duas áreas do conhecimento dentro das quais vários cursos são ofertados, sendo ao menos uma licenciatura. A atuação em mais de duas áreas do conhecimento somada ao limite de 70 docentes tem sido apontada como fator que dificulta tanto a contratação de docentes para o núcleo comum, quanto a oferta das disciplinas de formação geral mais comuns no EM. Essa dificuldade pode ser uma realidade em alguns contextos e, em outros, retórica utilizada para ocultar a resistência à oferta de disciplinas de formação geral.

Por núcleo comum entende-se o grupo de disciplinas ofertadas às diferentes áreas do conhecimento e, portanto, a um grupo diversificado de cursos. Encaixam-se nesse grupo, por exemplo, as disciplinas de línguas, empreendedorismo e formação geral. Como as áreas de conhecimento dos *campi* podem “disputar” as vagas para contratação de docente, fala-se na dificuldade de convencer as áreas a contratarem docentes para atuarem no núcleo comum. O campus Araraquara conta com 8 docentes atuando no núcleo comum dos dois cursos técnicos integrados, independentes da parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), que ofereceram vagas pela primeira vez em 2016, sendo eles 2 doutores e 6 mestres com dedicação exclusiva e formação nas áreas de matemática, física, letras e geografia. Em 2015 foi realizado concurso de docentes e em 2016 está ocorrendo a contratação de novos quadros, inclusive para o núcleo comum.

Da abordagem do PDI – 2014-2018 referente às diretrizes de ensino destaca-se o que se apresenta como diferencial: a pretensão de abordar as “temáticas relativas a empreendedorismo, desenvolvimento sustentável, propriedade intelectual, ciência e

tecnologia e inovação tecnológica” (BRASIL, 2014a, p. 172) em todos os cursos ofertados. Os cursos ofertados em Araraquara de nível médio são i) Técnico em Mecânica (integrado e concomitante); ii) Técnico em Informática (integrado e concomitante) e iii) Técnico em Mecatrônica (concomitante). Já os cursos de nível superior são: i) Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; ii) Tecnólogo em Mecatrônica Industrial e iii) Licenciatura em Matemática. São oferecidos também cursos na modalidade de Educação à Distância (EAD), voltados principalmente para a formação de professores e técnicos da área da educação.

O campus Araraquara encerrou a oferta de cursos integrados, oferecidos de 2012 a 2014 através da parceria com a SEE. Em 2016, o campus iniciou a oferta de cursos integrados próprios (Técnico em Informática e Técnico em Mecânica), independente de parcerias, com todas as disciplinas ofertadas pela instituição e todos os docentes sendo servidores do campus. Observa-se também que as áreas de conhecimento e os cursos desse campus são comuns e ofertados em vários *campi* do IFSP².

O Relatório de Gestão do IFSP referente ao exercício de 2014, aponta que o campus Araraquara ofertou 300 vagas no primeiro semestre, 80 vagas no segundo e teve respectivamente 7,5 e 1,9 candidatos por vaga. O Relatório de Gestão demonstra ainda que 31,6% dos ingressantes se formam no período previsto para os cursos regulares desse campus. O campus ofertou ainda 180 cursos FIC. Considerando a carga horária de 40h do docente e a proporção referente a alunos de cursos regulares e FIC, o Relatório de Gestão apresenta a proporção de um docente para cada 15,6 alunos, sendo que nesse ano o campus contava com 50 docentes, dos quais 10 eram doutores e 35, mestres.

É importante destacar que a criação do campus Araraquara, segundo o PDI – 2014-2018, contou com a influência das prefeituras da região e da Associação Comercial e Industrial de Araraquara, além de considerar as seguintes atividades econômicas: setor sucroalcooleiro, unidade de produção da Embraer, unidade de manutenção de aeronaves da TAM, gás natural proveniente da Bolívia e diversificação dos arranjos produtivos através da implantação do PTI. Ademais, as atividades da unidade iniciaram-se em 2010 com os cursos técnicos de informática e mecânica, com 160 alunos matriculados. Em 2011, criaram-se os cursos superiores e o número de matriculados cresceu cerca de 130%. O documento também apresenta como destaque do campus o número de bolsistas de Iniciação Científica e Iniciação à Docência, bem como a participação no programa Ciência Sem Fronteiras. No diretório de

² O PDI – 2014-2018 aponta a intenção da criação da Especialização em Educação Matemática em 2014, porém, o curso não consta no site, o que indica que ainda não existe. O mesmo PDI prevê para 2016 o início da oferta de curso técnico integrado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como a implementação do curso de bacharel em Engenharia Mecânica ou Mecatrônica. Para 2017 pretende-se implementar a Especialização em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) consta que o campus possui o grupo Automação Industrial e Tecnologia Mecânica.

A Coordenadoria de Extensão do campus tem encaminhado alunos tanto para vagas de estágio, quanto para diversos projetos de extensão. A participação do campus em eventos como a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) e em feiras de profissões e de empregos vem tornando o campus mais conhecido no município e na região³.

Os cursos de nível médio, Técnico em Mecânica e Técnico em Informática são ofertados desde o início do campus em 2010. Inicialmente ocorriam na modalidade “concomitante ou subsequente”, com um ano e meio de duração. Em seguida, foram ofertados também na modalidade “integrado” entre 2012 e 2014, através de parceria com a SEE, com três anos de duração. Em 2016, o campus recebeu a primeira turma para o integrado independente, cuja duração será de quatro anos, tendo previsão para formar a primeira turma desta modalidade em 2019.

A definição pelos cursos de Técnico em Mecânica e Técnico em Informática no campus Araraquara, primeiros cursos ofertados, foi tomada em audiência pública realizada na cidade, organizada pela prefeitura, com representantes do comércio, indústria e instituições de ensino.

Sobre o perfil pretendido para os egressos os PPCs desses cursos indicam que, além das habilidades típicas de cada profissão, pretende-se formar um profissional para atuar no mercado de trabalho atual, que seja possuidor de um pensamento sistêmico, abrangente, aberto e intuitivo, capaz de adaptar-se às rápidas mudanças sociais e tecnológicas. Pressupõe-se espírito crítico, criativo e consciente, devendo ser generalista, com sólida e avançada formação tecnológica, e também uma formação que envolva questões relacionadas à segurança, liderança, gestão, sustentabilidade, empreendedorismo e cooperativismo.

O campus atua nas áreas de Mecânica/mecatrônica, Informática e Matemática. A definição dessas áreas de atuação e seus cursos encontram-se embasadas nos PPCs e no PDI – 2014-2018, através dos quais se elaborou a seguinte síntese:

a) Mecânica e Mecatrônica

A justificativa de demanda nessa área fundamentou-se em dados do CAGED, os quais demonstram que as ocupações específicas da área de mecânica estavam entre as 20 que mais

³ O PPC de alguns cursos informa que, em outubro de 2010, dois alunos do Técnico em Mecânica, Daniel Nunes Andrade Fernandes e Mauro Sérgio Laurentino, receberam o Prêmio Técnico Empreendedor, fase regional; em julho de 2011, dez alunos do curso Técnico em Informática, divididos em três grupos, receberam prêmios pelas três primeiras colocações no concurso do evento Biz Games, que, naquele ano, premiou os melhores jogos educacionais inscritos.

admitiram na indústria de transformação de Araraquara. São elas: soldador, montador de máquinas, mecânico de manutenção de máquinas, caldeireiro, operador de máquinas-ferramenta convencionais, operador de máquinas fixas, e ajustador mecânico.

