

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO: OS DESAFIOS  
PARA A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA  
EDUCACIONAL**

**CÍNTIA MAGNO BRAZOROTTO**

**PIRACICABA, SP  
2014**

# **ENSINO MÉDIO INTEGRADO: OS DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL**

**CÍNTIA MAGNO BRAZOROTTO**

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

Orientadora: Profa. Dra. Selma Borghi Venco

**PIRACICABA, SP  
2014**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB-8/ 8235

**1.1.1**

**1.1.2 Brazorotto, Cíntia Magno.**

B827e Ensino médio integrado: os desafios para a implantação da política educacional./ Cíntia Magno Brazorotto. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2014. 233 f. ; il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. 2014.

Orientador: Dra Selma Borghi Venco.

Inclui Bibliografia

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Selma Borghi Venco  
UNIMEP

---

Profa. Dra. Andreza Barbosa  
UNIMEP

---

Prof. Dr. Evaldo Piolli  
UNICAMP

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Marlene e Ruberval, pelo apoio incondicional e por me fazer acreditar que a educação torna todas as aspirações tangíveis.

Aos meus queridos irmãos, André e Karina, pelo carinho e amizade compartilhados.

À minha orientadora, Selma Borghi Venco, pela dedicação e orientação que foram fundamentais para a construção desse trabalho, minha admiração e respeito.

Ao namorado e amigo, André, pelo companheirismo, paciência e incentivo para prosseguir, mesmo nos momentos em que acreditava não ser possível.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UNIMEP, em especial ao professor Cleiton de Oliveira, pela excelência das aulas que suscitaram tantos questionamentos relevantes para a presente pesquisa.

Aos profissionais do IFSP e da escola estadual que prontamente disponibilizaram seu tempo para participar da presente pesquisa e pelo interesse mútuo na educação.

Aos alunos do ensino médio integrado que revelaram suas expectativas presentes e futuras, por meio das entrevistas, e por impulsionarem o desejo desta pesquisadora em contribuir para a melhora da educação no país.

Aos colegas de turma de mestrado, aqui representados na amiga Carolina Martin, que fizeram a caminhada até aqui mais prazerosa, compartilhando momentos de estudos, confraternização e debates.

Aos funcionários da UNIMEP, representados na pessoa da Angelise Sallera Bongagna, pela gentileza e cordialidade no atendimento aos estudantes.

Ao IFSP pelo incentivo à pesquisa e pela concessão do afastamento que permitiu dedicação total a esse trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

## RESUMO

Com a presente pesquisa, investigou-se a implantação da política educacional voltada ao ensino médio integrado, previsto no *Termo de Acordo de Cooperação Técnico Educativo* firmado entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. A hipótese que orienta as análises aponta para a distância entre o pretendido na política e sua implantação, principalmente, no que diz respeito à efetiva integração entre os ensinos médio regular e técnico. A pesquisa investigou os marcos legais da política educacional que regem o ensino profissional no Brasil procurando compreender em que medida o dualismo, que aparta o ensino propedêutico do profissional, configura uma característica intrínseca a essa modalidade de ensino. Os caminhos perseguidos pela expansão em âmbito federal da referida política, particularmente a partir de 2005, se constituem em objeto de análise tomando-se, então, um dos *campi* do Instituto Federal de São Paulo como estudo de caso. A investigação, de caráter qualitativo, buscou conhecer a compreensão dos professores e diretores de ambas as instituições participantes do *Acordo*, bem como estudantes do ensino médio integrado. A pesquisa aponta, portanto, divergências importantes entre a orientação presente na formulação da política expressa nos documentos institucionais e a realidade em que ela se estabelece. Constata-se, ainda, a manutenção do dualismo presente na educação brasileira, posto que não se concretizou a efetiva integração entre a base comum do currículo, referente ao ensino médio, e a parte profissionalizante, distanciando-se, assim, de uma perspectiva que promova a integração entre as duas modalidades como caminho para se constituir a escola unitária e politécnica.

**Palavras-chave:** política educacional; ensino médio integrado; educação profissional; dualismo.

## **ABSTRACT**

This research investigates the implementation of an educational policy aimed at technical high school. This policy is provided in the document called Terms of Agreement for Educational Technical Cooperation, which is signed by the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo and the São Paulo State Department of Education. The hypothesis that guides this analysis reveals the distance between the desired policy and its implementation, especially regarding the effective integration between high school and vocational education. The research investigates the legal framework of educational policies regarding vocational education in Brazil; it also examines to what extent the dualism (that separates secondary and professional education) is an intrinsic characteristic of this type of education. The paths pursued by the expansion in the scope of the federal policy, particularly since 2005, constitute the object of analysis, in one of the campuses of the Federal Institute of São Paulo as a case study. This qualitative research sought to understand the comprehension of teachers, directors and students from both the federal and the state institutions. The research therefore indicates major differences between the guidance in policy formulation, expressed in institutional documents, and the reality in which it is established. The maintenance of the dualism in Brazilian education is noticeable, since there is no effective integration between the common basis of the curriculum, related to high school, and the vocational education. The integration between these two educational modalities, as a way to constitute the unitary and polytechnic education, is then pushed away by this dualism.

**Keywords:** educational policy, technical high school, vocational education; dualism.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese da expansão do IFSP	19
Quadro 2: Matrículas de nível médio no Brasil e em São Paulo - 2012	20
Quadro 3: Matrículas no ensino médio e profissional no Brasil em 2012	20
Quadro 4: Matrículas no ensino médio e profissional no Estado de São Paulo em 2012	20
Quadro 5: Caracterização dos profissionais entrevistados	26
Quadro 6: Caracterização dos alunos entrevistados	27
Quadro 7: Modalidades de cursos oferecidos no IFSP e áreas de atuação	56
Quadro 8: Oferta de cursos por modalidade em cada <i>campus</i> do IFSP em 2012	57
Quadro 9: Número de alunos e servidores do IFSP em 2011 e 2012	58
Quadro 10: Oferta de cursos no <i>campus</i> do IFSP em 2010, 2011 e 2012	67
Quadro 11: Compromissos da SEE-SP e do IFSP conforme Acordo de Cooperação N° 002/2011	79
Quadro 12: Salários docentes EBTT em 2013	107
Quadro 13: Comparação dos salários em 2013	108
Quadro 14: Resumo da Composição da Jornada de Trabalho no IFSP	110
Quadro 15: Composição da jornada de trabalho dos professores da SEE-SP	111
Quadro 16: Comparação entre a jornada de trabalho dos docentes no IFSP e na SEE-SP	111

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: PIB do município	23
Gráfico 2: Comparação da evolução no número de matrículas e contratação de servidores administrativos e docentes e a contratação de professores temporários (2011-2012)	59

## LISTA DE FOTOS

Foto 1: Fachada do <i>campus</i> do IFSP 01/2013	93
Foto 2: Fachada da Escola Estadual 09/2013	93
Foto 3: Laboratório de informática na Escola Estadual 09/2013	95
Foto 4: Laboratório de informática no <i>campus</i> do IFSP 01/2013	95

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Mudanças no emprego formal e informal no Brasil entre 1990-1997	42
Tabela 2: Oferta do EMI previsto no Acordo IFSP/SEE-SP	73

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Expansão dos Institutos Federais (2005-2012)	53
Mapa 2: Distribuição dos <i>campi</i> do Instituto Federal de São Paulo em 2013	54
Mapa 3: Distância entre o <i>campus</i> do IFSP (A) e a escola estadual (B)	88

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Modelo da matriz curricular mínima proposta pelo IFSP/SEE-SP	124
Figura 2: Protótipo curricular do Ensino Médio Integrado proposto pela UNESCO	132
Figura 3: Grade curricular do EMI em Automação Industrial	143

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em caráter temporário
ADS	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo na escola
ATPL	Aula de Trabalho Pedagógico em local de livre escolha
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNC	Controle Numérico Computadorizado
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNETNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio
EAD	Ensino a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EMI	Ensino Médio Integrado à Educação Técnica Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FDE	Fundação de Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
G7	Grupo dos setes países mais desenvolvidos do mundo
IF/IFs	Instituto Federal/Institutos Federais
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MSI	Manutenção e Suporte em Informática
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRE	Pró-reitoria de Ensino
PROEJA	Educação Profissional Integrada ao Ensino de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico
PT	Partido dos Trabalhadores
RDE	Regime de Dedicção Exclusiva
REDE	Programa Rede de Ensino Médio Técnico
RNA	Reunião de Área
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEE-SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCU	Tribunal de Contas da União
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
Procedimentos metodológicos .....	22
A escolha do município .....	23
Procedimentos para coleta e análise de dados .....	24
Estrutura da dissertação .....	28
<b>CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL</b> .....	<b>30</b>
1.1 Do Brasil colônia à Primeira República: o ensino de ofícios .....	34
1.2 Os marcos legais e as mudanças na educação profissional: do curso técnico à profissionalização compulsória .....	36
1.3 As políticas públicas para a educação a partir da década de 1990 .....	40
1.4 Reflexos da acumulação flexível na educação: o enfoque no capital humano.....	43
1.5 A Reforma da Educação Profissional e a criação dos CEFETs .....	47
1.6 Novo decreto: alterações na educação profissional? .....	49
1.7 Novas alterações: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ..	51
1.8 O Instituto Federal de São Paulo .....	54
<b>CAPÍTULO II: ACORDO DE COOPERAÇÃO: VIABILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO?</b> .....	<b>63</b>
2.1 A opção pelo ensino concomitante ou subsequente .....	65
2.2 O Acordo de Cooperação .....	68
2.3 Conhecendo a política .....	80
2.4 A organização do curso .....	85
2.5 Condições da estrutura física para a implementação.....	87
2.6 Divulgação do curso e realização da matrícula .....	90
2.7 Estrutura para a implantação .....	92
2.8 O Acordo e o trabalho docente .....	99
2.9 A questão salarial.....	106
2.10 A jornada de trabalho .....	108
2.11 A formação docente.....	113

<b>CAPÍTULO III: A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO .....</b>	<b>120</b>
3.1 As orientações do IFSP e da SEE-SP para a elaboração do currículo.....	121
3.2 O projeto integrador como instrumento para a integração .....	126
3.3 As formulações da UNESCO para a integração curricular do EMI.....	128
3.4 A lógica das competências no currículo do EMI.....	134
3.5 A elaboração do currículo na prática.....	138
3.6 A organização curricular .....	142
3.7 Projeto integrador, desintegrado? .....	145
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>228</b>

## INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil tem sido abordada por diversos setores da sociedade como uma alternativa ao movimento mais recente do desenvolvimento econômico do país, o que, segundo empresários e poder público, demanda a formação de trabalhadores especializados para os diversos setores produtivos. Tendo em vista essa dinâmica, observa-se o empenho dos governos, federal e estaduais, em instaurar políticas públicas para a educação profissional, expresso em programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico – PRONATEC, na esfera Federal, e o Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE, instituído no Estado de São Paulo, ambos direcionados à ampliação na oferta de cursos profissionalizantes de nível básico.

Nesse contexto, insere-se a presente pesquisa cujo objetivo geral é analisar os princípios e a implantação da política educacional destinada ao ensino médio integrado (EMI), previsto no *Termo de Acordo de Cooperação Técnico Educativo* firmado entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) em julho de 2011. Constituíram-se como objetivos específicos da pesquisa: i) estudar os desafios enfrentados para a implementação da política; ii) analisar a legislação vigente para a implantação do Acordo; iii) detectar os pontos convergentes e divergentes neste processo; e iv) apreender a viabilidade da integração curricular como elemento obstaculizador da implantação da política.

A hipótese que orienta esse estudo volta-se para a distância entre os princípios promulgados pela política e sua respectiva implantação, em particular, no que tange à efetiva integração da base comum do currículo (ensino médio) à técnica (específica).

O referencial teórico que sustenta a presente análise pauta-se em estudiosos da educação profissional no Brasil, a exemplo de autores como Bryan (2008), Cunha (2005a, 2005b), Ferretti (1997), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, 2012), Kuenzer (1992, 2007), Oliveira (2003) e Wermwlinger, Machado e Filho (2007). Estes pensadores contribuíram para a compreensão dos marcos legais e históricos da educação profissional no Brasil, bem como sobre o dualismo estrutural presente na educação brasileira e a perspectiva da inserção do ensino politécnico no ensino médio integrado.

As questões referentes às mudanças e às transformações no mundo do trabalho que refletiram na forma de organização da modalidade de ensino pesquisada foram discutidas, particularmente, a partir de Frigotto (2010), Harvey (1993), Posthuma (1999), Moraes (2001), Santomé (1998), Ramos (2010), Ropé e Tanguy (1997) e Schultz (1967,1973).

Barbosa (2012), Rigolon (2013), Souza (2007) e Oliveira (2004) ancoraram a discussão acerca da organização do trabalho docente. A partir dessas autoras, foi possível analisar as atuais políticas públicas para a profissão docente no Brasil e no estado de São Paulo, comparando-as com o cenário apresentado por Ravitch (2011) nos Estados Unidos.

A noção de competências presente no currículo do ensino médio integrado é analisada no capítulo III à luz de Ramos (2011) e Deluiz (2001) que discutem o conceito e a ideologia que permeiam essa noção, refletindo sobre a sua aplicação nas políticas educacionais brasileiras.

Esta pesquisa inscreve-se no contexto do crescimento econômico do país desde os anos 2000, fenômeno que levou o poder público a expandir a educação profissional, com vistas a atender às necessidades do setor produtivo.

Segundo o Banco Central<sup>1</sup>, o Brasil apresentou uma relação de crescimento anual médio de 2,8% entre 2004 e 2012 e, como reflexo do crescimento econômico, verificou-se que entre os anos de 2004 e 2008 houve o aumento na taxa de emprego formal na ordem de 33,5%, o que demandou profissionais qualificados com níveis crescentes de escolaridade e profissionalização (DIEESE, 2012). Nesse sentido, verifica-se a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o aumento da população empregada no país, visto que o órgão registrou o menor índice de desemprego no país em dez anos, 7,4%, no segundo trimestre de 2013<sup>2</sup>. Seguindo a linha de crescimento econômico no país, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) divulgou a projeção de crescimento de 3,2%, entre os anos 2014-2018.<sup>3</sup>

Nesse ínterim, observa-se o crescente debate sobre a educação profissional em vários segmentos da sociedade, a exemplo do verificado nos setores do comércio, na indústria

---

<sup>1</sup> Fonte: Banco Central. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/?BOLETIM2012>>. Acesso em: 16 set. 2013.

<sup>2</sup> Fonte: IBGE. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

<sup>3</sup> Fonte: FGV. Disponível em: <<http://portalibre.fgv.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

e agropecuária, amplamente divulgados na mídia<sup>4</sup> e, também, pelo Governo Federal<sup>5</sup>. O teor dessas manifestações foi, invariavelmente, o estreito vínculo da educação profissional ao desenvolvimento econômico.