A definição pela área de Mecânica e Mecatrônica Industrial foi tomada ainda antes da criação do campus, na audiência pública organizada pela prefeitura no ano de 2010. Em agosto de 2011, foi realizada no campus uma reunião com o então Gerente Regional do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo - CIESP/Araraquara, Carlos Aiello, e com o então Diretor do SENAI/Araraquara, Paulo Sérgio Sassi, na qual também foi apontada como coerente a adoção dessas áreas para o campus em questão. Os cursos dessa área são:

Técnico em Mecânica

Pretende formar profissional que atue na elaboração de projetos de produtos, ferramentas, máquinas e equipamentos mecânicos. Planeja, aplica e controla procedimentos de instalação e de manutenção mecânica de máquinas e equipamentos conforme normas técnicas e normas relacionadas à segurança. Controla processos de fabricação. Aplica técnicas de medição e ensaios. Especifica materiais para construção mecânica.

Técnico em Mecatrônica

O egresso poderá atuar em indústrias, preferencialmente as de processos de fabricação contínuos, tais como petroquímicas, de alimentos e de energia; laboratório de controle de qualidade, de manutenção e pesquisa; empresas integradoras e prestadoras de serviço.

Tecnólogo em Mecatrônica Industrial

O tecnólogo egresso deste curso de nível superior atua na análise e elaboração de projetos mecatrônicos e de automação industrial, na automatização de processos envolvendo equipamentos eletromecânicos industriais e na gestão da instalação e manutenção destes equipamentos. O egresso também pode dar continuidade em sua formação ingressando na pós-graduação. São ofertadas 40 vagas por semestre e o curso tem duração de 3 anos (6 semestres). O PPC desse curso foi atualizado em 2013.

b) Informática

A escolha dessa área considerou que se tratava da possibilidade da oferta do primeiro curso superior da área de informática por meio de uma instituição pública na cidade de Araraquara, cidade esta que busca através desse setor uma alternativa para reduzir a dependência de sua economia do setor agroindustrial. Os cursos dessa área são:

Técnico em Informática

Pretende formar um profissional que desenvolva programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação.

Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

O tecnólogo egresso deste curso de nível superior analisa, projeta, documenta, especifica, testa, implanta e mantém sistemas computacionais de informação. O egresso também pode dar continuidade em sua formação ingressando na pós-graduação. São ofertadas 40 vagas por semestre e o curso tem duração de 3 anos (6 semestres). O PPC desse curso foi atualizado em 2015.

c) Matemática

Diante da determinação legal da oferta de 20% de vagas em curso de licenciatura, a escolha da Matemática nesse campus considerou mais severa a deficiência nacional nesta área, seja na EB ou na formação de professores. Foi considerada ainda a possibilidade de uma formação de professores mais críticos conforme é alardeado nos documentos institucionais. O curso dessa área é:

Licenciatura em Matemática

O egresso desse curso poderá lecionar matemática no setor público ou privado e ainda atuar em atividades que requeiram a interação desta área com outras ou prosseguir seus estudos na pós-graduação. São ofertadas 40 vagas por semestre e o curso tem duração de 4 anos (8 semestres). O PPC deste curso foi atualizado em 2013.

Ainda que este seja o único curso de Licenciatura em Matemática de Araraquara, é comum que os interessados em ingressar nessa carreira tenham como primeira opção o curso da USP-São Carlos ou da UFSCar-São Carlos.

Na sequência, concluindo o embasamento para as reflexões que serão apresentadas na última seção deste trabalho, apresenta-se as percepções colhidas nas entrevistas⁴.

⁴ A apresentação dos entrevistados, bem como a justificativa da escolha desses encontra-se nas páginas 18-19 deste trabalho. No Apêndice tem-se o roteiro que orientou as entrevistas.

4.4 PERCEPÇÕES A PARTIR DAS ENTREVISTAS

Essa subseção é resultado das quatro entrevistas realizadas com entes representativos para o campus Araraquara. No dia 29 de fevereiro de 2016 entrevistou-se através de web conferência Patrícia Horta que liderou a equipe que implementou o campus e se tornou sua primeira diretora. Na mesma data entrevistou-se pessoalmente, no campus Araraquara, Ednilson Geraldo Rossi que foi o segundo diretor do campus e Marcel Pereira Santos que é o terceiro e atual diretor do campus. No dia 02 de março de 2016 entrevistou-se na Reitoria em São Paulo Whisner Fraga Mamede que fez parte da equipe que implementou o campus e atualmente é Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional.

Patrícia Horta relata que os primeiros cursos foram divulgados no vestibular antes mesmo da conclusão das obras, da elaboração dos PPCs e da composição da equipe mínima. Quando fala especificamente da escolha da matemática como a licenciatura a ser ofertada em Araraquara ela expressa de forma mais enfática, uma característica que também permeou a escolha de outros cursos, ela diz: *“como eu falei da matemática, é um curso barato, dá para a gente abrir e deixar os outros cursos mais caros para abrir mais adiante”*. Destaca assim que a definição dos cursos foi prévia e que a urgência da oferta de vagas e a implementação de cursos que requeriam menores investimento foi uma influência considerável, ela acrescenta,

[...] no fundo quando a gente entra em um campus recém-implementado, se você não participou da equipe que estava trabalhando na obra, se não era da equipe da gestão do Instituto, você entra em algo dado, as áreas e alguns cursos já estão dados, e aí você tem que se virar com aquilo, ver o que dá pra fazer com esse negócio.

A preponderância do prefeito no processo é expressa na seguinte fala desta gestora:

[...] conversas com o prefeito, conversas com os setores da indústria e do comércio local para se determinar os cursos ou as áreas que seriam implementadas, tudo isso foi anteriormente aos diretores receberem as direções dos *campi*, isso já havia sido acordado, então quando o diretor chegava ele recebia o campus para administrar, já recebia também uma cópia desse Plano de Metas com a quantidade de docentes e com a área dos cursos, e com a sugestão de quais seriam os cursos, eu digo sugestão, mas é claro que quando se fala de Plano de Metas definido com o MEC e com a SETEC não é muito sugestão, é o que vai ser feito... essa decisão ela já vem com o campus, ela não é tomada pela equipe, a decisão é prévia. Vou contar como foi em Araraquara, mas em todos os outros é a mesma situação, e vou dizer o que eu acho que deveria ser. Em Araraquara foi assim, antes da abertura mesmo do campus, na ocasião do convênio entre governo federal, o município já tem que debater, e o prefeito já tem que ir com uma proposta sobre quais são as áreas, ter ao menos uma perspectiva geral de quais áreas o campus vai ter, é como se o governo federal pergunta-se assim: tá bom, você quer um campus do Instituto Federal no seu município, mas o que você vai ofertar lá? Porque que você quer um campus lá? O prefeito meio que já tem que vir com uma resposta.

Sobre a escolha das áreas Marcel Pereira Santos aponta que: “o *que foi feito foram audiências públicas, identificou-se que esse era o viés do município, a parte de mecânica e informática... nós temos aqui muitas empresas de informática e mecânica*”. Sobre a limitação das audiências públicas, Patrícia assim se expressa:

[...] vários institutos estão sendo abertos, e essas audiências públicas acontecem e a gente pouco fica sabendo delas.... É um problema, a comunidade mesmo, as pessoas nos bairros, os futuros alunos, e as famílias, não participam. Assim a decisão é tomada sem que haja uma participação mais ampla... a gente consulta a empresa, a gente consulta o município, mas não consulta quem vai estudar, então os pais as expectativas dos pais, que também tem expectativas, que talvez as empresas não consigam enxergar, porque a empresa está fazendo a função dela, ela quer enxergar a sua produção, ela quer enxergar o melhor que dê para ela fazer... não dá para ouvir só empresa, senão ela vai ter só a sua perspectiva, que é importante mas não é suficiente, então acho que essas audiências elas carecem mesmo de uma participação maior de uma comunidade maior, se pudesse talvez decidir essas com mais gente ao menos saberia que a decisão teria sido mais concreta que atenderia uma expectativa teria consultado várias expectativas e não uma só.

Ainda abordando as audiências públicas Ednilson Geraldo Rossi afirma:

[...] houve a audiência pública, foi essa a proposta e foi aceita, seria essa a indicação das empresas da cidade, são do ramo de TI e da área de metalmecânica, existe a IESA, como um grande nome da cidade, que influenciou bastante para esse lado. Na área de informática tínhamos a promessa da instalação das empresas de informática que viriam para a cidade e realmente elas vieram.

As audiências públicas, sua organização e suas definições assim são abordadas por Whisner Fraga Mamede:

[...] o que aconteceu na época, não foi diferente do que está acontecendo agora, a gente só está tentando ampliar e aperfeiçoar o que era na época, mas primeiro os cursos eram e continuam sendo definidos por audiências públicas. A audiência pública ela não chega a definir, olha vai ter esse curso, mas se define os eixos tecnológicos, então na audiência foi apresentado para a cidade o que é o Instituto Federal e quais eram as áreas de *expertise* do Instituto, por exemplo, qual era e continua sendo a preocupação até hoje, só que hoje essa discussão tem que ser ampliada, se houvesse uma orientação dessas audiências públicas por parte da sociedade organizada que queriam um curso na área de biomédica, por exemplo, nós não temos *expertise* nenhuma nem expectativa de contratação de pessoal ou de aquisição de material, infraestrutura predial nessa área, então tínhamos essa preocupação, porque o prédio estava pronto e não tinha e não tem, até hoje, esse pessoal, apesar de ser uma área em que o Instituto pudesse vir a atuar, não tinha pessoas com *expertise* nem na gestão, nenhuma pessoa, então houve essa preocupação de na audiência pública, expor essa situação para a população, porque eu acompanhei algumas audiências, não as de Araraquara, mas nas audiências públicas sai até curso de medicina, para você ter uma ideia, então a primeira coisa que eles solicitam quando você vai em uma audiência pública é a gente quer engenharia ou medicina, e eles não conhecem a história do Instituto Federal, então esse tipo de preocupação, que houve na época, a gente tem ainda hoje, dentro das áreas de *expertise* do instituto foi apresentado e tudo mais, e foram escolhidos os eixos tecnológicos, o eixo da Informática e o eixo da Indústria, dentro da Indústria, o Instituto Federal ele tinha mais *expertise* na área de mecânica, mecatrônica e automação, e o mesmo aconteceu com informática, dentro da área de informática o Instituto tinha mais *expertise* no desenvolvimento de sistemas, banco de dados, esse tipo de coisa... a instituição mandava o convite para a prefeitura e para toda a sociedade organizada, então ONGs, associações de bairros, todas essas entidades eram convidadas a enviar representantes para essas audiências públicas, e dentro

deste contexto, de audiências, todos estavam livres, para falar o que quisessem, e assim, seria tomado alguma decisão, no sentido de definir o rumo para o Instituto Federal. Quando houve a audiência participaram também representantes do setor produtivo, tinha representantes de empresas, e não só de empresas, mas também de sindicatos, de conselhos de classes,... houve esse direcionamento com relação ao arranjo produtivo local, as pessoas sabem qual é o ramo industrial e de serviços da cidade, isso apareceu naturalmente. Araraquara é uma cidade que tem um parque industrial, principalmente na área de mecânica, muito forte, tem empresas muito grandes lá, inclusive até a proximidade com a Embraer, e também é um Polo de Informática, tem muitas empresas de informática... depois foi até cumprido alguns pedidos em áreas afins, na mecânica como é o caso criou a mecatrônica... quando eu falei da sociedade civil organizada, houve sim e sempre há, representantes do APL, das indústrias dos órgãos de classe e tudo mais, para fazer parte dessa audiência pública.

A relação estabelecida entre o campus e um grupo de empresas leva Patrícia a afirmar que, no que se refere às áreas determinadas para o campus, *“não tem nada que não atenda as necessidades do município de formar para o mercado”*. No entanto, percebe-se o processo de escolha das áreas como algo conturbado, quando essa então gestora, repetidamente atribui à sorte a escolha do que ela entende como boas áreas para a atuação do campus Araraquara.

Ednilson descarta a possibilidade de o APL ser um fator determinante ao afirmar: *“espero que o fator local seja mais determinante que o fator político, eu acho que é mais o fator político, aqui é mais a gestão municipal que encaminha o tipo de empresa que eles querem atrair, e usar essas linhas de ensino para isso”*. Whisner também concorda que o APL não é o fator determinante, ele assim se expressa: *“quanto ao arranjo produtivo local ser determinante na escolha dos eixos tecnológicos, não dos cursos em específico, mas dos eixos, eu concordo que não é um fator decisivo, realmente não é”*, ele aponta como mais determinante para a escolha dos eixos tecnológicos a *expertise* existente no IFSP e restringe, a influência do APL, a definição dos cursos a serem ofertados dentro desses eixos.