Para combater o “apagão da mão-de-obra”<sup>6</sup> (assim denominado pela mídia), o Governo Federal passou a investir na expansão da sua Rede de Educação Profissional e Tecnológica, prevendo a construção e o funcionamento de 562 *campi* dos Institutos Federais em todo o Brasil até o final de 2014. Essa projeção daria continuidade ao programa de expansão já em curso pelo Ministério da Educação, à medida que o número de escolas federais salta de 144 no ano de 2005 para 354 em 2013.

O Estado de São Paulo contava com 3 *campi* do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) em 2005 e passa para 29 *campi* em 2013, conforme aponta o Quadro 1. Os *campi* estão distribuídos pelo interior do estado. O Plano de Expansão do IFSP ainda prevê a construção de outros *campi* igualmente distribuídos pelo interior paulista. Concluída a atual fase de expansão, a instituição passará a contar com 37 *campi* em 2014<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Fonte: Jornal O Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://topicos.estadao.com.br/educacao-profissional>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

<sup>5</sup> Fonte: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

<sup>6</sup> Fontes: Revista Exame e Jornal O Globo. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/1004/noticias/como-vencer-o-apagao-da-mao-de-obra>>; <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2012/08/dificuldade-de-encontrar-mao-de-obra-qualificada-afeta-economia-brasileira.html>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

<sup>7</sup> O desenvolvimento do PDI 2014-2018 discute a implementação de uma nova fase da expansão do IFSP, na qual a instituição chegará ao total de 50 *campi* distribuídos pelo estado até o final de 2015. Contudo, por se tratar de um documento ainda em construção, optou-se por utilizar as informações constantes no PDI 2009-2013 para análise da presente pesquisa. Disponível em: [www.ifsp.edu.br](http://www.ifsp.edu.br). Acesso em: 18 mar. 2014.

**Quadro 1: Síntese da expansão do IFSP**

<i>Campus</i>	Ano de implantação	<i>Campus</i>	Ano de implantação
São Paulo	1910	Capivari ( <i>Campus Avançado</i> )	2010
Cubatão	1987	Matão	2010
Sertãozinho	1996	Avaré	2011
Guarulhos	2006	Hortolândia	2011
São João da Boa Vista	2007	Votuporanga	2011
Caraguatatuba	2007	Presidente Epitácio	2011
Bragança Paulista	2007	Registro	2012
Salto	2007	São José dos Campos	2012
São Carlos	2008	Campinas	2013
São Roque	2008	Assis ( <i>Campus Avançado</i> )	2013
Campos do Jordão	2009	Bauru	2014
Boituva ( <i>Campus Avançado</i> )	2009	Carapicuíba	2014
Birigui	2010	Francisco Moratto	2014
Piracicaba	2010	Itapeçerica da Serra	2014
Itapetininga	2010	Itapeva	2014
Catanduva	2010	Itaquaquecetuba	2014
Araraquara	2010	Jacaré ( <i>Campus Avançado</i> )	2014
Suzano	2010	Marília	2014
Barretos	2010		

Fonte: IFSP (2012a)<sup>8</sup>.

Elaboração própria.

Apesar da expansão da oferta de cursos profissionalizantes pelo Governo Federal, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relativos ao censo escolar 2012, indicam que a maior parte das matrículas do nível médio no Brasil se concentra no ensino regular, ou seja: mais de 8 em cada 10 matriculados nesse nível de ensino o fazem no ensino médio regular (85%). Desse conjunto, a Educação Profissional responde por 15% das matrículas. Enquanto no Estado de São Paulo, compreendendo todas as redes de ensino: Federal, Estadual, municipal e privada, o percentual de inscritos nos cursos profissionalizantes é ligeiramente mais elevado se comparado à média nacional: 17,2%.

Confrontando as realidades nacional e a do Estado de São Paulo, verificamos que a Rede Federal abarca 35,1% das matrículas no curso integrado no País e a participação da rede privada é bem inferior, respondendo por 8,4% das matrículas, conforme apontam os dados nos quadros 2, 3 e 4. Contudo, destaca-se que a maior parte das matrículas no ensino médio integrado (EMI) no referido estado está concentrada na rede privada. Os dados indicam que no estado de São Paulo as escolas particulares respondem por 40,5% do total das matrículas; enquanto o IFSP apenas 4,2%.

<sup>8</sup>Fonte: IFSP, 2012a. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/extensao.html>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

**Quadro 2: Matrículas de nível médio no Brasil e em São Paulo - 2012**

	Brasil		São Paulo	
	NA	%	NA	%
<b>EM</b>	7.944.741	85	1.855.608	82,8
<b>Ed. Profissional (EMI+Conc/Subs)</b>	1.362.200	15	386.002	17,2
<b>Total</b>	9.306.941	100	2.241.610	100

Fonte: Censo escolar (2012).  
Elaboração própria.

**Quadro 3: Matrículas no ensino médio e profissional no Brasil em 2012<sup>9</sup>**

	Federal		Estadual		Municipal		Privada		Total	
	NA	%	NA	%	NA	%	NA	%	NA	%
<b>EM</b>	21.766	0,3	6.835.239	86	51.313	0,6	1.036.423	13,0%	7.944.741	<b>100</b>
<b>EMI</b>	104.957	35,1	158.369	53	10.105	3,4	25.114	8,4	298.545	<b>100</b>
<b>Conc/Subs</b>	105.828	9,9	330.174	31,0	20.317	1,9	607.336	57,1	1.063.655	<b>100</b>
<b>Total</b>	232.551		7.323.782		81.735		1.668.873		9.306.941	

Fonte: Censo escolar (2012).  
Elaboração própria.

**Quadro 4: Matrículas no ensino médio e profissional no Estado de São Paulo em 2012**

	Federal		Estadual		Municipal		Privada		Total	
	NA	%	NA	%	NA	%	NA	%	NA	%
<b>EM</b>	0	0	1.580.822	85,1	15.203	0,81	259.583	14,0	1.855.608	<b>100</b>
<b>EMI</b>	1.217	4,2	7.997	27,5	8.062	27,8	11.764	40,5	29.040	<b>100</b>
<b>Conc/Subs</b>	5.973	1,7	151.520	42,4	12.878	3,6	186.591	52,3	356.962	<b>100</b>
<b>Total</b>	7.190		1.740.339		36.143		457.938		2.241.610	

Fonte: Censo escolar (2012).  
Elaboração própria.

<sup>9</sup> Censo Escolar 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 22 jan. 2014. Optou-se por utilizar os dados de 2012, pois as informações referentes ao ano de 2013, ainda são constituídas de dados preliminares.

Partindo dessa realidade, o IFSP firmou um Acordo de Cooperação com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), com o objetivo de ampliar a oferta de matrículas na Educação Profissional, em especial, no ensino médio integrado.

Tal acordo foi estabelecido, segundo os documentos institucionais consultados e que serão analisados no decorrer dessa dissertação, no intuito de implantar uma política pública com vistas à melhoria da qualidade do ensino médio e à expansão da oferta da educação profissional técnica de nível médio, buscando possibilitar a inserção dos jovens no mundo do trabalho. Para a realização do Acordo, as duas instituições trabalham em cooperação, sendo que as disciplinas comuns do ensino médio ficam sob a responsabilidade da SEE-SP, enquanto as disciplinas do ensino técnico são ministradas pelo IFSP.

Conforme apontadas no Termo de Acordo de Cooperação IFSP/SEE-SP, as metas a serem alcançadas pelo programa são:

- 1) oferta de cursos profissionalizantes à comunidade na forma de ensino médio integrado;
- 2) desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a implantação do curso; e
- 3) melhoria da qualidade da educação.

Conforme legislação vigente, o ensino médio integrado é caracterizado como um curso que conta com matriz curricular e matrículas únicas, no qual as disciplinas profissionalizantes e do ensino geral são lecionadas de forma conjunta e na mesma instituição. A mesma legislação permite, ainda, às escolas técnicas profissionalizantes a oferta de cursos técnicos de dois tipos:

- **concomitante:** no qual o estudante cursa o ensino técnico de forma simultânea ao ensino médio, porém, com currículo e matrículas distintas e no contra turno ao ensino médio regular. Esse pode ser oferecido na mesma escola, mas em turmas e períodos diferentes (concomitância interna), ou pode ser cursado em escolas separadas, sendo o ensino profissional lecionado em uma escola e o médio em outra (concomitância externa).

- **subsequente ou pós-médio:** curso técnico realizado após a conclusão do ensino médio regular, com currículo e matrícula próprios. Não há ligação com o ensino médio regular.

Nos documentos analisados para a presente pesquisa, a exemplo do Termo de Acordo de Cooperação Técnico Educativo firmado entre o IFSP e a SEE-SP – bem como na bibliografia estudada –, foram encontradas diversas nomenclaturas para se referir ao ensino médio integrado e ao técnico, como por exemplo, educação técnica profissional integrada ao ensino médio, ensino médio integrado à educação técnica profissional, ensino médio integrado ao curso técnico, ensino médio integrado ao técnico de nível médio e, simplesmente, ensino médio integrado. Para este trabalho optou-se por utilizar a nomenclatura *ensino médio integrado*, doravante referido pela sigla EMI.

## **Procedimentos Metodológicos**

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, visa a apreender a compreensão de professores, diretores e estudantes sobre a política em fase de implantação. Baseando-se em Zanten (2004), a investigação qualitativa é caracterizada pela análise global de categorias sobre a forma como os atores da pesquisa compreendem e atuam sobre a realidade. Conforme a autora, para se apreender a validade da pesquisa qualitativa, há que se observar o rigor do trabalho de pesquisa, pautando-se em técnicas que garantam o aprofundamento na investigação.

Optou-se pelo estudo de caso compreendido como aquele que analisa minuciosamente um fenômeno em um contexto de vida real com vistas a “permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 1999, p. 72).

Concomitantemente, desenvolveu-se uma pesquisa documental, posto que foram avaliados os marcos legais que regem a política de implantação do ensino médio integrado, realizado por meio do Acordo de Cooperação IFSP/SEE em um município paulista.

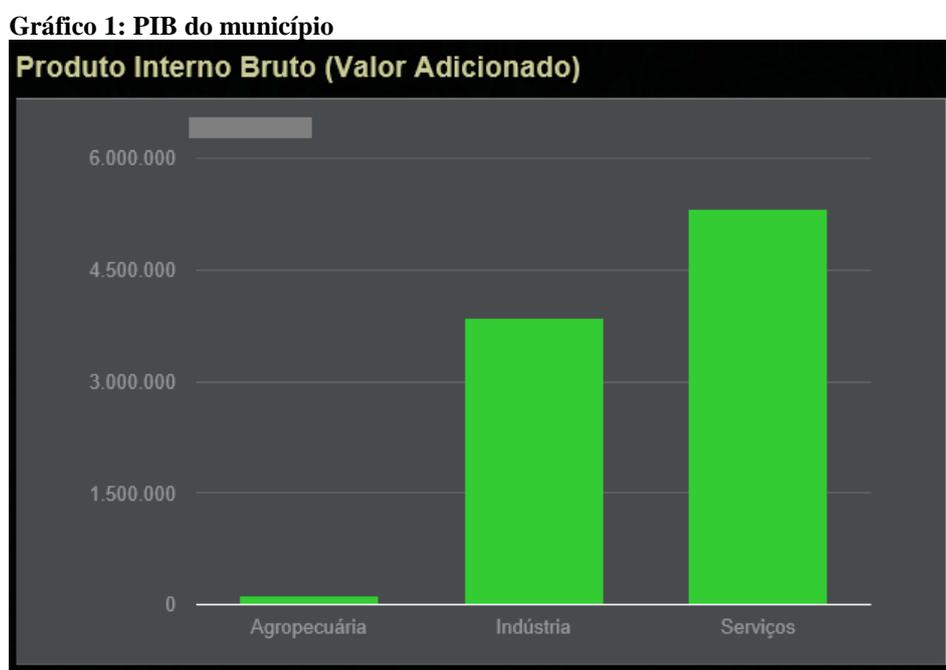
## A escolha do município

O município em que esta pesquisa foi realizada está localizado no interior do Estado de São Paulo e, conforme dados do IBGE referente ao Censo 2010, conta com uma população de 364.571 habitantes e está distribuído numa área de 1.378,501 km<sup>2</sup>.

A indústria responde por mais de um terço do PIB municipal, com destaque para o complexo industrial formado por mais de 5.000 indústrias entre elas, metalúrgicas, mecânicas, alimentícias, têxteis e de combustíveis<sup>10</sup>.

Na economia da região é destacado, também, o Polo Nacional de Biocombustíveis, que compõe um dos 24 Arranjos Produtivos Locais identificados no Estado de São Paulo pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia.

Conforme os dados do IBGE, verifica-se que a maior parte do PIB do município é proveniente do setor de serviços, seguido pela indústria e agricultura, conforme apontado no gráfico 1 a seguir:



Fonte: IBGE. Censo 2010<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Disponível em: <[www.sdmetropolitano.sp.gov.br/.../Sumário%20AU%20Piracicaba.pdf](http://www.sdmetropolitano.sp.gov.br/.../Sumário%20AU%20Piracicaba.pdf)>. Acesso em 18 set. 2013.

A escolha pelo município se deu em razão de ele ter apresentado significativo crescimento econômico e desenvolvimento da indústria e comércio na região que, consoante aos princípios da política, demandariam profissionais qualificados, motivo pelo qual foi escolhido para a implantação de um novo *campus* do IFSP, inaugurado no 2º semestre de 2010.

O *campus* iniciou suas atividades ofertando os cursos técnicos concomitantes ou subsequentes em Automação Industrial e Manutenção e Suporte em Informática, que foram definidos por meio de audiência pública, na qual participaram representantes da prefeitura municipal, setores produtivos, sindicatos e comunidade. Foram oferecidas duas turmas com 40 vagas para cada curso, distribuídas igualmente nos períodos vespertino e noturno. Ressalta-se aqui a importância educacional do município na região, pois, para atender à demanda por qualificação, conta-se ainda com outras 14 escolas técnicas profissionalizantes, dentre elas 4 públicas e 10 privadas, além de 2 grandes universidades públicas e 1 privada.

A análise do ensino médio integrado não seria tão aprofundada se nos detivéssemos apenas na investigação do IFSP. Assim, foram realizadas também entrevistas junto aos profissionais da escola estadual escolhida pela SEE-SP como parceira do IFSP na implantação dessa modalidade de ensino, conforme previsto no Acordo de Cooperação IFSP/SEE-SP. Esta se localiza na região periférica do município e atende crianças e adolescentes do bairro em que está situada, bem como das proximidades. A escola atende estudantes da 6º ao 9º anos do ensino fundamental, ciclo II, e ensino médio.

## **Procedimentos para coleta e análise de dados**

A pesquisa foi iniciada pela análise da legislação vigente e dos seguintes documentos referente à política:

- Acordo de Cooperação n. 002/11, firmado entre o IFSP e a SEE-SP para a ampliação da oferta da educação profissional integrada ao ensino médio (Anexo A);

---

<sup>11</sup> Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=353870>>. Acesso em: 18 set. 2013.

- Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE, do governo do Estado de São Paulo, instituído pelo do Decreto nº 57.121, de 11 de julho de 2011, que prevê a oferta de cursos técnicos articulados ao ensino médio nas formas concomitante e integrada, em parceria com instituições públicas e privadas (Anexo B);
- Resolução SE 47 de 12 de julho de 2011, que regula o Programa REDE e estabelece que o ensino médio integrado deve ser oferecido por meio de Acordo de Cooperação com instituições de ensino públicas estaduais e federais. Sobre a oferta dos cursos técnicos concomitantes, a oferta poderia ocorrer em parceria entre as escolas públicas e privadas (Anexo C); e,
- Projeto de Implantação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Parceria IFSP/SEE-SP. Documento institucional que orienta os profissionais envolvidos no Acordo sobre a implantação do ensino médio integrado (Anexo D).

Após esta etapa, foram entrevistados diretores e professores, por meio da aplicação de roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice A), com vistas a apreender como os sujeitos envolvidos compreendem o funcionamento da política e atuam na implantação da proposta, buscando o aprofundamento da pesquisa conforme preconiza Zanten (2004).

Além disso, foram realizadas entrevistas com os estudantes ingressantes em 2012 no EMI, também por meio de aplicação de roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice B), visando a captar a compreensão dos estudantes sobre o curso do qual participam.

Foram realizadas entrevistas com nove profissionais, sendo um diretor e três professores da escola estadual e um diretor e quatro professores do IFSP, apresentados no Quadro 5.

**Quadro 5: Caracterização dos profissionais entrevistados**

Identificação	Instituição	Idade	Formação	Regime de Trabalho	Tempo no magistério
D1 - diretor	IFSP	48 anos	Técnico de nível médio Graduação em Administração de Empresas E Tecnologia em Mecânica. Especialização em Gestão Pública e Mestrado em Educação	Efetivo - RDE*	20 anos
D2 - diretor	SEE	49 anos	Licenciatura em Ciências, habilitação Matemática e Pedagogia. Especializações em Matemática, Gestão Escolar e Sexualidade Humana.	Efetivo. Aposentado da rede particular.	23 anos
P1 - professor	IFSP	45 anos	Engenharia Mecânica. Complementação pedagógica. Mestrado em Engenharia.	Efetivo -20h. Leciona também em escola particular	22 anos
P2 - professor	IFSP	45 anos	Ensino Médio Integrado em Mecânica no IFSP (São Paulo). Bacharelado em Física com complementação pedagógica. Licenciatura curta em Matemática. Mestrado em Física e Doutorado em Educação.	Efetivo – RDE	18 anos
P3 - Professor	IFSP	60 anos	Engenharia Mecânica. Mestrado em Engenharia Mecânica. Doutorado em andamento em Educação Matemática.	Efetivo - RDE	32 anos
P4 - Professor	IFSP	--	Técnico de nível médio em eletrônica. Engenharia Elétrica. Doutorado em Engenharia.	Efetivo - RDE	19 anos
P5 - Professor	SEE	43 anos	Licenciatura em Ciências – Habilitação em Matemática e Tecnologia em Biocombustíveis. Aperfeiçoamento em Matemática.	Efetivo	16 anos
P6 - professor	SEE	--	Licenciatura Plena em Letras, Português e Inglês.	Efetivo Leciona no SESI	20 anos
P7 - professor	SEE	51 anos	Licenciatura Plena em Letras, Português e Inglês.	Efetivo Aposentado do SESI.	22anos

\*RDE – Regime de Dedicção Exclusiva.

Elaboração própria.

Posteriormente, também foram realizadas entrevistas com cinco alunos que cursam o EMI, conforme Quadro 6 abaixo:

**Quadro 6: Caracterização dos alunos entrevistados**

Identificação	Idade	Sexo	Ingresso no EMI
A1	16 anos	Feminino	2012
A2	17 anos	Feminino	2012
A3	16 anos	Masculino	2012
A4	16 anos	Masculino	2012
A5	16 anos	Feminino	2012

Elaboração própria.

As entrevistas com os profissionais foram realizadas no período compreendido entre dezembro de 2012 e abril de 2013 e todas foram gravadas e transcritas na íntegra.

A princípio as entrevistas foram realizadas com os diretores das duas instituições, as quais se configuraram como uma pesquisa exploratória guiando a investigação para novas perspectivas, especialmente para a documental. As entrevistas ocorreram nos locais de trabalho em dia e horário previamente agendados.

Tendo consolidado uma compreensão da política educacional para o EMI, passou-se a entrevistar os professores. Primeiramente foram 4 professores do IFSP em dia e horário por eles estabelecidos. Os docentes do IFSP foram entrevistados em sala reservada no *campus*, com exceção de P1 que preferiu realizá-la em outra escola profissional em que atua.

As entrevistas com os professores da escola estadual ocorreram em um único dia, agendadas pela diretora, no horário reservado para a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), sendo 2 efetuadas na sala da coordenação e 1 na sala dos professores.

Já as entrevistas com os estudantes ocorreram entre os dias 06 e 11 de novembro de 2013, nas dependências do *campus* do IFSP. Esses foram previamente por nós consultados sobre o interesse em participar da pesquisa. A seguir, contataram-se os pais e responsáveis dos interessados, a fim de explicar o objetivo da pesquisa e solicitar autorização dos mesmos

para entrevistar os filhos, uma vez que tinham menos de 18 anos. As entrevistas foram realizadas no pátio do IFSP, no período anterior ao início das aulas e/ou durante o intervalo.

Por fim, foram realizadas as análises dos documentos e entrevistas, divididos em 3 categorias: 1) A implantação da política; 2) O trabalho docente e; 3) O currículo.

Ressalta-se que, por envolver pesquisa com seres humanos, o projeto de pesquisa foi previamente submetido ao Comitê de Ética da Universidade Metodista de Piracicaba e aprovado conforme protocolo 36/13 (Anexo E).

## **Estrutura da Dissertação**

A presente dissertação é constituída por três capítulos. O capítulo I contempla a história da educação profissional no Brasil, refletindo sobre os marcos legais que caracterizaram essa modalidade de ensino no país, orientado pela hipótese de que esses marcos contribuíram para o estabelecimento de um dualismo estrutural na educação brasileira, reforçado a partir da década de 1990, com a prevalência das políticas públicas que visam à formação para atender a demanda do mercado de trabalho.

O capítulo II foi construído a partir da análise das entrevistas, da legislação vigente e documentos que regem o Acordo de Cooperação IFSP/SEE, com o objetivo de verificar quais foram os desafios encontrados pelos profissionais para a implantação da política e detectar os pontos divergentes e convergentes no processo de implantação. Para a realização das análises, o capítulo II foi organizado em partes, a saber:

1) **A implantação da política:** buscou-se compreender como se deu o conhecimento da política prevista no Acordo por parte dos profissionais entrevistados e a forma de implantação do EMI no município pesquisado, conforme o desenho da política estabelecido por instâncias superiores do IFSP e da SEE-SP;

2) **O trabalho docente:** realizou-se uma discussão sobre as formas de organização do trabalho docente no IFSP e na SEE-SP, conforme documentos legais e entrevistas com os profissionais envolvidos no estabelecimento do Acordo, para se apreender as principais

diferenças das carreiras dos professores que poderiam constituir obstáculo à implantação do EMI.

No capítulo III, buscou-se apreender a viabilidade da integração curricular como elemento obstaculizador da implantação da política. Para tanto, foram analisados os documentos que orientaram a implantação do currículo integrado previsto na política. Identificaram-se, pois, os desafios encontrados pelos entrevistados para colocá-lo em prática, considerando que o currículo é parte fundamental para a efetiva integração entre o ensino médio e o técnico previsto no EMI.

Por fim, analisou-se a realidade da implantação da política, verificada nos capítulos supracitados, para se apreender a hipótese central da pesquisa de distância entre o desenho da política e a efetiva integração entre o ensino médio e o técnico.

## **CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

O presente capítulo tem como objetivo contextualizar historicamente a educação profissional no Brasil, bem como seus marcos legais, posto que esses fornecem elementos para a caracterização desse segmento da educação no país. A hipótese que orienta esta reflexão é que as políticas públicas estabelecidas para a educação profissional colaboraram para reafirmar o dualismo histórico existente na educação brasileira, especialmente por meio dos marcos legais, elementos fundamentais para o estabelecimento do dualismo estrutural, em particular a partir da década de 1990, com a prevalência das políticas públicas para a educação orientadas pelo neoliberalismo.

Desde a colonização, o ensino de ofícios foi destinado aos escravos e índios, incumbidos dos trabalhos manuais. Posteriormente, com a criação de escolas voltadas ao ensino de ofícios designadas às camadas populares da sociedade, a educação profissional foi reservada àqueles que não tinham condições de prosseguir os estudos e, por isso, buscavam uma formação que lhes proporcionasse ingresso imediato no mercado de trabalho. Em contrapartida, os cursos superiores estavam reservados à elite e visavam, principalmente, à formação da classe dirigente (WERMWLINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2007).

A separação entre a educação manual (profissional) e a educação intelectual (propedêutica) marcou a divisão de classes no Brasil, por meio da distinção entre a educação oferecida às camadas populares e a destinada à elite. Este traço da educação brasileira é a principal característica do dualismo, que se expressa principalmente no ensino médio (SAVIANI, 2003). Com base em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), compreende-se por dualismo estrutural a legitimação da separação entre educação básica e profissional por meio dos marcos legais instituídos ao longo da história da educação brasileira.

Segundo estes autores, o dualismo presente no ensino médio evidencia o contraste entre o capital e o trabalho, fenômeno observado desde a colonização, a qual é marcada pela discriminação do trabalho manual e a escravidão. Eles afirmam que o caráter estrutural do dualismo acentuou-se na década de 1940 com a promulgação das Leis Orgânicas dos Ensinos Secundário e Industrial. Essas leis foram organizadas como estruturas independentes,

separando a educação propedêutica da profissional. Contudo, a Lei 5.692/1971 acenou como uma possibilidade de superação do dualismo estrutural ao estabelecer a profissionalização compulsória no então denominado 2º grau. Apesar de não ter sido bem sucedida, em razão, principalmente, da falta de estrutura da maioria das escolas, a referida lei possibilitou a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio em estabelecimentos que já ofereciam cursos profissionalizantes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Foi na década de 1990 que o dualismo estrutural se reestabeleceu pela Reforma da Educação Profissional, orientada pelo Decreto 2.208/1997 que separou categoricamente a educação profissional da educação básica. Nesse sentido, é importante esclarecer as modalidades de cursos técnicos existentes. O ensino médio integrado conta com currículo integrado e matrícula única, no qual as disciplinas profissionalizantes e do ensino geral são lecionadas de forma conjunta na mesma instituição. Já o curso técnico subsequente (chamado por alguns autores de pós-médio) é realizado após o término do ensino médio. O curso concomitante pode ser realizado de duas formas: o estudante cursa o ensino profissionalizante e o ensino médio na mesma escola, porém em cursos e períodos diferentes (concomitância interna) ou, ainda, realiza ambos os cursos em instituições distintas e sem vinculação formal (concomitância externa). Ou seja, no curso concomitante e ou subsequente não há ligação entre as disciplinas profissionalizantes e as do ensino médio regular.

Isso posto, destaque-se que, com o Decreto os cursos integrados deixam de ser oferecidos, permanecendo apenas os concomitantes e subsequentes ao ensino médio. Assim, os cursos técnicos reafirmam sua vocação para formar apenas para o trabalho e passam a ser organizados de forma separada do ensino médio regular (FERRETI, 1997; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, criou a expectativa nos representantes da comunidade acadêmica e civil que tal Decreto fosse revogado e o dualismo superado. No entanto, o Decreto 5.154/2004 reestabeleceu a possibilidade de oferta do ensino médio integrado, porém prosseguindo com a oferta dos cursos concomitantes ou subsequentes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, 2012).

Com tal opção política, o que se verifica atualmente é a manutenção do dualismo estrutural presente no nível médio, posto que o Decreto ainda se encontra em vigor. Uma forma de superação desse dualismo, proposta por estudiosos da educação profissional como

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, 2012), Saviani (2003) e Kuenzer (1992), consistiria na implantação de uma educação politécnica. Essa é compreendida, segundo esses mesmos autores, como aquela voltada para além de treinar o cidadão para uma ocupação. O objetivo é formá-lo integralmente, em todos os aspectos da vida, de maneira a desenvolver o espírito reflexivo e crítico, tornando-o capaz de compreender e transformar a realidade na qual está inserido. O caminho para alcançar o ensino politécnico em nível médio seria o estabelecimento do ensino médio integrado ao técnico com currículo pautado na formação humana integral.

Contudo, para que o ensino politécnico seja colocado em prática há, segundo Ciavatta (2013), que se considerar o trabalho como princípio educativo. A referida autora tece essa análise e define tal princípio como aquele a ser discutido com base no materialismo histórico, considerando o trabalho como meio de produção da vida humana, material e cultural. Assim, consoante com essa perspectiva, considera-se o homem um ser histórico, que concebe e modifica a sua realidade por meio do trabalho ao transformar a natureza para produzir a sua existência e satisfazer suas diversas necessidades, culturais, sociais e econômicas (SAVIANI, 2003; FRIGOTTO, 2012).

O trabalho é específico da espécie humana e assume diferentes formas ao longo da história da humanidade, como, por exemplo, “a servil, a escrava e a assalariada” (FRIGOTTO, 2012, p. 59). Conforme esse autor, na sociedade capitalista o trabalho assalariado confunde-se com emprego, que se configura na venda de força de trabalho do trabalhador para o empregador, por meio do estabelecimento de um contrato. Dessa forma, a força de trabalho passa a ser uma propriedade do empregador.

Porém, essa propriedade é um direito adquirido pelo ser humano ao transformar a natureza com o seu trabalho para produzir as condições necessárias à sua existência. Essa propriedade deveria ser compartilhada entre os membros da comunidade, almejando a subsistência, para se evitar a exploração do homem pelo homem. Em suma, a propriedade deveria ser compreendida como um bem comum a todos, contrapondo-se à ideia de propriedade privada, como acontece na sociedade capitalista (FRIGOTTO, 2012).

Para Frigotto (2012), o trabalho deve ser compreendido como dever e direito, pois todos os homens contribuem com o seu trabalho para a produção da vida humana, por meio da transformação da natureza pelo trabalho, que se transfigura em bens, para a produção e a

reprodução da existência. Portanto, ao se tomar o trabalho como um dever e um direito há que se tratar a relação entre educação e trabalho em seu caráter formativo, visando desenvolver todas as potencialidades do ser humano, criando condições para se refletir sobre a realidade e transformá-la.

Segundo Kuenzer (1992), em cada época a sociedade determina o princípio educativo que sustentará os projetos pedagógicos das escolas e, na sociedade contemporânea, o progresso da ciência estabeleceu um novo vínculo entre a educação, o trabalho e a ciência. Desse vínculo, apreende-se que as opções políticas adotadas conferiram ao trabalhador apenas o saber necessário para realizar as atividades para determinados segmentos da produção. Segundo a autora, se a escola cumpre esse papel a um só tempo, está qualificando e desqualificando o trabalho e o trabalhador.