A relação com a prefeitura é mais detalhada na seguinte fala de Patrícia:

[...] a 2ª expansão foi de construção de novas escolas, com essa expansão, o governo federal mostrava essa expansão para os prefeitos das cidades e os prefeitos demonstravam o interesse. No caso, o campus Araraquara, tinha outro prefeito quando foi feito este acordo, este convênio, com o governo federal, o prefeito era o Edinho Silva do PT e quando dá inauguração do campus em 2010 já era o prefeito Marcelo Barbieri que é do PMDB, isso é interessante para história do campus porque na verdade essa mudança, quando foi feito o acordo era um prefeito governista, então foi feito uma série de acordos que depois esse prefeito Marcelo Barbieri que era da oposição ao Edinho, então a gente teve que negociar bastante com ele para que todos aqueles acordos fossem acontecendo. Isso foi relativamente tranquilo da parte dele, mas todas as coisas a gente tinha que renegociar... você vai pedir alguma coisa para prefeitura e as coisas não saem imediatamente, como era de se esperar, tem que ficar em cima... o nosso problema é que o prefeito anterior tinha feito vários acordos com as empresas para a implementação do Instituto, isso feito junto com o Reitor da época, eles tinham chamado as empresas da região e falado, nós vamos implementar um campus aqui, e o que vocês podem doar para o campus, então era mobiliário, computador, que eles ficaram de doar, instalação de rede, cada um tinha uma cartinha se comprometendo a ajudar o campus, acho que a maior dificuldade que a gente teve foi que o campus carecia muito, como eu o falei, não estava completo, muita carência de infraestrutura, e eu fui atrás desses acordos com

as empresas mediados pela prefeitura, nesses acordos a gente teve sim muita dificuldade, ou a pessoa que assinou acordo não estava mais na empresa e aí o outro não sabia muito bem como responder aquilo... então a gente tinha que ir atrás dessas empresas, e tinha que fazer valer esses acordos, isso eu acho que foi o mais complicado para o campus Araraquara, era conseguir tirar coisas, assim, era pegar o boi pelo chifre, e dizer assim, você tem que doar.

Sobre a relação com os prefeitos Ednilson destaca que a relação é boa até certo ponto, mas que os conflitos políticos partidários causam algumas dificuldades. Marcel aborda a relação com a prefeitura em duas perspectivas, quando da implementação do campus,

[...] as influências, principalmente no que se refere à localização do campus, estruturação da escola, a localidade, a prefeitura tinha muita influência dentro do campus. No início tinha uma relação maior com o município, hoje nós já conseguimos, como se fosse dizer, andar com nossas próprias pernas, inicialmente se não fosse o apoio municipal, eu acredito que não teria o campus aqui.

Atualmente, como diretor, Marcel assim aborda essa relação: *“eles nos atendem, em questões de transporte, locação de espaço para fazermos eventos, apoio em eventos, e até com demanda de alunos que encaminhamos para o poder público local”*. Ainda sobre a relação entre o campus e a prefeitura Whisner acrescenta:

[...] o relacionamento que o campus tem com a prefeitura é basicamente, no sentido de suprir necessidades do campus... assim se tivermos algum problema no campus vamos tentar recorrer à prefeitura... a prefeitura só era procurada para nos ajudar, a tentar resolver algum tipo de problema, e isso é uma falha.

Este entrevistado destaca que essa relação não deveria se limitar a isso e que está relação

[...] foi mais no sentido de que várias empresas da região, elas deram contrapartida para que o campus começasse, então as empresas de informática da região deram contrapartida, então assim notebook, computadores, para que o curso começasse, e isso sempre foi intermediado pela prefeitura, qualquer negociação com essas empresas era feito via prefeitura, a gente tinha sim, um contato bem próximo com a prefeitura.

Whisner ainda aborda essa relação quando aponta que o campus surge da negociação com a prefeitura, *“primeiro se faz um acordo com a prefeitura, a prefeitura cede um terreno e depois, então na verdade o campus começa quando a prefeitura cede o terreno e se iniciam as obras”*.

Sobre a estrutura limitada implementada para o funcionamento dos anos iniciais do campus Edenilson Rossi acrescenta:

[...] eu cheguei aqui em 2011, o campus era bastante limitado no espaço físico, muito restrito, mas até aquele momento atendia às demandas, eram poucos ainda os alunos nos cursos, a evasão era muito alta, ainda por ser pequeno, ainda comportava... nós passamos com praticamente 4 professores uma turma inteira, do início ao fim, da Licenciatura em Matemática, 4 anos de curso, com apenas 4 professores, isso é impraticável... no início o que foi implementado era simplesmente para começar a ter alguma coisa... o mínimo do mínimo insuficiente para atender o que o Instituto se propõe.

Whisner também aborda a estrutura limitada implementada no início do campus, ele assim se expressa:

[...] em termos estruturais, de prédio, nós tivemos muitos problemas no início... por exemplo, tínhamos algumas máquinas pesadas, já estavam licitadas e compradas, como torno, fresa e uma estrutura de computadores muito boa, só que quando a gente precisava colocar essas máquinas para funcionar, aí entra a estrutura do prédio, não tinha um padrão de força que suportasse aquela carga toda, resultado as máquinas tiveram que ficar bastante tempo lá sem funcionar até que a gente conseguisse um dinheiro suplementar para fazer a nova casinha de força lá... uma turma da mecânica se formou praticamente sem entrar no laboratório, então levaram 2 anos para nós colocar as máquinas em funcionamento, é complicado, curso técnico que a gente entende que tem que ter uma carga de aulas práticas muito maior, até para motivar o aluno, então a consequência disso foi a evasão que foi altíssima, então o começo foi problemático em relação à infraestrutura.

Sobre a escolha da matemática para a licenciatura a ser ofertada Whisner esclarece:

[...] a SETEC deixou claro, vocês vão tentar suprir a demanda por professores de matemática, química e física, dentro dessas três então a gente tinha essas três opções, nós do campus tínhamos que escolher uma logo, em seguida veio aquela questão do 50-30-20 tinha então uma certa urgência de criar uma licenciatura ali para atender essa demanda, a questão era qual das 3, eu não me lembro de ter havido nenhuma audiência pública para essa definição, pode ser que tenha havido mas eu não me lembro, também se houve não foi decisiva para escolha da matemática, Licenciatura em Matemática ela foi a escolha por quê a infraestrutura para começar química ou física, além de ser muito dispendiosa naquele momento, ela demandaria um tempo muito maior, os equipamentos, levaria um tempo muito maior para ser adquirido e implementados, e o campus não tinha infraestrutura predial para começar curso de química ou física, química era dos três o pior, porque requeria uma estrutura muito pesada, muito cara, então não tinha como o campus, a curto prazo, arcar com uma Licenciatura em Química, ficaram na jogada então a Licenciatura em Física ou em Matemática, aí o que aconteceu, dessas licenciaturas a gente foi junto à prefeitura levantando os dados com a secretaria da prefeitura, fizemos contato com a Secretaria de Educação do Estado e fomos estudar na região qual das duas, o que seria a maior demanda por docentes, estava mais ou menos equilibrado, havia a necessidade dos dois quase que igualmente, física e matemática, aí o campus por uma questão de infraestrutura, avaliou que seria mais fácil implementar a Licenciatura em Matemática.