Por outro lado, as relações entre educação e ciência também necessitam de um arquétipo de intelectual renovado que domina a prática além da teoria. Este intelectual é compreendido como o profissional com capacidade de liderança e com conhecimentos técnicos capazes de “inovar constantemente a natureza (aspecto físico) e as relações sociais” (KUENZER, 1992, p. 123-124). Na compreensão da autora, para formar esse intelectual, a escola deveria elaborar seu projeto pedagógico considerando o trabalho como princípio educativo.

Segundo Saviani (2003), a existência humana é baseada no trabalho que o homem realiza para sobreviver. Assim, essa dimensão deveria permear toda a formação do indivíduo e a escola deveria considerar o princípio do trabalho para estabelecer os seus objetivos e a organização educativa. É, portanto, no ensino médio que o conceito do trabalho, segundo o mesmo autor, pode ser desenvolvido considerando as condições históricas para a formação da sociedade moderna, o que seria possível via educação politécnica.

Ao considerar o trabalho como princípio educativo, Kuenzer (1992) e Saviani (2003) defendem que seria possível superar a divisão entre os ensinamentos intelectual e manual, pois a escola deveria ser única e garantiria a todos o conhecimento do saber produzido, relacionando cultura e produção, com a mesma qualidade para todos.

Verifica-se que os caminhos para a educação apontados pelos autores acima citados é a defesa da educação unitária e, portanto, igualitária a todos. Ela está pautada no ensino politécnico, no qual não se formaria apenas um especialista, mas o homem integral, capaz de

compreender o desenvolvimento da ciência e da sociedade atuando ativa e criticamente sobre ela. A educação politécnica fundada no trabalho como princípio educativo se configura, assim, como uma forma para se superar o dualismo estrutural na educação brasileira.

Contudo, ao se estudar os marcos legais da educação profissional, verifica-se que as políticas públicas se distanciaram desta matriz teórica, pois se observa que persiste a dualidade estrutural. Assim, a devida retomada da história da educação profissional no Brasil, da colonização até a atualidade, é opção analítica para contextualizar e compreender o desenvolvimento desta modalidade de ensino no país.

### **1.1 Do Brasil colônia à Primeira República: o ensino de ofícios**

No Brasil Colônia as atividades manuais, como o artesanato e a manufatura, eram realizadas por escravos, negros e índios, e os homens livres, para se distinguirem da situação de escravos, não assumiam tais ofícios. Somente quando a colônia necessitava de um grande contingente de artífices é que compeliavam homens livres para realizar os trabalhos manuais. Os homens livres, no entanto, eram aqueles que, por sua condição econômica e social, não tinham como se opor à situação (CUNHA, 2005a).

Dessa forma, verifica-se que a formação social e econômica do país optou, entre outros aspectos, pelo ensino de ofícios que contribuiu para marcar a distinção entre as classes, de forma que a força de trabalho era constituída por pessoas em condições vulneráveis de existência.

O ensino de ofícios no Brasil Colônia ocorreu por iniciativa dos jesuítas, que ensinavam ofícios como os de pedreiro, sapateiro e carpinteiro aos escravos, negros e índios, e aos órfãos, com o objetivo de fazê-los trabalhar para os senhores portugueses e para a própria Companhia de Jesus. Além dos ofícios, os índios eram alfabetizados com vistas aos ensinamentos da catequese. Foi assim que, segundo Bryan (2008), se delineou na educação profissional,

[...] a tendência dominante da educação brasileira: o ensino e a prática de ofícios manuais eram destinados aos índios e órfãos, ou seja, aos estratos subordinados da sociedade, e o ensino de humanidades, dirigido aos filhos

de proprietários, visando à formação de uma elite dirigente segundo os padrões de ensino da metrópole (2008, p. 12).

Em 1808, com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, foram criadas outras instituições para a formação de artífices. Assim, em 1809, foi criado o Colégio das Fábricas, por Decreto de D. João VI. Houve, também, nesta época, a formação de corporações de ofícios que seguiam os mesmos padrões das corporações de ofícios em Portugal, onde prevalecia a hierarquia e disciplinas presentes no âmbito militar. Essas corporações eram denominadas Bandeiras de Ofícios e foram extintas pela Carta Constitucional de 1834 (CUNHA, 2005a; BRYAN, 2008).

No período imperial, ocorreram reformas educacionais importantes, como a veiculada pelo Ato Adicional de 1834, que descentralizava o ensino e abriu a possibilidade de criação de instituições com grande autonomia, como os Liceus de Artes e Ofícios de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais (1879), Bahia (1875), Santa Catarina (1883) e Niterói (1884) (BRYAN, 2008, p. 14).

A reforma educacional estabelecida no período imperial possibilitou a empresários paulistas criarem a Sociedade Propagadora de Instrução Popular, em 1873. Em 1882, ela se configurou no Liceu de Artes e Ofícios, que oferecia ao povo cursos gratuitos voltados às artes e ofícios, nas áreas de comércio, agricultura e indústria (BRYAN, 2008). Mas foi durante a Primeira República (1889-1930) que se dá um marco para a história da educação brasileira, uma vez que o então presidente Nilo Peçanha criou, nas capitais dos estados, as escolas de aprendizes e artífices para o ensino profissional gratuito (CUNHA, 2005b).

De acordo com Cunha (2005b), a criação das escolas de aprendizes artífices na Primeira República representou um fato marcante na história da educação, pois constituiu o primeiro sistema nacional de educação. Segundo o autor, essas escolas tinham por finalidade “a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício” (CUNHA, 2005b, p. 63).

Para isso foram criadas escolas nas capitais do país, com exceção do Rio Grande do Sul, visando à educação primária e gratuita.

Em São Paulo, a escola de aprendizes artífices foi inaugurada em 24 de fevereiro de 1910. Este foi o marco inicial da trajetória institucional do que é hoje o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Para a criação dessas escolas, Nilo Peçanha considerou as seguintes justificativas, conforme consta no Decreto:

*Considerando:*

*que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia:*

*que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;*

*que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codadões uteis à Nação (BRASIL, 1909, itálico nosso).<sup>12</sup>*

Mais uma vez, e agora oficialmente, a distinção de classes é marcada no ensino de ofícios, uma vez que essas escolas foram criadas considerando a formação dos chamados “desfavorecidos da fortuna” como meio de prepará-los para o trabalho e afastá-los do “vício e do crime” e torná-los “úteis à Nação” (BRASIL, 1909).

No entanto, na Primeira República (1889-1930), o ensino de ofícios ainda se caracterizava por importante cunho assistencialista e menos pela necessidade de formação da força de trabalho para as indústrias locais. Este aspecto passou a ser mais intenso a partir da década de 1930, quando foi engendrado um projeto industrial para o país, com consequente aumento da demanda por operários especializados (BRYAN, 2008).

## **1.2 Os marcos legais e as mudanças na educação profissional: do curso técnico à profissionalização compulsória**

Baseando-se em Cunha (2005b), é possível afirmar que uma nova era na História do Brasil foi determinada pela Revolução de 1930 e pelo governo Provisório de Getúlio Vargas, pois, o Estado passou a intervir diretamente na economia brasileira, impulsionando a

---

<sup>12</sup> Optou-se por manter a grafia original do Decreto vigente à época.

industrialização. O presidente Getúlio Vargas criou dois novos ministérios: o do Trabalho, para tratar questões sociais e o da Educação e Saúde Pública, voltado à formação e à instrução da população brasileira. Segundo esse autor, a pasta do Ministério da Educação foi assumida por Francisco Campos, que realizou reformas nos ensinos primário e secundário a partir de 1931. A do ensino secundário ocorreu com a finalidade de formar indivíduos para a classe dirigente. Para tanto, indicava alterações no currículo, o qual sofreu modificações na duração e na estrutura, por meio do estabelecimento do currículo seriado, organizado em dois ciclos: o fundamental, com duração de 5 anos e o complementar, de 2 anos, este último obrigatório para o ingresso no ensino superior.

A reforma do ensino secundário reforçou, mais uma vez, a divisão de classes, pois, para as classes populares, foram destinadas as escolas profissionais que formavam força de trabalho para ingresso imediato nos setores do comércio, indústria e o magistério primário. Somente os alunos que obtivessem o certificado de conclusão do ensino secundário regular estariam habilitados a prestar os exames vestibulares (CUNHA, 2005b).

Destaca-se que, conforme Cunha (2005b), se utilizou pela primeira vez o termo “técnico” na legislação educacional brasileira (Decreto 20.158/1931) para se referir à educação oferecida ao trabalhador. É nessa vaga que em 1937 foi promulgada a Lei nº 378 que regulamentou o Ministério da Educação e Saúde e criou o Departamento Nacional da Educação, subdividindo-o em oito setores: o primário, o industrial, o comercial, o doméstico, o secundário, o superior e o extraescolar e a educação física. Esta nova regulamentação significou uma reestruturação na organização educacional brasileira e marcou a divisão das modalidades de ensino.

Com esta lei, as escolas de aprendizes artífices sofreram modificação em sua nomenclatura e passaram a ser supervisionadas pela Superintendência do Ensino Profissional. No Estado de São Paulo, ela passou a ser denominada *Liceu Industrial de São Paulo*.

Os anos 1940 são particularmente importantes para a educação profissional, pois é nesse período que as escolas industriais passaram por uma reformulação a partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial promulgada em 1942. O marco mais importante desta lei foi a equiparação do ensino industrial ao secundário, que deveria possibilitar o acesso dos alunos ao ensino superior.

No entanto, conforme explicitam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a Lei Orgânica do Ensino Secundário legitimou o ensino de segundo grau com caráter propedêutico e não estabeleceu, de fato, uma relação com o ensino industrial, permanecendo, assim, duas estruturas educacionais distintas. Em conformidade com essa legislação, para Cunha (2005b), as Leis Orgânicas de 1942 consolidaram a estrutura dualista da educação brasileira.

Conforme o Art. 3º da Lei Orgânica do Ensino Industrial, esta modalidade deveria atender ao trabalhador, garantindo-lhe uma formação profissional, mas também humana, sem deixar de atender, contudo, aos interesses do mercado de trabalho e da Nação (BRASIL, 1942). Verifica-se, portanto, que se, por um lado, a lei considerava a formação humana na preparação dos trabalhadores, por outro, relegou parte da formação profissional aos empresários com a criação das escolas de aprendizagem, que foi o marco inicial das atividades do Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial– SENAI em 1942.

Segundo o texto legal, as escolas de aprendizagem industrial constituíam uma obrigação dos empregadores para com seus empregados. Essas deveriam ser administradas pelas próprias empresas e localizadas na própria empresa ou próximo dela.

O ano de 1942 revela a intencionalidade em regular a educação profissional. Além da Lei Orgânica acima citada, foi também promulgado o Decreto-Lei nº 4.127, que estabeleceu as bases de organização da Rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial. A partir dele, altera-se a denominação do Liceu Industrial de São Paulo, passando a ser chamado de Escola Técnica de São Paulo. Mais do que isso, esses estabelecimentos passam a se adequar às condições estruturais necessárias para a expansão na oferta dos seus cursos de formação profissional em resposta ao momento de desenvolvimento da industrialização no país. A partir de então, a escola passou a oferecer cursos nas áreas de fundição, serralheria, mecânica de máquinas, marcenaria e cerâmica, além dos cursos de mestria com o objetivo de formar professores do ensino industrial.

Somente na década de 1950, com as Leis de Equivalência, foi estabelecida a correspondência entre o ensino secundário e o profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 concedeu a equivalência plena, autorizando os concluintes dos cursos técnicos o prosseguimento nos estudos de nível superior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Já em 1971, o Congresso Nacional aprovou e o Governo promulgou a Lei n. 5692/1971, que instituiu o ensino de segundo grau de profissionalização compulsório, em decorrência da demanda crescente por profissionais de nível médio para atender ao mercado de trabalho no período chamado de “milagre econômico” (1968 a 1974) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). A profissionalização compulsória poderia significar a superação do dualismo estrutural presente no ensino médio, pois todos os alunos, independentemente da classe social a que pertenciam, deveriam receber a mesma educação. No entanto, essa dimensão da profissionalização não chegou a ser implantada tanto como um atendimento aos apelos de setores da sociedade, especialmente de pais de alunos pertencentes às classes dirigentes que se posicionaram contra tal medida; quanto pela frágil estrutura física e de equipamentos existente na maioria das escolas públicas do país, o que dificultaria sua efetiva implantação. Mesmo com as dificuldades acima citadas, a Lei permaneceu em voga por 11 anos, sendo extinta pela Lei n. 7.044, em 1982 (FERRETI, 1997; FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2012).

É relevante frisar que a profissionalização compulsória possibilitou que as Escolas Técnicas Federais consolidassem a oferta do ensino médio integrado, o qual se constituiu em marco importante no reconhecimento da qualidade da educação oferecida na instituição. Porém, mesmo com a equivalência entre os ensinamentos propedêutico e profissional, o dualismo estrutural permaneceu nos conteúdos das disciplinas, pois os alunos dos cursos técnicos não recebiam a mesma formação básica reservada aos do propedêutico, garantindo vantagens dos últimos ao acesso aos cursos superiores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

É nesse contexto que a comunidade educacional passa a promover um debate teórico sobre a vinculação da educação à prática social e considerar o princípio educativo do trabalho. No final da década de 1980, propostas para a educação profissional politécnica foram erigidas pelas comunidades acadêmica e civil com a expectativa que essa fosse incorporada à nova LDB (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Uma parte do grupo envolvido nesse debate compreendia que, com a educação politécnica, seria possível romper o dualismo existente, pois a ideia de politecnia, segundo Saviani (2003), implica a articulação entre os trabalhos intelectual e o manual, além de envolver uma formação que, a partir do próprio trabalho social, proporciona aos estudantes a compreensão das bases da organização do trabalho na sociedade, bem como o seu funcionamento. Assim, a educação politécnica se configura como uma concepção que

ultrapassa a visão de formar apenas para cumprir uma função no mercado de trabalho. Porém, esta proposta não foi acatada pelo Governo Federal no período e, a partir da década de 1990, verifica-se que as políticas públicas adotadas para o ensino profissional coadunaram com as reformas educacionais implementadas no período, conforme passa a ser analisado.

### **1.3 As políticas públicas para a educação a partir da década de 1990**

A partir da década de 1990, é possível observar mudanças ocorridas em diversos países e que influenciaram as reformas educacionais no Brasil. Principalmente, aquelas ocorridas nas políticas públicas, orientadas pelo neoliberalismo, aqui compreendido, com base em Moraes (2001), como aquela caracterizada pela participação mínima do Estado na economia nacional e no mercado de trabalho. Assim, seus adeptos apoiam as políticas de privatização de empresas estatais, bem como estimulam a entrada de multinacionais no país. Defendem, portanto, os princípios do capitalismo e almejam o aumento da produção mundial, a fim de garantir o desenvolvimento econômico com vistas a se tornar mais competitivo mundialmente, posto que compartilham com a perspectiva de que a competitividade da economia e o desenvolvimento tecnológico proporcionam a queda da inflação e dos preços estimulados pela livre concorrência.