Outra característica que desponta nos relatos se refere à localização do campus, na fala de Patrícia essa questão assim é retratada:

[...] porque o campus fica distante de tudo, mas, tem uma comunidade que fica para cima do campus, e que é uma comunidade muito carente, e que tinha a necessidade estabelecer alguma relação com o campus do Instituto Federal, não sei se esse diálogo foi feito, a gente tinha muita dificuldade de atingir essa comunidade, os alunos do campus vinham de vários lugares da cidade, menos daquele bairro vizinho, desse ponto de vista, de estabelecer relação com a comunidade, esse é um desafio, por conta da localização do campus, o desafio de atingir o seu vizinho ali que não está distante, mas que parece que os possíveis alunos, as pessoas que moram ali naquele bairro, que é um bairro de periferia, ficam na perspectiva que acha que o Instituto não é para eles, e ao mesmo tempo o instituto não vai lá falar com eles.

Nessa fala desta então gestora percebe-se não apenas o problema na localização do campus, mas também a limitação da interação com a comunidade. Sendo este o único bairro próximo ao campus, teria a população deste bairro de periferia sido consultada para que os eixos tecnológicos a serem implementados pudessem criar oportunidades para essa população? Teriam esse moradores sido convidados para a audiência pública? Teriam eles condições de na audiência propor algo diferente do previamente acordado entre prefeito e empresas? A necessidade de divulgação do IFSP é apontada pelos quatro entrevistados, Whisner destaca “*a verdade é que como Instituto Federal nós somos conhecidos a partir de 2008*”.

É também este agente representativo que ao relatar uma tentativa de interação com a comunidade apresenta relevante consideração sobre esse desafio e as informações que a comunidade precisa ter acesso para uma participação efetiva:

[...] a gente acabou sendo frustrado, porque primeiro, eles não tinham uma visão muito clara do que era o CEFET e depois o Instituto Federal, segundo, eles não tinham uma visão nada clara do que era o curso de tecnologia, terceiro, eles não sabiam qual que é o grau de autonomia do campus em relação à Reitoria ou ainda do campus em relação ao MEC e a SETEC.

Sobre os egressos nota-se a ausência de uma política sistemática de acompanhamento desses para que se possa ter informações mais precisas, a fala dos entes representativos narra casos de sucesso na inserção profissional ou na inserção na pós-graduação, percebe-se ainda a indicação de que o mercado apresenta aceitação do tecnólogo na área de informática e resistência ao tecnólogo na área de mecatrônica, estes segundo Whisner muitas vezes buscam após a conclusão do curso “*uma graduação em engenharia, porque eles acabaram não conseguindo nada no mercado de trabalho*”.

Conclui-se essa seção com a apresentação do Quadro 7, que permite visualizar, ano a ano, de 2008 a 2016, as lideranças em exercício, se apresenta desde as gestões do campus, passando pela reitoria e atingindo o poder executivo em suas três esferas. Na seção seguinte, a última deste trabalho, apresenta-se reflexões sobre a temática explorada ao longo do trabalho, retoma-se as principais ideias que sustentam as reflexões.

Quadro 7: Lideranças

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Governo Federal	Lula-PT	Lula-PT	Lula-PT	Dilma-PT	Dilma-PT	Dilma-PT	Dilma-PT	Dilma-PT	Dilma-PT
Governo Estadual	Serra-PSDB	Serra-PSDB	Goldman-PSDB	Alckmin-PSDB	Alckmin-PSDB	Alckmin-PSDB	Alckmin-PSDB	Alckmin-PSDB	Alckmin-PSDB
Governo Municipal	Edinho-PT	Barbieri-PMDB	Barbieri-PMDB	Barbieri-PMDB	Barbieri-PMDB	Barbieri-PMDB	Barbieri-PMDB	Barbieri-PMDB	Barbieri-PMDB
Direção - Reitoria do IFSP	Arnaldo	Arnaldo	Arnaldo	Arnaldo	Arnaldo	Moddena	Moddena	Moddena	Moddena
Direção - Campus Araraquara	Inexistente	Inexistente	Patrícia Horta	Patrícia Horta	Patrícia Horta	Patrícia / Ednilson*	Ednilson	Ednilson / Marcel	Marcel
Fases da Expansão da RFEPT	Fase I	Fase II	Fase II	Fase II	Fase II	Fase III	Fase III	Fase III	Fase III

* Em 2013 o campus Araraquara teve ainda outros diretores.

Fonte: elaborado pelo autor

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção busca-se apresentar o desfecho final desta pesquisa, retomando sua intencionalidade inicial e os principais tópicos abordados. Apresenta-se na perspectiva de que essas considerações são finais apenas para essa pesquisa que se restringe à um espaço de tempo determinado. A conclusão, o caráter final ou terminal e as certezas que eventualmente se apresentem aqui só se justificam se considerar-se que certezas precisam ser construídas, escritas e disseminadas justamente para que possam ser questionadas, e assim, propiciar debates e novos estudos que movam o moinho da ciência. Sobre tudo por tratar-se de um Mestrado Profissional e de sua pertinente intenção de contribuir com a instituição vinculada (o IFSP), as eventuais certezas que aqui se manifestem o fazem justamente para serem questionadas e só assim se justificam. Que eventuais certezas de hoje, possam ser dúvidas e debates no amanhã do IFSP, ainda que a principal contribuição deste trabalho possa ser justamente tornar mais evidentes dúvidas presentes no cotidiano institucional e agrupar alguns dos elementos que precisam ser considerados para que o debate possa avançar, deixando de girar sobre o próprio eixo e esquivando-se de achismos.

Os IFs que recorrentemente apontam como desafio fazer sua divulgação junto à comunidade, esbarram antes, na necessidade interna de compreensão da missão, da identidade e das prioridades dos IFs e de cada um dos *campi*. As alterações ao longo da história na nomenclatura e no perfil da atuação da instituição, sendo a última delas a transformação dos CEFETs em IFs em 2008, é impactante ao ponto da instituição ter ainda dificuldades de se firmar como opção relevante de formação no ideário da comunidade, e de internamente entre seus servidores docentes e técnico-administrativos ser recorrente a abordagem superficial e a incompreensão da missão institucional.

Ainda que a dualidade seja um traço marcante da EP que se reconfigura e persiste com a manutenção da oferta de uma educação diferenciada para os trabalhadores, uma educação alinhada com a sociedade capitalista estratificada em classes, como a que vivemos, há que se reconhecer um avanço na criação dos IFs. Os IFs são criados no governo liderado por um ex-metalúrgico, que se torna um grande líder do campo progressista, um líder com o qual uma parcela considerável da população se identifica, principalmente os mais pobres. Os IFs são criados então em meio a um ambiente de disputas, típico de um governo de coalizão de forças e típico de uma sociedade em disputa. Ainda assim, o surgimento dos institutos e o apontamento na legislação e nos documentos institucionais da relação com os APLs como um fator determinante para a configuração dos *campi* e do apoio ao desenvolvimento regional, a transversalidade entre os níveis de ensino como forma de criar uma trajetória formativa e

reduzir a barreira entre os níveis, a preconização da oferta de uma educação menos restrita aos ditames do mercado e mais ampla voltando-se a formação de cidadãos e ainda o enfrentamento de desafios atuais e persistente cujo enfrentamento não pode mais ser adiado como a formação de professores, a EJA, e o fortalecimento do EM são alguns dos fatores que fazem dos IFs uma possibilidade de avanço e de superação de paradigmas.