Embora os partidários dessa orientação política recomendem a regulação mínima pelos Estados nacionais, relegam muitas delas às organizações multilaterais como o G-7<sup>13</sup>, a OMC<sup>14</sup>, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), dirigidas por governos e empresários dos principais países capitalistas<sup>15</sup> (MORAES, 2001). Os estados nacionais, que optam por se submeter aos organismos multilaterais, o fazem por uma questão de dependência econômica e/ou ideológica. Foi dessa forma, por exemplo, que na década de 1990, o Banco Mundial financiou, segundo Ferretti (1997), a Reforma da Educação Profissional no Brasil e

---

<sup>13</sup> G7 – grupo dos sete países mais desenvolvidos e industrializados do mundo, constituído por representantes dos Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e Canadá, além da Rússia. Também é conhecido como G8.

<sup>14</sup> OMC – Organização Mundial do Comércio – organização internacional que regulamenta o comércio mundial, dos seus países membros.

<sup>15</sup> Esses organismos internacionais como o FMI, banco Mundial, OMC, G7, recomendam modelos de políticas sociais, econômicas, ambientais globais, pautados pela lógica neoliberal do Estado mínimo e do livre mercado.

estabeleceu como seria a organização dessa modalidade de ensino no país articulada às novas premissas organizacionais para o trabalho, na qual:

[...] se generalizam as noções de autonomia, gestão e contratação flexíveis, ajustes permanentes na duração e na qualidade do trabalho, vínculo estrito entre salário e desempenho, individualização das remunerações e percursos profissionais não padronizados (MORAES, 2001, p. 41).

Enquanto o taylorismo assinalou a divisão social e técnica do trabalho, na qual se afirmou a separação entre os trabalhos manual e intelectual, o fordismo reforçou as políticas de desqualificação do trabalho pela sua mecanização e ampliação das tarefas repetitivas (SANTOMÉ, 1998).

A nova organização do trabalho, em resposta às novas demandas mundiais de competitividade, exige um novo tipo de trabalhador, o qual, segundo Harvey (1993), passa a ser o trabalhador *flexível*, integrante do regime de *acumulação flexível*, caracterizado pelo confronto direto com a rigidez, marca do fordismo. O regime de acumulação flexível é marcado pelo surgimento de novos setores de produção, novas maneiras de fornecer serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, altas taxas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1993). Segundo o autor, neste regime, houve uma compressão do espaço-tempo que fez com que as informações fossem rapidamente veiculadas e chegassem mais rapidamente a qualquer lugar, o que aumentou a flexibilidade e a mobilidade espaciais, de forma a permitir aos empregadores maior controle sobre o trabalho e o trabalhador. Essa lógica aplicada especialmente em países que não consolidaram um Estado de Direito levou ao aumento significativo do desemprego, à rápida transição de competências para o trabalho, à prática de menores salários ao trabalhador e à redução do poder dos sindicatos.

Ramos (2010) aponta que a transição para a noção de competências (conforme será analisado no capítulo III) buscava preparar o indivíduo para funções produtivas ao valorizar os saberes pessoais, os quais não estariam diretamente ligados à educação formal. Essa noção substituiu o conceito de qualificação profissional, que pressupunha relações sociais de trabalho e educação pautadas na formação e no diploma como fonte de conhecimentos adquiridos na escola.

Nesse contexto, Harvey (1993) aponta o aumento do trabalho informal em diversos países, como a contratação temporária e a diminuição do trabalho formal, no Brasil, conhecido popularmente como o “trabalho de carteira assinada”. Além disso, ele observa o

crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho que dobrou a oferta de trabalhadores no mercado e permitiu a redução dos salários, já que no Brasil são praticados salários diferenciados para homens e mulheres que realizam a mesma tarefa.

Posthuma (1999) indica que mudanças significativas na forma dos contratos de trabalho ocorreram no País na década de 1990, pois houve queda no emprego formal e expansão da terceirização de serviços que significou a perda de direitos conquistados por algumas categorias profissionais. A autora identifica três formas de deslocamento na organização do trabalho no Brasil, nesta época, seriam elas:

- 1) o deslocamento do emprego da indústria para o setor de serviços e comércio;
- 2) trabalhadores passaram a assumir funções que não tinham relação com a sua formação escolar e universitária ou com experiência de trabalho anterior e;
- 3) houve a migração dos trabalhadores para polos de crescimento, como o interior de São Paulo e o nordeste do país.

Assim, a autora aponta os dados de deslocamento do trabalho formal para o informal no país na década de 1990, conforme Tabela 1 a seguir:

**Tabela 1: Mudanças no emprego formal e informal no Brasil entre 1990-1997**

<b>INDICADORES</b>	<b>1990</b>	<b>1991</b>	<b>1992</b>	<b>1993</b>	<b>1994</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>
<b>Setor formal</b>	48	46,8	45,7	44,5	43,5	42,4	40,7	39,6
<b>Setor Público</b>	11	10,7	10,4	9,7	9,7	9,6	9,6	9,3
<b>Empresas Privadas</b>	36,9	36,1	32,5	34,8	33,8	32,8	31,1	30,3
<b>Setor Informal</b>	52	53,2	54,3	55,5	56,5	57,6	59,3	60,4
<b>Conta Própria</b>	21	21,7	22,5	21,9	22,4	23	23,8	24,3
<b>Serviço doméstico</b>	7,7	7,7	7,8	8,9	9,2	9,4	9,5	9,8
<b>Sem carteira</b>	23,3	23,8	24	27,7	25	25,2	26	26,3

Fonte: POSTHUMA (1999, p. 18)

Além das mudanças indicadas acima, observa-se que o regime de acumulação flexível forjado por Harvey (1993) vai ao encontro de outras formas de organização do trabalho, entre elas o toyotismo. Conforme Santomé (1998), com esta organização o mundo empresarial passou a valorizar cada vez mais a participação controlada dos trabalhadores na concepção,

programação e avaliação dos resultados, e, a partir disto, as empresas começaram a investir em programas de formação permanente de seus funcionários.

#### **1.4 Reflexos da acumulação flexível na educação: o enfoque no capital humano**

A consequência das mudanças no mundo do trabalho, apontadas no item anterior, transpareceu na cultura escolar que passou a reproduzir a divisão de tarefas no interior da escola, limitando as possibilidades de construção de reflexões críticas sobre a realidade (SANTOMÉ, 1998). Nesse cenário, as políticas públicas para a educação brasileira se alinharam aos padrões estabelecidos pelo mundo produtivo. Assim, Frigotto (2010) afirma que o novo modelo educativo internacional passou a ser o capital humano, que se constituiu numa teoria do desenvolvimento e, conseqüentemente, numa teoria da educação. Segundo o autor, “[...] a ‘inteligência’ imperialista indica aos países subdesenvolvidos a chave mediante a qual, sem abalar as estruturas geradoras da desigualdade, é possível atingir a ‘igualdade’ econômica e social – investimento no capital humano” (FRIGOTTO, 2010, p. 26).

Segundo tal teoria, é atribuído à educação um valor econômico. Assim, as pessoas valorizam as suas capacidades investindo em sua instrução, que seria “o maior investimento no capital humano” (SCHULTZ, 1967, p. 13). A educação é, nessa concepção, o principal capital humano, pois potencializa o trabalho, configurando-se em investimento. Segundo esse autor, os investimentos em educação e pesquisa aumentariam o capital humano e conseqüentemente a produtividade. Dessa forma, a investidura nesse tipo de capital contribuiria com o desenvolvimento econômico das nações e possibilitaria a mobilidade social dos indivíduos, tendo em vista que é caracterizado como a “escolaridade e educação de nível mais alto, treinamento realizado no local do emprego, saúde e informação econômica” (SCHULTZ, 1973, p. 17).

Para Frigotto (2010), a teoria desenvolvida pelo economista Schultz (1967, 1973), consiste na responsabilização do indivíduo pelos investimentos que, ele próprio, deveria realizar em sua formação. De acordo com os seus pressupostos, quanto maior o investimento em educação, maior a renda do trabalhador que, por sua vez, será mais produtivo e receberá maiores salários, ou seja, a renda e uma carreira exitosa são caracterizadas, nesta corrente,

como uma decisão individual. Cria-se, portanto, a ideia de que se o indivíduo não é capaz de conseguir uma posição no mercado de trabalho é porque não investiu suficientemente em seu “capital humano”. Com isto, segundo o mesmo autor, o capital humano se constituiu no investimento em escolaridade ou especialmente na ideia de treinamento. Tanto um aspecto quanto o outro aqui é compreendido como um adestramento da força de trabalho, mas distante e apartada de uma formação reflexiva. Estes investimentos determinariam os rendimentos futuros do sujeito.

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

De acordo com Frigotto (2010), a teoria do capital humano cria uma falsa ilusão de que o progresso técnico gera novos empregos, porém, nesse contexto, exige-se uma qualificação profissional cada vez maior. Assim, enfatiza-se que o investimento em capital humano por meio da educação escolar e o acesso ao ensino de nível superior seria a garantia de acesso a um trabalho qualificado, com melhores salários e, conseqüentemente, significaria uma ascensão social. A partir dessa concepção, o trabalhador deve ser capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos em várias situações, ou seja, deve desenvolver um conjunto de ações para se tornar empregável, o que passa a se chamar de “empregabilidade”. A principal competência a ser desenvolvida no sujeito é o “aprender a aprender”. Neste contexto, a escola também passa a ser flexível, com vistas a atender às demandas das empresas e não às necessidades do indivíduo (FRIGOTTO, 2010).

Todos esses fatores somaram-se à nova lógica do mercado que passou a exigir cada vez mais trabalhadores qualificados. No entanto, o diploma passou a ser considerado como fonte de rigidez, por isso, perdeu sua força simbólica (LAVAL, 2004). Para esse autor no fordismo, estabeleceu-se o valor do diploma fornecido pela escola, pois os trabalhadores tinham sua função na divisão do trabalho garantida, de acordo com a formação por ele reconhecida. Isto assegurava o poder de consumir os produtos das empresas, bem como, representava ascensão social do indivíduo e familiares, que poderiam progredir igualmente por meio da educação formal.

Contudo, com o neoliberalismo, passa a existir uma alteração no valor do diploma, pois se enfrenta o crescimento do desemprego e as empresas passam a aquilatar as competências pessoais, a exemplo da adaptação às necessidades do mercado de trabalho, mais do que a educação formal (LAVAL, 2004). Por conseguinte, a escola sofreu influência dos modelos empresariais e passou a formar o trabalhador com competências e valores de acordo com o modelo de produção. A própria escola teve que se adaptar aos padrões de qualidades instituídos nas empresas e começou a ser avaliadas por sua produtividade, por meio de avaliações padronizadas que mensuram, por exemplo, a aprendizagem dos alunos (SANTOMÉ, 1998).

Ao estudarem o caso francês, Ropé e Tanguy (1997) afirmam que, quando a formação se deslocou para a empresa, a questão do emprego passou a ser uma das preocupações da escola. Assim, ela se aproximou do mundo produtivo ao revisar os conteúdos ensinados e a forma de ensiná-los, passando a ser organizados a partir da transmissão de saberes que poderiam ser posteriormente avaliados por meio de testes padronizados. Com isto, a noção de competências utilizada no mundo empresarial foi transposta para a escola.

As autoras afirmam que a noção de competências na esfera produtiva refere-se à noção de desempenho e de eficiência. Ao ser transposta para a educação, ela substitui a noção de conhecimento. Ferreti (1997) assinala as diferenças entre a noção de qualificação e de competência ao afirmar que, na primeira, os saberes técnicos que a caracterizavam vão sendo desvalorizados à medida que a competência para enfrentar e resolver problemas e imprevistos, nas situações de trabalho, ganha mais destaque. O uso da noção de competências aponta, portanto, para as mudanças ocorridas na sociedade e reflete-se na educação profissional a partir do uso da “pedagogia das competências” que se configura como a expressão final do ensino técnico profissionalizante (ROPÉ; TANGUY, 1997).

Diante do exposto, verifica-se que as variações no modo de produção capitalista influenciaram fortemente a cultura educacional e as políticas públicas para a educação no Brasil, em especial a educação profissional. O principal foco das instituições de ensino passa a ser a formação do trabalhador pelas competências, nos moldes determinados pelas empresas. Desta forma, retira-se a responsabilidade do capital sobre questões como o desemprego e as imputa diretamente ao indivíduo, o qual deve se responsabilizar e investir adequadamente em seu capital humano.

É neste contexto, marcado por transformações na esfera da produção, que foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996). Segundo Tuppy (2007), a nova LDB está revestida de linguagem de cunho econômico adaptada à educação como “competência” e “flexibilidade”. Neste sentido, outros dispositivos legais foram promulgados, a exemplo do Decreto 2.208/1997 que regulamentou a educação profissional priorizando “formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25).

Contudo, tanto a promulgação da LDB quanto do Decreto 2.208/1997 foram precedidas por discussões e propostas oriundas, por um lado, da parte conservadora que representava o governo federal e almejava uma política educacional voltada para atender às necessidades do mercado. Por outro, propostas erigidas por estudiosos da educação brasileira que buscavam um projeto de educação unitária, capaz de conjugar a educação intelectual e manual, almejando a democratização e a melhoria da educação, pautados no ideal da politecnicidade (FERRETTI, 1997; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; KUENZER, 2007).

A proposta conservadora foi escolhida e o que se verifica na nova LDB é o predomínio da orientação neoliberal, que visa à formação para o mercado, posto que a Lei organizou separadamente as disposições sobre a educação profissional e a educação básica, dedicando o Capítulo III para tratar do ensino profissional. Contudo, conforme apontam os autores acima citados, na LDB tampouco se dispõe sobre a forma de organização desse segmento, que passa então a ser realizada por meio de Decretos.

Dessa forma, promulga-se o Decreto 2.208/1997 que define uma organização curricular própria e independente do ensino médio para a educação profissional de nível técnico. Essa, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial ao ensino regular médio. Com este Decreto, o ensino médio integrado deixou de ser oferecido pelas escolas de educação profissional e, sobretudo, pelas Escolas Técnicas Federais que tinham reconhecida qualidade na oferta dessa modalidade de ensino (FERRETTI, 1997; KUENZER, 2007).

No parágrafo 1º, o Decreto 2.208/1997 estabeleceu que a educação profissional se configurava como transição entre a escola e o mundo do trabalho, devendo capacitar os jovens com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o desenvolvimento de atividades produtivas. O objetivo da formação profissional seria o de especializar e formar o jovem para

o trabalho nos diferentes níveis e modalidades de ensino, visando à inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 1997).

Essa modalidade de ensino foi organizada de forma articulada ao ensino básico, podendo ocorrer na instituição escolar ou no ambiente de trabalho, no nível básico, independente de formação anterior, no nível técnico, para alunos matriculados ou egressos do ensino médio e no nível superior como curso tecnológico para egressos do ensino médio.

Verifica-se, portanto, que, a partir das mudanças ocorridas na educação profissional na década de 1990, esta passou a ser organizada de forma independente do ensino médio regular. Os cursos técnicos integrados deixam de ser oferecidos, priorizando-se a formação de profissionais com competências técnicas para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho.

### **1.5 A Reforma da Educação Profissional e a criação dos CEFETs**

Com a Reforma da Educação no Brasil fundamentada nos princípios neoliberais, a educação profissional passou a atender diretamente o setor produtivo. Assim, ocorreu a Reforma da Educação Profissional concretizada no Decreto 2.208/1997, mas que contou também com a reformulação das Escolas Técnicas Federais. Dessa forma, a partir de 1994 os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) são criados para serem ágeis e flexíveis na formação de profissionais. A política de criação dos CEFETs foi desenhada com vistas a contribuir para o desenvolvimento sustentado do país, tornar as escolas federais menos elitistas, ao deixar de oferecer o ensino médio integrado, além de, com a separação da educação básica e profissional, racionalizar os custos (FERRETI, 1997).

Em meio à criação dos CEFETs ocorrido a partir de 1994, verifica-se que, somente em 1999, por força do Decreto 0-003, a Escola Técnica Federal de São Paulo foi transformada em CEFET-SP.

Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, e dá outras providências.

Art. 1º Fica implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET/SP, mediante transformação e mudança de denominação da autarquia “Escola Técnica Federal de São Paulo” (BRASIL, 1999).

A mudança para CEFET significou uma reestruturação nas escolas técnicas e nos cursos oferecidos. O CEFET-SP deixa de oferecer os cursos técnicos integrados. Não obstante, com a nova configuração, passa a haver a possibilidade de oferecer cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e engenharias (BRASIL, 2009).

Conforme aponta Laval (2004), com as reformas centradas na produtividade, o ensino passa a ser focado em formar as competências para a empregabilidade – termo amplamente empregado nos anos 1980 e que sugere a responsabilização do trabalhador por sua condição de desemprego (OLIVEIRA, 2013) – transmitindo a lógica de mercado para a escola e reforçando a competição entre os indivíduos.

Segundo Ferretti (1997), embora houvesse uma convergência de esforços entre empresários e trabalhadores, realçavam-se os resultados individuais, a negociação e o envolvimento do trabalhador com o emprego ao invés de desenvolver uma postura crítica. Neste sentido, a organização volta-se para desenvolver competências de forma ágil nos trabalhadores dentro da própria empresa, enquanto carece que os sistemas escolares preparem a força de trabalho em cursos extensivos.

Observa-se, então, que a Reforma da Educação Profissional serviu a este propósito, uma vez que foi realizada considerando as orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que visavam adequar os sistemas educacionais à realidade econômica mundial. Essas organizações buscavam o alinhamento de diversas políticas de diferentes setores e impeliam os países a adotarem suas políticas pelo controle de verbas para os que dela precisavam. Para a educação, buscava-se o investimento imediato no ensino fundamental, a diferenciação das instituições para torná-las flexíveis e atender mais prontamente ao mercado de trabalho, a diversificação no financiamento da educação incluindo a iniciativa privada, a vinculação de recursos financeiros baseado no desempenho e, principalmente, a equidade social (FERRETI, 1997).

Oliveira (2003) firma que a noção de equidade social teve seu sentido alterado no decorrer da história da humanidade. Enquanto na antiguidade se referia ao atendimento de cada indivíduo conforme as suas necessidades, na atualidade é empregada como o direito de cada um, adquirido de acordo com seus méritos e substitui paulatinamente a ideia de igualdade social.

A partir de 1997, inicia-se também um processo de expansão dos cursos profissionalizantes como parte da Reforma da Educação Profissional implementada no país. Segundo Oliveira (2003), por meio da portaria nº 646/1997, houve a expansão das ofertas de cursos técnicos de nível médio concomitante e subsequente; cursos de especialização destinados aos que já possuíam formação específica e queriam aprimorar seus conhecimentos; e, qualificação profissional, direcionados a todos os níveis de escolaridade, podendo ser cursos de formação inicial e continuada, além de haver a possibilidade de certificação por competências, na qual um profissional pode realizar uma prova para comprovar seus conhecimentos adquiridos no ambiente de trabalho e receber certificação.

A mesma autora explica que, para auxiliar na expansão dos cursos profissionais, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que recebeu metade do financiamento do Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID)<sup>16</sup>, o qual orientou a criação do programa, e a outra metade ficou a cargo do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). A meta do PROEP era de triplicar a oferta de educação profissional no país com a criação de Centros de Educação Profissional<sup>17</sup>, para a formação de técnicos e para a qualificação da força de trabalho existente nas empresas.

### **1.6 Novo decreto: alterações na educação profissional?**

Conforme apontamos anteriormente, a Reforma da Educação Profissional empreendida nos anos 1990 separou a educação geral da profissional, pela extinção do EMI, e focou na formação de trabalhadores para o mercado de trabalho.

Em 2002, com a eleição de um presidente do Partido dos Trabalhadores (PT) – que desde sua fundação debatia temas relativos à educação –, os estudiosos da educação profissional e defensores da educação politécnica criaram a expectativa de retomada do ensino médio integrado, como meio para se chegar à politecnia. Contudo, conforme apontamos na página 31, o novo Decreto (5.154/2004) encerrou essa perspectiva ao reestabelecer a volta do ensino médio integrado, porém, sem revogar a oferta de cursos

---

<sup>16</sup> Segundo Oliveira (2003), além de financiar a Reforma da Educação Profissional, o BID também definiu as diretrizes e normas a serem seguidas.

<sup>17</sup> Os Centros de Educação Tecnológica foram criados pela Portaria nº 1.005/1997.

técnicos concomitantes e subsequentes, organizados de forma separada da educação básica. Com isso, o que se observa é a reafirmação da dualidade estrutural entre o ensino geral e profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Para além disso, o Governo Federal criou o Programa Escola da Fábrica voltado apenas para a aprendizagem profissional e, contou, por exemplo, com o aval das centrais sindicais em especial às do campo de esquerda como a Central Única dos Trabalhadores (CUT). O Governo promoveu, ainda, uma reestruturação no MEC, que migrou a política do ensino médio para a Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional definitivamente (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Assim, no artigo 4º do Decreto 5.154/2004, a educação profissional técnica de nível médio continuaria a ser desenvolvida de forma articulada ao ensino médio, podendo, a partir de então, retomar a oferta de ensino médio integrado, conforme se observa no texto legal:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004a).

Constata-se, portanto, que há uma tentativa em se recuperar a integração curricular entre a educação básica e a profissional. Contudo, o governo relegou às instituições de ensino profissional a opção por ofertá-la ou não.

A seguir, observa-se que novas alterações foram realizadas na Rede Federal de Educação Profissional, podendo significar o resgate dos cursos técnicos integrados que marcaram o reconhecimento da qualidade oferecida pelas escolas federais.

### **1.7 Novas alterações: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**

Durante o governo Lula (2002-2010), além da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, o Governo Federal empreendeu a ampliação da Rede Federal da Educação Profissional ao expandir a oferta de cursos de educação profissional e alterar a forma de organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), transformando-os em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Tal medida se contrapôs à proibição, durante o governo FHC, mais especificamente em 1998, da construção de novas escolas federais, pois em 2005 empreendeu-se a primeira fase da expansão das escolas federais.

Em 2008, com a Lei 11.892/2008, foram instaurados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com o intuito de “criar um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica que permitirá que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico”, conforme publicação do MEC (BRASIL, 2010, p. 3). Segundo o art. 2º da Lei de criação dos Institutos Federais, estas escolas passaram a se constituir como

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008a).

Os Institutos Federais permanecem sendo autarquias do Ministério da Educação, da mesma forma que os CEFETs, porém voltados para a educação profissional e tecnológica nos níveis básico e superior, almejando a retomada da oferta dos cursos integrados extintos em

1997. O conjunto dos Institutos Federais, Universidades Tecnológicas e CEFETs passam, então, a formar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2009).

Uma das características marcantes na criação dos Institutos Federais foi a autonomia que a instituição adquiriu em relação a sua natureza jurídica para a criação e extinção de cursos e emissão de certificados. Porém, o artigo 8º da Lei 11.892/2008 dispõe sobre a forma de oferta dos cursos nos diferentes níveis e modalidades, devendo, assim, os Institutos Federais garantir a oferta de 50% das vagas para a educação técnica de nível médio e/ou Educação Profissional Integrada ao Ensino de Jovens e Adultos (PROEJA), 20% para os cursos de licenciatura e o restante (30%) para os cursos superiores, de pós-graduação e formação inicial e continuada.

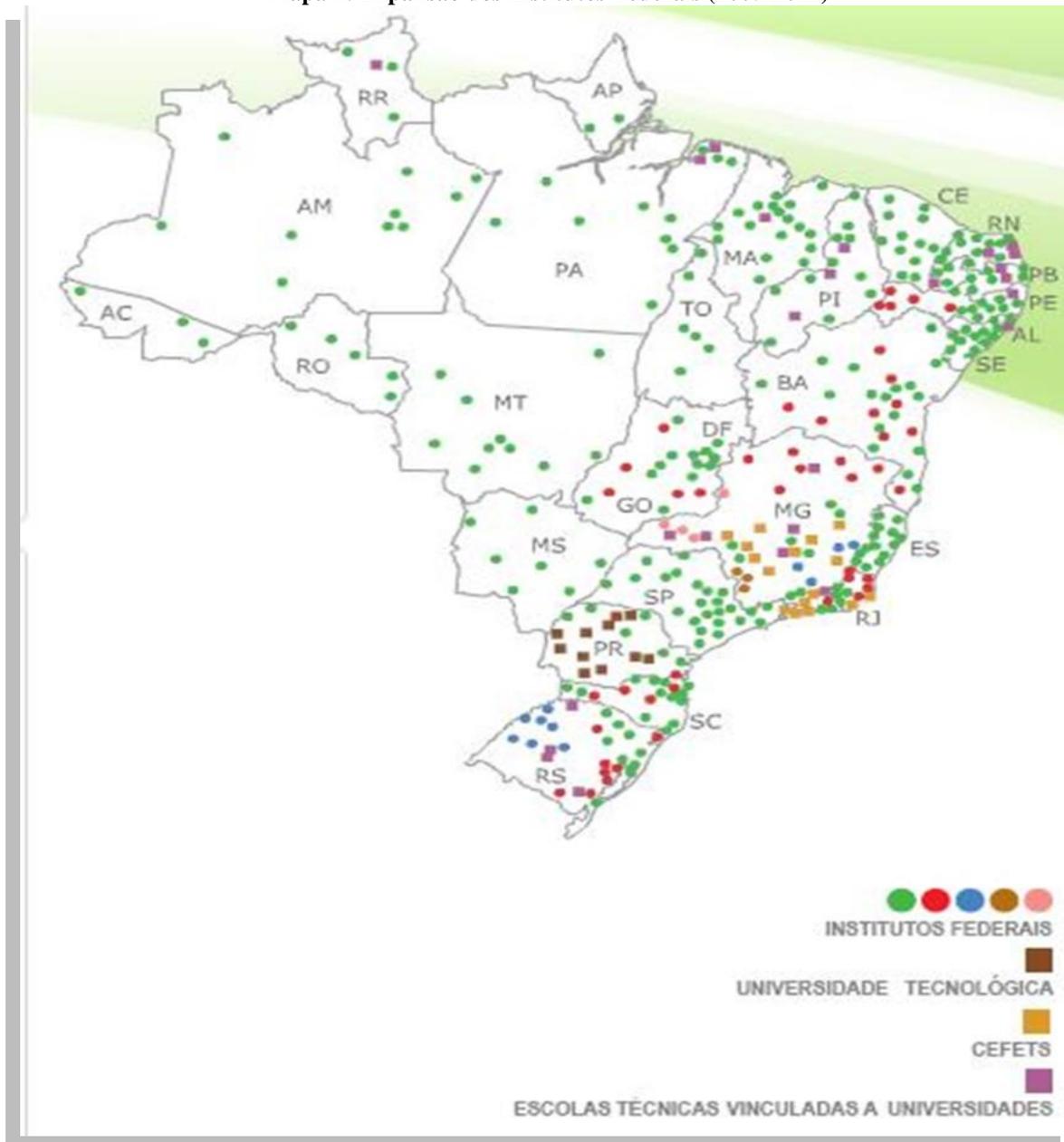
Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), a Rede Federal passa pela maior expansão de sua história, com investimentos na ordem de R\$ 1,1 bilhão de reais. Desde sua criação, em 1909, até o ano de 2002 existiam 144 escolas técnicas no país. Até 2010, o Ministério da Educação edificou mais 214 escolas previstas no plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, sendo o objetivo a construção de 562 até o final de 2014. Atualmente, estão funcionando 354 *campi* distribuídos entre os 38 Institutos Federais (IF), presentes em todos os Estados brasileiros, oferecendo ensino médio integrado ao técnico, cursos técnicos concomitantes ou subsequentes, cursos superiores de tecnologia, engenharias, licenciaturas e cursos de pós-graduação (BRASIL, 2009).