Ainda que a prática cotidiana não tenha se transformado, e que não tenha sido dada as condições para isso, fazendo com que o discurso progressista se reduza a retórica institucional ou propaganda governista apoiada a uma marca de classe, a que se considerar que a determinação legal e o registro em documentos institucionais representam um avanço para a superação do paradigma, e para que esse avanço possa progredir é preciso que a missão institucional seja debatida e compreendida entre os quadros do IFSP que poderão a partir daí repensar suas práticas e ainda engajar-se na interação com a comunidade, a necessidade de divulgação poderá a partir daí ser compreendida mais como uma necessidade de interação.

No governo Lula, a retomada dos investimentos federais na EP, a expansão da RFEPT e a definição de um marco legal progressista e desafiador, somam-se a característica histórica do protagonismo da ação do Estado como indutor do desenvolvimento, configurando a possibilidade de se repensar o modelo de “desenvolvimento” e de sociedade que se almeja impulsionar através da ação do Estado; com o recente recuo da expansão essa pode ter sido mais uma possibilidade desperdiçada na trajetória nacional, a possibilidade de impulsionar através da ação do Estado a construção de uma sociedade menos desigual e mais sustentável parece ter sido restringida, no momento da implementação dos *campi*. Em uma perspectiva reformista após esse importante momento da implementação os desafios são ainda maiores, o que se observa na implementação dos *campi* e na prática cotidiana é a crença fiel na possibilidade da formação profissional, ainda que específica e limitada, ser caminho praticamente automático para a empregabilidade e a ascensão social, a esta função a atuação do instituto se volta e se restringe.

Por se considerar que a relação com a localidade é um dos traços mais marcantes dos IFs e voltando-se mais especificamente ao objetivo geral desta pesquisa, a Lei Federal 11.892, de 29 de dezembro de 2008, lei de criação dos IFs, estabelece que cada campus deve ser criado visando o estabelecimento de relações com os arranjos produtivos e culturais de cada localidade. Já nesta determinação legal é perceptível a necessidade de debates que conduzam a definições que possam ser apropriadas institucionalmente. Qual é o conceito de localidade adotado? O que se entende por Arranjo Cultural? O que se entende por Arranjo Produtivo? Que metodologia deverá ser adotada para a identificação desses? Que relações são essas que se pretende estabelecer com a comunidade? O que cabe nessas relações? O que é mais

relevante nessas relações? São questões que não parecem claras para a gestão, tanto nacional, SETEC-MEC, quanto em nível de IFSP, Reitoria e Direção de Campus, são questões que carecem de amplo debate com a comunidade.

Não obstante as dúvidas que permeiam a temática, esta pesquisa busca verificar em que medida os novos *campi* do IFSP estabelecem relações com os APLs, busca verificar a observância do APL no momento da definição dos eixos temáticos ou áreas a serem implementadas e seus respectivos cursos. Assim a pergunta que guia a pesquisa é: O APL é um fator determinante para a definição das áreas de atuação dos novos *campi* do IFSP?

Adota-se como amostra o campus instalado em Araraquara para atender a região, parte-se da problematização da EP, da exploração da legislação, de documentos institucionais e do referencial teórico-científico, somam-se informações de contextualização tais quais os dados socioeconômicos coletados no portal da Fundação Seade, realiza-se um estudo de caso, faz-se entrevistas com entes representativos e analisasse sob a perspectiva do método de análise histórico-estrutural. Assim se busca atingir o objetivo geral dessa pesquisa, a saber: avaliar a política de expansão territorial do IFSP.

Observou-se que é recorrente nos documentos institucionais a prerrogativa dos *campi* dos IFs de atenderem as demandas dos APLs, estabelecerem estreitas relações com a localidade e se voltarem para o desenvolvimento regional. No caso do campus do IFSP instalado em Araraquara, nota-se que as áreas escolhidas e os cursos ofertados não estão diretamente relacionados ao setor sucroalcooleiro, o qual desponta como relevante pilar econômico da região e que conta com *marketing* municipal. As áreas não têm como fator determinante a relação com o setor sucroalcooleiro ou com os setores de fruticultura, têxtil, confecções ou de equipamentos odontológicos, logo, a definição das áreas e cursos nesse campus parece alinhar-se à concepção do Programa de APLs do governo do Estado de São Paulo, que não identifica APL ou aglomerado na região⁵.

Nessa região, excetuando-se o setor sucroalcooleiro e algumas empresas que se destacam pelo porte, nota-se uma economia diversificada que se revela como traço marcante na contextualização da região. Essa configuração permite associar uma ampla gama de áreas e possibilidades de cursos à economia local, sem, no entanto, permitir a identificação de um fator econômico determinante para a escolha das áreas e dos cursos ofertados, sustentando assim a hipótese da interferência decisiva de outros fatores, tal qual o anseio de lideranças locais, políticas e/ou empresariais ou mesmo da instituição.

As áreas de Informática, Mecânica/mecatrônica e Matemática ou os eixos tecnológicos Informática e Indústria com seus respectivos cursos definidos para o campus Araraquara são

⁵ Veja na página 74 deste trabalho e/ou consulte (SÃO PAULO, 2015b) e (SILVA, 2010).

comumente ofertados pela iniciativa privada, são também ofertas recorrentes em outros *campi* do IFSP instalados em outras regiões diante de diferentes APLs e diferentes realidades socioeconômicas. Trata-se de áreas que permeiam e estabelecem relações com diferentes APLs e realidades locais, de tal forma que a realidade local não se encaixa como o fator determinante para a definição dos cursos ofertados. Os quatro entes representativos entrevistados concordam que o APL não é o fator determinante para a escolha dos eixos tecnológicos de atuação do campus.

Ainda que se possa afirmar que o APL não é o fator determinante, se nota que a relação com as indústrias locais está estabelecida e foi observada na implementação dos cursos do campus. Sob a ótica de um conceito restrito de APL, a relação do campus com este está estabelecida. Há evidências que apontam a existência de aderência entre os cursos e a dinâmica econômica local, no entanto, isso poderá ser melhor avaliado com a formatura de mais turmas e com o estabelecimento de uma política concreta de acompanhamento dos egressos. Na fala dos quatro entrevistados é também possível perceber a ausência de uma coleta sistemática de informações sobre o egresso, ainda que cada um deles destaque alguns casos de sucesso, seja no mercado profissional, seja na inserção na pós-graduação.