Conforme dados do MEC, essa rede também é formada por instituições que não se incorporaram aos Institutos Federais, mas oferecem educação profissional em todos os níveis, a exemplo de 2 CEFETs, 25 escolas vinculadas a universidades e uma universidade tecnológica<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Fonte: MEC. Disponível em: < <http://redefederal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

Mapa 1: Expansão dos Institutos Federais (2005-2012)



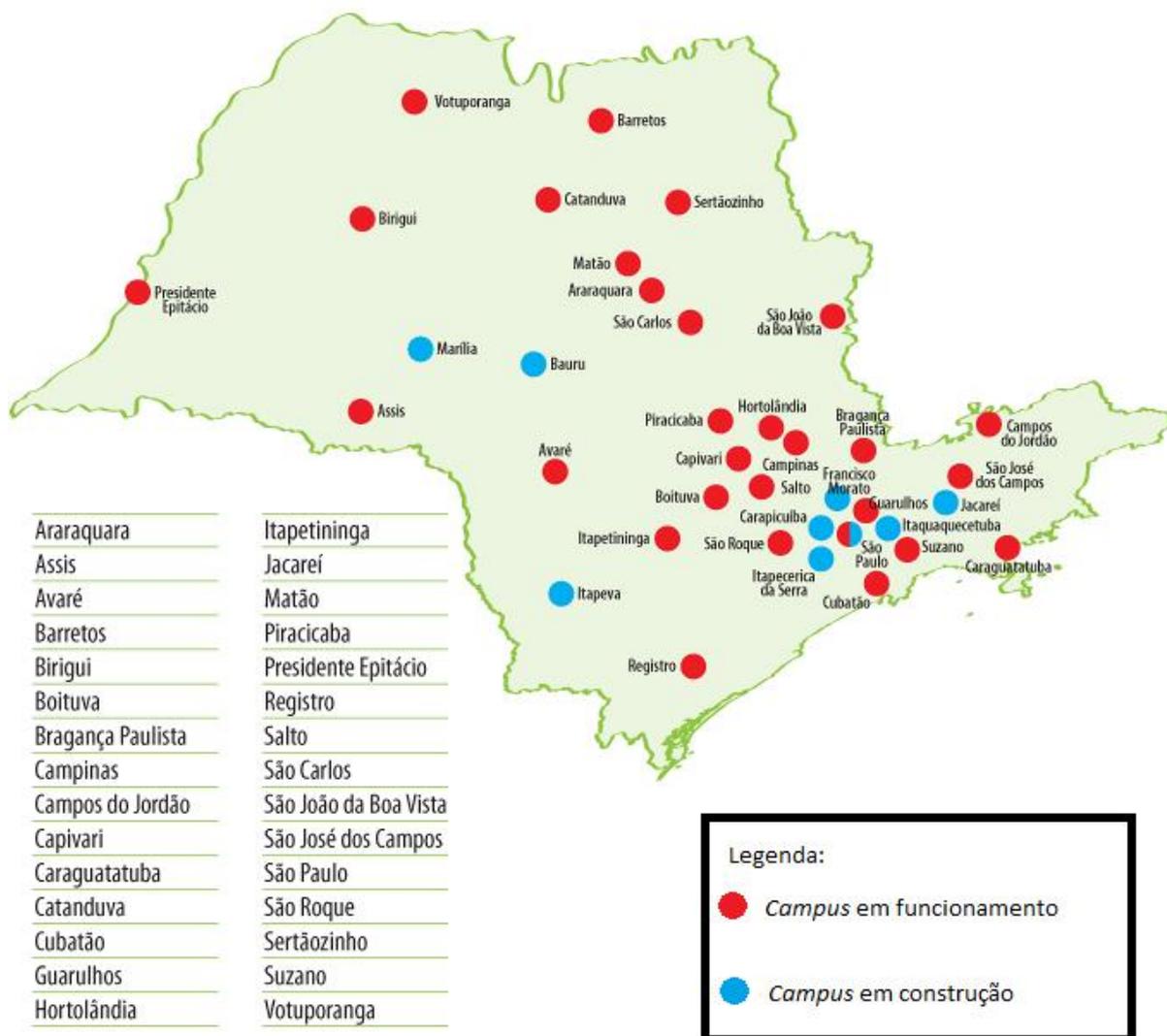
Fonte: MEC (2013)<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/templates/redefederal/images/legenda.jpj>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

## 1.8 O Instituto Federal de São Paulo

Com o plano de expansão do Governo Federal para a Rede Federal de Educação Profissional, atualmente o Instituto Federal de São Paulo (IFSP) é constituído por uma reitoria e 29 *campi* distribuídos pelo interior do estado. O Plano de Expansão do IFSP ainda prevê a construção de mais *campi* no interior paulista. Concluída esta fase da expansão em 2014, a instituição passará a contar com 37 *campi*.

**Mapa 2: Distribuição dos *campi* do Instituto Federal de São Paulo em 2013**



Fonte: IFSP (2013)<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/>>. Acesso em: 09 out. 2013.

No momento da realização da presente pesquisa, o IFSP oferecia as seguintes modalidades:

- cursos de ensino médio integrado ao técnico (EMI), realizado pela própria instituição e, também, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP);
- cursos técnicos concomitantes e/ou subsequentes;
- cursos do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA);
- cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) que podem variar a carga horária de 20 a 360 horas;
- cursos superiores em tecnologia, engenharias e licenciaturas, além da pós-graduação *strictu e lato sensu*.

Alguns cursos como o técnico concomitante ou subsequente e cursos FIC também são oferecidos na modalidade à distância (EAD).

A instituição foca sua atuação nas seguintes áreas, conforme Quadro 7: indústria, construção civil, informática, telecomunicações, hospitalidade e lazer, gestão, química, agropecuária e licenciaturas em Física, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática e Química.

**Quadro 7: Modalidades de cursos oferecidos no IFSP e áreas de atuação**

Modalidades	Áreas de atuação
Ensino médio integrado	Indústria
Ensino médio integrado – (SEE/SP)	Construção civil
Ensino técnico concomitante	Informática
Ensino técnico subsequente	Telecomunicações
PROEJA	Hospitalidade e lazer
Formação Inicial e continuada	Gestão
Curso Superior de Tecnologia	Química
Engenharia	Agropecuária
Licenciatura	Física
Pós-graduação ( <i>strictu e lato sensu</i> )	Geografia
Cursos a distância (EAD)	Ciências biológicas
	Matemática

Fonte: IFSP (2013)<sup>21</sup>.  
Elaboração própria.

Como aponta o Relatório de Gestão 2012<sup>22</sup>, a maior parte das ofertas de cursos do IFSP em 2012 estava concentrada nos cursos técnicos concomitantes e/ou subsequentes, já que todos os *campi*, com exceção de Sertãozinho e de Matão, ofereciam esta modalidade. Já os cursos técnicos integrados estavam sendo oferecidos, em sua maioria, por meio do Acordo de Cooperação IFSP/SEE-SP. Somente nos *campi* São Paulo, Cubatão, Sertãozinho, São João da Boa Vista e Bragança Paulista, o curso de modalidade integrada era oferecido exclusivamente pelo IFSP. A maioria dos *campi* também oferecia cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. No *campus* São Paulo, eram oferecidos três cursos de engenharia e um mestrado. Enquanto os *campi* São Paulo, Sertãozinho, Guarulhos, Salto, Matão, Birigui e Itapetininga ofertavam também cursos de especialização ou formação pedagógica, de acordo com o Quadro 8 a seguir.

<sup>21</sup> Fonte: IFSP, 2013. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

<sup>22</sup> Optou-se pela análise do Relatório de Gestão do IFSP referente a 2012, uma vez que o Relatório de Gestão 2013 não havia sido divulgado até a conclusão da presente pesquisa.

**Quadro 8: Oferta de cursos por modalidade em cada *campus* do IFSP em 2012**

Campus	PROEJA	Técnico Concomitante Subsequente	Técnico EAD	EMI IFSP	EMI SEE-SP	Superior de Tecnologia	Licenciatura	Engenharia	Especialização	Mestrado
São Paulo	X	X		X		X	X	X	X	X
Cubatão	X	X		X		X				
Sertãozinho	X				X	X	X		X	
Guarulhos	X	X			X	X	X		X	
São João da Boa Vista		X	X	X	X	X				
Caraguatatuba		X				X	X			
Bragança Paulista		X		X	X	X	X			
Salto		X			X	X			X	
São Carlos		X			X	X				
São Roque		X			X	X	X			
Campos do Jordão		X				X	X			
Boituva		X	X		X					
Capivari		X			X					
Matão						X			X	
Araraquara		X			X	X	X			
Barretos		X			X	X	X			
Birigui		X			X		X			
Catanduva		X			X	X	X			
Itapetininga	X	X			X				X	
Piracicaba		X			X	X				
Suzano		X			X					
Avaré		X			X					
Hortolândia		X			X					
Presidente Epitácio		X			X	X				
Votuporanga	X	X			X					
Registro		X								
São José dos Campos		X								

Fonte: IFSP (2013)<sup>23</sup>.

Ainda conforme os dados do Relatório de Gestão do IFSP analisado, a instituição contava, em 2012, com 37.071 alunos matriculados entre os diversos *campi*, sendo que desses 26.285 estavam efetivamente em curso. Além disso, cerca de 2.850 dos alunos matriculados se referia às matrículas em cursos a distância (EAD) e os demais de cursos presenciais. Para atender aos alunos, o IFSP contava na época com 1.865 servidores, entre docentes e técnico-administrativos. Entre os servidores, 1.229 são professores e 636 servidores técnico-administrativos.

<sup>23</sup> Fonte: IFSP. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

**Quadro 9: Número de alunos e servidores do IFSP em 2011 e 2012**

Ano	Alunos em curso	Servidores (total)	Docentes efetivos	Docentes Substitutos	Técnicos-Administrativos
2011	15.361	1.726	1.049	89	588
2012	26.285	1.865	1.058	171	636

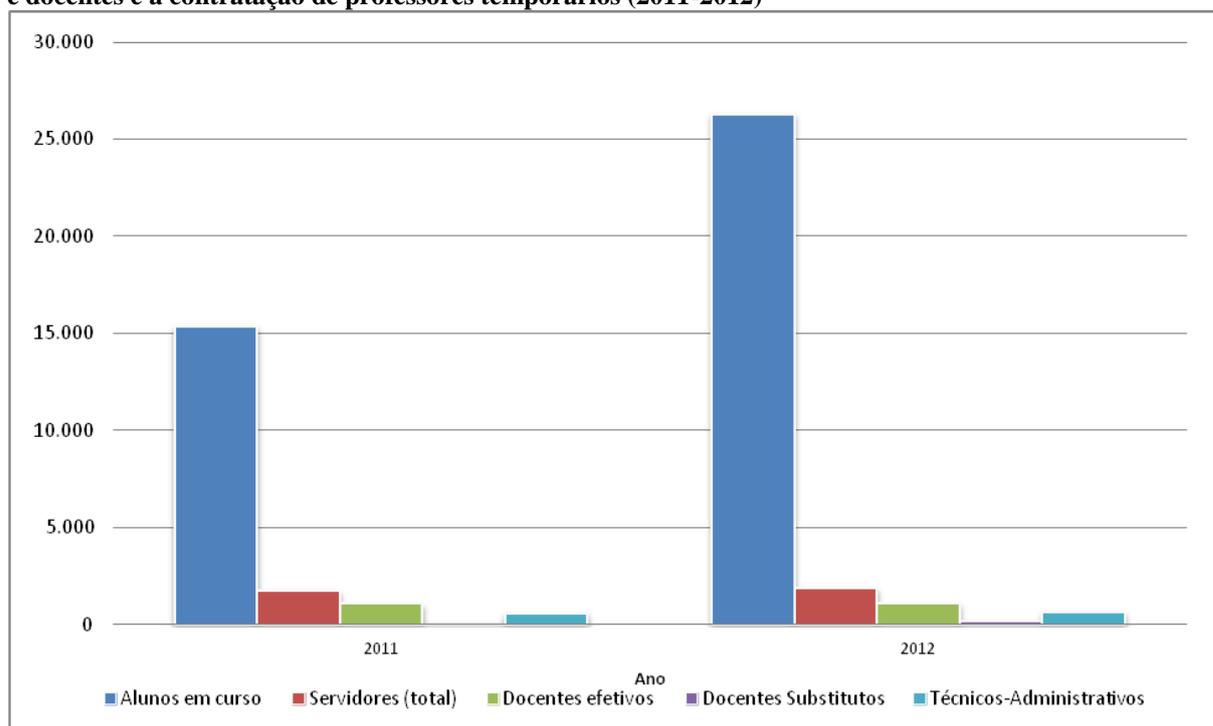
Fonte: IFSP (2012b, 2013)<sup>24</sup>.  
Elaboração própria.

Os dados do Quadro 9 demonstram que predominavam relações de trabalho formais no Instituto, posto que o quadro de servidores em 2012 era composto por 1.694 funcionários efetivos, contratados por meio de concurso público e 171 contratados por tempo determinado, selecionados por meio de processo seletivo simplificado para exercerem a função de professores substitutos. Os trabalhadores concursados são regidos pelo Regime Jurídico dos servidores públicos, regulamentado pela Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, no qual, após três anos de estágio probatório, o servidor é efetivado em seu cargo. Somente quando há necessidade de contratação urgente de docentes, é realizado um processo seletivo simplificado para contratação no regime de trabalho temporário, no qual o professor é contratado pelo período de um ano, prorrogável por mais um ano.

---

<sup>24</sup> Fonte: IFSP. Relatório de Gestão 2011 (IFSP, 2012b) e 2012 (IFSP, 2013). Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

**Gráfico 2: Comparação da evolução no número de matrículas e contratação de servidores administrativos e docentes e a contratação de professores temporários (2011-2012)**



Fonte: IFSP (2012b, 2013).  
Elaboração própria.

Pode-se apurar na comparação dos dados de 2011 e 2012, representados no gráfico 2, que houve um aumento de aproximadamente 71% no número de alunos no IFSP. Conforme aponta o Relatório de Gestão 2012 (IFSP, 2013), este aumento significativo ocorreu em razão do início da oferta de cursos a distância na instituição. Em contrapartida, houve elevação na ordem de 8% na contratação de servidores totais para atender à demanda. A nomeação de funcionários técnico-administrativos sofreu acréscimo de 8,2% e a contratação de professores efetivos restringiu-se em cerca de 0,8% de aumento. Observa-se, portanto, que a taxa de contratação de profissionais efetivos, técnicos e docentes, para atender ao crescimento nas matrículas em 2012, foi inferior à porcentagem de alunos ingressantes na instituição, o que indica a necessidade de concurso público para a contratação de novos profissionais para atender à crescente demanda de oferta de cursos profissionalizantes, principalmente de professores efetivos. Para equacionar a necessidade de contratação de professores, foram admitidos professores em caráter temporário, o que indica o crescimento de 92% na admissão de docentes substitutos em 2012. A despeito das relações de trabalho serem marcadas pela formalidade, observa-se a flexibilização do ingresso de novos profissionais docentes.

Verificou-se, também, que inexistem dados relativos à evasão no ano. No entanto, aponta-se, no referido documento, a necessidade de realização de processo seletivo simplificado, ou seja, outro tipo de processo de seleção de alunos, além do tradicional vestibular, na maioria dos *campi*, para o preenchimento das vagas ofertadas, o que indica que a procura pelos cursos no momento do vestibular não foi suficiente para o seu preenchimento total. Apurou-se também a baixa procura por cursos diurnos, especialmente no período vespertino e, principalmente, nos cursos técnicos de nível médio. No *campus*, em que foi realizada a pesquisa, por exemplo, houve a extinção dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes oferecidos à tarde em razão da baixa procura. Houve também a mudança do curso técnico concomitante/subsequente em Manutenção e Suporte em Informática (MSI) para o curso superior de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), já que não havia procura pelo curso técnico.

No relatório, reconhece-se o alto índice de evasão na instituição, porém, não há dados concretos sobre a quantidade precisa de estudantes que abandonaram a escola e ou sobre suas causas. O relatório aponta, então, a necessidade de realização de estudos aprofundados para indicar as principais causas da evasão. As hipóteses levantadas no documento para a evasão seriam: a necessidade de o aluno trabalhar, o desconhecimento do curso, a falta de preparação adequada no ensino médio regular e a elevada carga de estudos impostas aos alunos.

Conclui-se que por se tratar de uma nova forma de organização das escolas federais, além da necessidade de despender tempo para realizar pesquisas sobre os fatores que causam a evasão nos cursos, principalmente nos cursos técnicos, verifica-se também a importância de realizar pesquisa entre os alunos e a comunidade sobre a adequação da oferta dos cursos à região em que está inserida, já que uma das hipóteses levantada pelos entrevistados para a evasão seria o desinteresse dos alunos pelos cursos ofertados. Um dos alunos entrevistados apresenta sua visão sobre a desistência do curso por parte dos colegas: “Eles falaram que não era a área deles” (A2 – aluno EMI, 06/11/2013).