A influência do campus no APL ainda que esteja presente encontra-se limitada, o que se destaca é a influência de um grupo seletivo de empresas nas definições referentes à formação profissional a ser ofertada. Aparentemente não há uma troca sinérgica de influências, a influência se dá quase que exclusivamente em uma única mão, ou seja, das empresas para o campus. A instituição parece não ter passado por debate suficiente, parece não ter o amadurecimento necessário, para vislumbrar a possibilidade de debater e decidir coletivamente que áreas deseja impulsionar, e ainda, vislumbrar a possibilidade de impulsionar práticas alternativas diante do perverso sistema de produção em que estamos inseridos. Nota-se que a influência e a formação apresentam-se restritas a crença absoluta na relação direta entre formação e empregabilidade e consequente ascensão social, ainda que se refira a uma formação restrita a profissionalização, trata-se este caminho como natural, e menospreza-se a relação conflituosa existente e típica da sociedade estratificada em classes do capitalismo.

Nota-se ainda que a escolha das áreas, dependendo do entendimento que se estabelecer, da desejável relação com o APL, pode fazer do campus um anexo de um grupo seletivo de empresas a serem beneficiadas com a mão de obra qualificada que demandarem para os muitos anos em que o setor permanecer aquecido, uma vez que a escolha dos eixos tecnológicos do campus torna-se irreversível. Assim em caso de o setor econômico do eixo tecnológico definido entrar em decadência a força de trabalho do eixo poderá se tornar ociosa.

Observa-se ainda que a definição do grupo de empresas que se beneficiará da implementação do campus, bem como da escolha das áreas a serem implementadas, se dá na escusa relação entre o poder político local e os empresários com os quais este estabelecer relações, o protagonismo deste processo está centrado no prefeito que é quem previamente conduz a negociação com as possíveis vias institucionais, geralmente Reitoria ou SETEC, e também quem intermedia a relação com as empresas locais.

Assim a hipótese levantada inicialmente, da influência determinante de outros fatores ou outros entes na definição das áreas dos novos *campi* do IFSP se confirma. Ressalta-se a influência do protagonismo do prefeito nesse contexto. A relação de dependência do campus diante da figura do prefeito revela-se ainda na limitação de infraestrutura do campus e na dependência de pedidos de ajuda do Diretor do Campus para a prefeitura.

No que se refere a escolha das áreas as evidências indicam uma decisão prévia, anterior a realização da audiência pública, anterior a nomeação de Diretor do Campus, anterior a chegada dos primeiros servidores ao campus, uma definição que se dá com o protagonismo do prefeito e nas relações que esse intermedia entre as empresas e o governo federal.

A realização de audiências públicas parece se restringir a legitimação do previamente acordado e ao cumprimento de uma formalidade, ou o cumprimento de uma exigência legal. O debate na instituição não se aprofundou ao ponto de perceber nas audiências públicas a possibilidade de se romper com a restrição da definição que se dá na relação geralmente viciada entre prefeitos e empresas. A simples existência da realização da audiência pública é percebida como determinante para uma escolha democrática, no entanto, há problemas na restrição dos convidados e na carência de maior divulgação das audiências e ainda que se façam presentes, à comunidade, interna e externa, devidamente representadas; é notável a ausência de informações necessárias para uma participação consciente e efetiva. Ademais as audiências revelam-se como um processo marcado por determinações prévias sejam de ordem econômica, seja por conta dos acordos mediados pelo prefeito, seja pela estrutura instalada ou pela *expertise* mais fácil de disponibilizar.

A escolha das áreas é influenciada ainda pela pressão de ofertar vagas rapidamente e em cursos de baixo custo. Outra característica marcante na implementação do campus e na relação com os prefeitos é a definição do local, do terreno para a construção das instalações do campus, esse terreno é cedido pela prefeitura e muitas vezes encontra-se em localização inadequada.

Quanto à possibilidade da implementação do campus sendo pensado para voltar-se efetivamente para a dinamização do desenvolvimento regional, nota-se essa perspectiva

existente na relação com as empresas locais, no entanto limitações também podem ser apontadas. É notável a ausência de definições e estudos mais aprofundados para embasar a escolha dos setores da localidade que iram se beneficiar com a implementação dos institutos. Quais setores podem propiciar a propagação de benefícios pela economia local? Quais setores de uma economia diversificada devem ser apoiados? Quais os métodos e os critérios para a escolha? Nenhuma dessas questões está claramente definida ou foi debatida com a profundidade requerida.

Assim a avaliação que se faz é que a expansão territorial do IFSP é significativa diante do montante investido e diante dos dez anos anteriores em que o governo federal nada investiu na RFEPT. É relevante pelo potencial de formação profissional como via para o emprego, a ascensão social e o aquecimento da economia local. No entanto, observa-se que as barreiras que historicamente limitam a EP e os por ela formados permanecem inalteradas e a possibilidade de através da expansão buscar superar o paradigma de uma EP para o trabalhador restrita a formação demandada pelo mercado apresenta-se aparentemente como uma oportunidade para qual a instituição ainda não se atentou devidamente, e a EP segue alinhada a manutenção do *status quo* de um modelo nacional análogo ao da colônia. A recente implementação de cursos técnicos integrados ao EM independentes de parceria com a SEE é apontada como nova possibilidade de superação desses paradigmas. Por fim, entende-se que a contribuição que se alcança aqui seja evidenciar hipóteses concorrentes para a EPT, estimular o debate e embasar novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Luiz Alberto de. **De CEFET a IFET: Cursos Superiores de Tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: Gênese de uma nova Institucionalidade?**. 2011. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95223/298315.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

BARBOSA, Tayla Nayara; CARVALHO, Joelson Gonçalves de. Os limites do desenvolvimento local: estudos sobre pequenos municípios do interior de São Paulo. **Florestan**, São Carlos, Ano 2, edição especial 1, p.31-38, maio 2015. Disponível em: <http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/98/pdf_31>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRANDÃO, Carlos Antonio. A região de São José do Rio Preto: dinamismo, constrangimentos e possíveis estratégias de desenvolvimento. In: CARVALHO, Joelson Gonçalves de (Org.). **Dimensões regionais e urbanas do desenvolvimento socioeconômico em São José do Rio Preto**. São José do Rio Preto: Microlins, 2007a. Cap. 8. p. 249-270.

BRANDÃO, Marisa. Cursos superiores de tecnologia: Democratização do acesso ao ensino superior. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 5, p.1-15, jan. 2007b. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN05 BRANDO, M.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

_____. O curso de Engenharia de Operação (anos 1960 - 1970) e sua relação com a criação dos CEFETs. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2, p.55-77, nov. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013581.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 maio 2015.

_____. Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 26 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Bases para uma Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2008a.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a RFEPCT, cria os IFECT, e dá outras providências. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 25 nov. 2014.

_____. RFEPT. MEC/SETEC. **Linha do Tempo: Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2008c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2015.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/Setec, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2014. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 21 maio 2015.

BRAZOROTTO, Cíntia Magno. Os desafios para a implantação do ensino médio integrado no IFSP: um estudo de caso no interior paulista. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO, 4., 2014, Belo Horizonte. **Anais...** .Belo Horizonte: CEFET-MG, 2014. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT03/GT_03_x9x.PDF>. Acesso em: 25 mai. 2015.

CAMARGO, Rosana; VILLELA, José Eduardo Nogueira. Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: cem anos de ensino público federal. **Sinergia**, São Paulo, v. 11, n. 1, p.45-52, jan. 2010. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2010_n1/pdf_s/segmentos/artigo_06_v11_n1.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2015.

CARVALHO, Joelson Gonçalves de (Org.). **Dimensões regionais e urbanas do desenvolvimento socioeconômico em São José do Rio Preto**. São José do Rio Preto: Microlins, 2007.

CARVALHO, Joelson Gonçalves de. **Economia Agrária**. Rio de Janeiro: Fundação CECiERJ, 2015.

CUNHA, Sebastião Ferreira da. Perfil do trabalho na cidade de São José do Rio Preto. In: CARVALHO, Joelson Gonçalves de (Org.). **Dimensões regionais e urbanas do desenvolvimento socioeconômico em São José do Rio Preto**. São José do Rio Preto: Microlins, 2007. Cap. 4. p. 137-154.

DIEESE (Brasil). **A Situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000**. São Paulo: Dieese, 2012. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/livro/2012/livroSituacaoTrabalhoBrasil.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2015.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da Educação Profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. v. 1, p. 1-17. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2015.

FISCHER, Tânia. **Gestão do desenvolvimento e poderes locais: marcos teóricos e avaliação**. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: HADDAD, Sérgio et al (Org.). **Escola Básica**. Campinas: Papirus, 1992. (CEDES - ANPED - ANDE. Coletânea: CBE). Cap. 4. p. 147-157.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p.379-404, jun. 2012. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2015

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. UEL, Londrina, 2000. Disponível em:
<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/sandra_garcia_genese_form_pr_ofis.pdf> Acesso em 19 ago. 2015.

GIANELLI, Juliana Gimenes. **A educação profissional e os fundamentos da escola unitária gramsciniana: o caso do campus São João da Boa Vista do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo**. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em:
<http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2011-02-17T150400Z-3517/Publico/3425.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.

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

GUIMARÃES, Cátia. Caminhos e desencontros de uma pátria educadora. **Poli: Saúde, Educação e Trabalho**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 41, p.2-9, jul. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Estatuto**. 2013. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/estatuto.html>>. Acesso em: 26 out. 2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014-2018**. São Paulo: IFSP, 2014a. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. **Relatório de Gestão: Exercício 2014**. São Paulo: IFSP, 2014b. Disponível em: <http://bri.ifsp.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=957&Itemid=611>. Acesso em: 03 ago. 2015.

_____. **A expansão do IFSP em linhas gerais**. 2014c. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/outras-noticias/52-reitoria/2968-a-expansao-do-ifsp-em-linhas-gerais.html>>. Acesso em: 26 out. 2015.

_____. **Carta de Serviços ao Cidadão: Missão**. 2015a. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/acessoainformacao/cartaServicosCidadao.php#MISSÃO>>. Acesso em: 26 out. 2015.

_____. **Mapa dos campi**. 2015b. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/mapa-dos-campi.html>> Acesso em 26 out. 2015.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **A morte dos coronéis: política interiorana e poder local**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2000. (Ciências Sociais)

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

LASTRES, Helena M. M.; CASSIOLATO, José E. (Org.). **Glossário de Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais: Arranjos Produtivos Locais: Uma Nova Estratégia de Ação para o SEBRAE**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. Disponível em: <[http://observatoriosdoceara.org/public/codemin/ckfinder/userfiles/files/Cassiolato e Lastres - Glossário de Arranjos Produtivos Locais\(1\).pdf](http://observatoriosdoceara.org/public/codemin/ckfinder/userfiles/files/Cassiolato e Lastres - Glossário de Arranjos Produtivos Locais(1).pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2016.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudança tecnológica e educação do operário. **Grabois**, São Paulo, edição n. 23, nov. 1991. Disponível em: <http://www.fmauriciograbois.org.br/portal/imprimirev.php?id_sessao=50&id_publicacao=27&id_indice=142>. Acesso em: 15 fev. 2015.

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: 12 de jan. 2016.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p.23-38, jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2014.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELLOTTO, Denise Kloeckner. A Escola Unitária: Educação e Trabalho em Gramsci. **Histedbr On-line**, Campinas, n. 30, p.275-291, jun. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

NORDER, Luiz Antonio Cabello. **Políticas de Assentamento e Localidade: os desafios da reconstituição do trabalho rural no Brasil**. Londrina: Ciências Sociais UEL, 2004. Disponível em: <<http://edepot.wur.nl/121549>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: Limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p.71-87, jun. 2010. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

POCHMANN, Marcio. **Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil: um balanço dos últimos 10 anos**. 2007. Disponível em: <http://www.emater.mg.gov.br/doc/intranet/upload/transformar_leitura/situacao_do_jovem_no_mercado_de_trabalho.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2015.

SÃO PAULO. Fundação Seade. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Sobre o Seade: quem somos**. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/institucional/quem-somos/>>. Acesso em: 06 set. 2015a.

_____. Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Lista de APLS**. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.sp.gov.br/lista-de-apls>> Acesso em 15 out. 2015b.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. 1994. Disponível em: <http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2015.

_____. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. (Polêmicas do nosso tempo)

SILVA, Ana Lucia Gonçalves da (Org.). **Os Arranjos Produtivos Locais no Estado de São Paulo**: Mapeamento, Metodologia de Identificação e Critérios de Seleção para Políticas de Apoio. São Paulo: Redesist, 2010. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Galerias/Arquivos/empresa/pesquisa/Mapeamento_SP.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2016.

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, Rio do Sul. **Anais...** . Rio do Sul: ANPED, 2012. v. 1, p. 1-21. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

VIA EPTV.COM (São Paulo). **Empresas de tecnologia investem no treinamento de novos funcionários**: uma das mais recentes empresas a chegar em Araraquara oferece treinamento exclusivo. 2015. Disponível em: <http://www.viaeptv.com/noticias/noticias_internaNOT.aspx?idnoticia=1022208>. Acesso em: 11 fev. 2016.

ZASTROW, Claus von. In teachers we trust: an interview with Finnish education expert Reijo Laukkanen. **The learning first alliance**, sept. 29, 2008. Disponível em: <<http://www.learningfirst.org/teachers-we-trust-interview-finnish-education-expert-reijo-laukkanen>> Acesso em: 02 out. 2015.

ZUMPICHIATTI, Leonardo (Comp.). **Método Histórico-Estrutural**. 2012. Disponível em: <<https://leozump.wordpress.com/2012/11/01/metodo-historico-estrutural/>>. Acesso em: 06 set. 2015.

APÊNDICE A: TÓPICOS PRÉ-ESTABELECIDOS COMO ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

- História do campus Araraquara
- Estrutura física do campus
- Estrutura pedagógica do campus
- Por que se escolheu essas áreas e não outras? Qual o fator determinante?
- Qual a importância do campus Araraquara para o município e para a região?
- Egressos
- Relação com a política local – conflitos e diálogos
- Desafios atuais para o campus Araraquara e para o IFSP