Há que se considerar, paralelamente, que além da expansão da oferta de cursos técnicos por meio da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, o governo também tem investido em programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011, pelo Ministério da Educação. Este programa tem “a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e

financeira” (Lei 12.513, Art. 1º). Embora exista a possibilidade de oferta de cursos previstos nesta política pelos Institutos Federais, o *campus* em que a pesquisa foi realizada não oferecia cursos nesse programa até o encerramento da investigação aqui empreendida.

Com o PRONATEC, o Governo Federal prevê a expansão da oferta de cursos técnicos de nível médio, presencial ou à distância, além de cursos de formação inicial e continuada e qualificação profissional para os jovens e trabalhadores. Essa expansão se dará por meio do financiamento público de cursos técnicos em instituições privadas e públicas. Segundo o governo, esse tipo de política busca incentivar o ingresso de jovens em cursos profissionalizantes para atender à demanda por falta de técnicos especializados no mercado.

Verifica-se, portanto, que a expansão de cursos profissionalizantes no Brasil se insere no que Laval (2004) chamou de *ideologia da profissionalização*, na qual a finalidade única da escola seria a profissionalização em qualquer nível e modalidade de ensino, o que “transforma a política educativa em uma política de adaptação ao mercado de trabalho” (LAVAL, 2004, p. 66).

Sobre a oferta de cursos técnicos de nível médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) dispõe que esta deve ser desenvolvida em articulação com o ensino médio. A palavra *articulação* pressupõe que esta modalidade de ensino possa ser desenvolvida por meio de cursos concomitantes, subsequentes ou integrados. Mesmo sendo possível retomar a oferta do ensino médio integrado com a mesma qualidade anteriormente oferecido nas Escolas Técnicas Federais, o IFSP optou por oferecer o EMI por meio de um Acordo de Cooperação firmado em 2011 com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP).

Neste Acordo, os alunos matriculados têm aulas em duas instituições separadas, a saber: as disciplinas do ensino médio são lecionadas na escola estadual, depois, no período inverso, os alunos têm aulas das disciplinas do curso técnico no *campus* do IFSP. Neste formato, o curso se assemelha muito mais ao curso concomitante do que ao curso integrado. O desenho desta política e a sua implantação constitui-se em objeto de investigação da presente pesquisa, sendo debatido no Capítulo II.

Conclui-se do exposto neste capítulo que ao longo da história da educação, as políticas públicas implementadas contribuíram para a separação entre a educação profissional e propedêutica. Essa persistência perpetua a distinção entre iguais como traço marcante da

educação profissional brasileira até a atualidade. Como herança da colonização portuguesa, a educação profissional ficou destinada à formação de pessoas consideradas intelectual e socialmente incapazes de continuarem os estudos. Por isso, realizam cursos técnicos profissionalizantes como forma de garantir o acesso rápido ao mercado de trabalho. O dualismo vem se firmando de modo constante, principalmente a partir do advento do neoliberalismo, que pressupõe uma formação cada vez mais especializada, pautada na divisão técnica do trabalho e que busca a formação de profissionais apenas para atender as demandas do capitalismo.

## **CAPÍTULO II: ACORDO DE COOPERAÇÃO: VIABILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO?**

Este capítulo tem por objetivo analisar os fundamentos da política para a implantação do Ensino Médio Integrado (EMI), bem como os respectivos desafios encontrados para a implantação do Acordo de Cooperação firmado entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP). Busca-se verificar a hipótese relacionada à distância entre a intencionalidade da política expressa nos documentos institucionais e na legislação que rege o ensino médio integrado (EMI) e a efetivação dessa ação que visa integrar a base comum do currículo (ensino médio) à técnica (específica).

O contexto do surgimento do EMI recupera, conforme exposto no capítulo anterior, a história da educação profissional no Brasil que é marcada pelo dualismo. Observa-se com base na análise histórica dos marcos legais que, a partir da década de 1990, tal característica se reafirmou, dada a separação do ensino médio da educação profissional, instaurada pelo Decreto 2.208/1997. Nele ficou estabelecido que a educação profissional seria oferecida de forma independente da educação básica, admitindo-se somente a organização do técnico de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio. A modalidade de ensino médio integrado ao técnico foi, portanto, extinta.

O ensino médio integrado oferecido pela então denominada Escola Técnica Federal de São Paulo, desde a promulgação da Lei 5.692/1971 até o estabelecimento do Decreto 2.208/1997, foi a modalidade de ensino responsável pelo reconhecimento da qualidade da educação oferecida pela instituição, segundo análise tecida por Ferretti (1997). Esse autor aponta que tanto no ensino básico quanto na formação profissional, as Escolas Técnicas Federais eram consideradas centros de excelência. Os próprios professores entrevistados do IFSP, que tiveram a oportunidade de trabalhar com o EMI antes da promulgação do Decreto 2.208/1997, atestam este aspecto:

Esses cursos integrados eram excelentes. Tem um em São João... nossa! é excelente porque o aluno tem uma formação boa, tanto de ensino médio quanto técnico juntos. Então além de formar um técnico, você forma um cidadão junto, entendeu? (P4 - professor IFSP, 03/04/2013).

Segundo Kuenzer (2007), o modelo de EMI oferecido pelas Escolas Técnicas Federais aproximava a educação geral da profissional e, assim, era a que mais se identificava com a educação politécnica.

A partir de 1988, foram realizadas discussões para o estabelecimento de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) na qual se envolveram estudiosos da educação profissional, a exemplo de Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, entre outros. Desse grupo, erigiu-se uma proposta para o ensino médio unitário, de forma a ser igualitário a todos os estudantes de ensino médio. A proposta contemplava a formação politécnica, baseada na compreensão do desenvolvimento do trabalho, da ciência e da tecnologia ao longo da história da humanidade, permitindo, assim, a consideração do trabalho como princípio educativo, com foco na formação do sujeito crítico, capaz de compreender e recriar a sua realidade (OLIVEIRA, 2003).

Esse grupo de autores considerou o EMI como um caminho para se chegar à educação politécnica, posto que as Escolas Técnicas Federais aglutinavam todas as condições para trilhar este caminho. Contudo, a nova LDB foi promulgada com base em outra matriz teórica e política pautada pelos ideais neoliberais, que concebem a educação profissional, como um mero treinamento para o trabalho. Esse aspecto foi afirmado pela promulgação do Decreto 2.208/1997, que separou definitivamente a educação profissional do ensino médio.

A partir da criação do CEFET-SP, em 1999, a escola federal se transforma radicalmente. Se até então seu foco era no ensino técnico integrado tido como de alta qualidade, os CEFETs ampliam seu leque de atuação passando a oferecer cursos de nível superior em tecnologia, licenciaturas, engenharias, pós-graduação, além do técnico, agora concomitante ou subsequente ao ensino médio. Verifica-se, assim, que o histórico dos cursos oferecidos pela instituição sofreu importante alteração e o ensino médio integrado ao técnico deixou de ser o segmento fulcral da escola.

## 2.1 A opção pelo ensino concomitante ou subsequente

Em 2002, com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva e, sobretudo, de um presidente do Partido dos Trabalhadores (PT), que desde sua criação debateu e divulgou à população seu projeto para a educação e, particularmente, à educação profissional, havia, como já visto no capítulo I, a esperança entre os acadêmicos e parte da sociedade civil de que o Decreto 2.208/1997 fosse revogado e o ensino médio integrado voltaria a ser oferecido prioritariamente pelas instituições de educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, 2012). Contrariamente ao esperado, o Decreto 5.154/2004 regulou a forma de organização do ensino profissional e indicou que o ensino médio poderia ser articulado ao técnico de forma integrada, persistindo a oferta dos cursos concomitante e subsequente. Cada instituição de educação profissional do país responsabilizou-se em organizar a forma de oferta do ensino técnico, de acordo com seus recursos.

Dadas as características dos cursos técnicos integrados, concomitante e subsequente foram criados, como forma de melhor adequação ao estipulado no Decreto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei 11.892/2008, a qual estabeleceu que deveria ser observada a seguinte proporção na oferta de cursos:

- a) 50% de cursos de educação profissional de nível médio e PROEJA;
- b) 20% de licenciaturas; e,
- c) 30% de cursos superiores de tecnologia, engenharias e pós-graduação e Formação Inicial e Continuada (FIC).

Segundo Pires (2010), a criação dos Institutos Federais poderia significar a reconquista da oferta do ensino médio integrado, que deixou de ser oferecido entre 1997 e 2004. A autora aponta que esta seria uma das metas da instituição, como forma de reaver o projeto de implantação da escola unitária e politécnica, possível de ser atingida por meio do EMI.

Por meio das entrevistas realizadas, constatou-se que a implementação do curso concomitante e subsequente apresentava condições mais favoráveis à sua implantação, uma vez que demandaria menos recursos físicos e menor quantidade de profissionais para o atendimento da demanda. Constatou-se que, por exemplo, no curso concomitante e

subsequente, não há necessidade de refeitório ou quadra de esportes no *campus*, bem como o curso não requer a contratação de professores de disciplinas básicas como biologia, geografia e educação física. Dessa forma, os recursos destinados à instituição pelo Governo Federal poderia ser utilizado para o desenvolvimento de outras modalidades de ensino, como o superior, por exemplo.

Nesse sentido, segundo os entrevistados, a oferta do EMI organizado exclusivamente pelo IFSP não foi estabelecida no *campus* pesquisado por questões burocráticas que passam pelo planejamento de cursos para a escola, infraestrutura física necessária para atender ao EMI e à disponibilidade de vagas para contratação de professores. Além disso, percebe-se a expectativa por parte dos docentes de criação de cursos superiores no *campus*. Por essas razões é que se buscou o Acordo com a SEE-SP.

Então, esse que é o “x” da questão. Como à tarde não funcionou [o concomitante/subsequente], a demanda de professores para o integrado do IFSP, precisaria de professor de geografia, biologia, tal etc., só os cursos que estão aqui já estão demandando muitos professores, então a ideia é... a gente vê que o que falta é [são] cursos superiores gratuitos. [...] no atual PDI<sup>25</sup> do IFSP, com as adequações que estamos vendo, seria essa a ideia. Então, não porque o integrado não está dando certo, mas pela capacidade do IFSP de gerenciar todas as suas demandas (P2 – professor IFSP, 22/03/2013).

O Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP<sup>26</sup>, referente ao período de 2009 a 2012, previa para cada novo *campus* a contratação de 60 professores e no máximo 45 servidores técnico-administrativos. A partir da demanda por profissionais qualificados na localidade em que o *campus* está inserido, a reitoria e os diretores de cada um deles planejam a oferta dos cursos. Assim, a tendência que se verifica no IFSP, a partir de sua expansão, conforme apontado no capítulo I é de início de atividades dos novos *campi* com a oferta dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, dada a opção citada anteriormente que requer menos recursos físicos, funcionários e professores. Esta foi a realidade observada no *campus* pesquisado, que, no início de suas atividades em 2010, oferecia dois cursos técnicos concomitantes e subsequentes nas áreas de indústria e informática, conforme pode ser observado no Quadro 10.

---

<sup>25</sup> PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional.

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em 03 set. 2013.

**Quadro 10: Oferta de cursos no *campus* do IFSP em 2010, 2011 e 2012**

Curso	Modalidade	Período	2010		2011				2012			
			2º semestre		1º semestre		2º semestre		1º semestre		2º semestre	
			Vagas	Inscritos								
Automação Industrial	Técnico concomitante subsequente	Tarde	40	18	40	40	40	57				
Automação Industrial	Técnico concomitante subsequente	Noite	40	65	40	111	40	238	40	54	40	40
MSI	Técnico concomitante subsequente	Tarde	40	16								
MSI	Técnico concomitante subsequente	Noite	40	39	40	68						
Mecânica	Técnico concomitante subsequente	Noite			40	78			40	113	40	42
Automação Industrial	EMI IFSP/SEE-SP/	Tarde							40	55		
ADS	Superior de tecnologia	Manhã									40	983

Fonte: IFSP (2013).

Aliado a esse fator, aventa-se a hipótese, a partir das análises das entrevistas com os professores do IFSP, de que houve resistência por parte do corpo docente para a implantação do EMI. Segundo um dos professores entrevistados, a notícia de implantação do EMI por meio do Acordo não foi bem recebida pela maioria dos professores, que esperavam a oferta de outras modalidades de ensino no *campus*.

Eu acho que alguns professores receberam relativamente bem, acharam que poderia ser algo interessante. Mas eu acho que boa parte do corpo docente foi contrária, não gostaram da ideia, acharam que isso não combinava com o perfil do Instituto, o que se propunha aqui nesse Instituto não era isso. Então, eu acho que houve e ainda há uma resistência. [...] Alguns professores, eu acredito, pensam que o Instituto deveria se encaminhar para cursos de engenharia (P3 – professor IFSP, 22/03/2013).

Esses atos, aqui compreendidos como formas de resistência por parte dos professores, se dariam principalmente pela falta de formação pedagógica dos docentes, os quais são provenientes em sua maioria de cursos de engenharia, e também pela titulação que portam em mestrado e doutorado, o que cria, conforme constatado nas entrevistas, a expectativa de abertura de cursos no ensino superior na instituição.

E a seleção que é feita aqui exige uma formação dos professores que muitas vezes não são professores que trabalharam com escola média, então eles nunca trabalharam com adolescentes, e como a primeira vez que eu vim aqui na escola um professor me disse: “ah, finalmente chegou um professor!, porque aqui somos engenheiros que damos aula”. Então essa falta de formação pedagógica do professor que eu acho que é sempre difícil quando vem uma proposta nova (P2 – professor do IFSP, 22/03/2013).

Conjugado aos fatores expostos e à necessidade de atender a oferta de 50% de cursos de nível médio prevista na lei de criação, o IFSP optou por estabelecer com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo um Acordo de Cooperação para a oferta de Ensino Médio Integrado (EMI).

## **2.2 O Acordo de Cooperação**

Verificamos anteriormente que, apesar da expansão da Rede Federal de Educação Profissional no país, especificamente no estado de São Paulo, a oferta de cursos de nível médio no IFSP seguiu a tendência em priorizar o técnico concomitante e subsequente em detrimento do curso técnico integrado, por razões da ausência de infraestrutura adequada para o funcionamento dos novos *campi*. Apreende-se que a questão da oferta do ensino médio integrado foi equacionada por meio de um Acordo de Cooperação firmado em 2011 entre o IFSP e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP).

Conforme exposto no Termo de Acordo de Cooperação Técnica n. 002/2011 (Anexo A), firmado entre o IFSP e a SEE-SP, o principal objetivo do convênio é a oferta do EMI visando à melhoria da qualidade do ensino médio e à expansão da oferta da educação profissional técnica de nível médio, a fim de possibilitar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho.

Dessa forma, na cláusula primeira do Termo de Acordo de Cooperação, firmado entre as partes, observa-se que este se constitui em:

[...] instrumento de mútua cooperação dos partícipes na ampliação da oferta da educação profissional articulada ao ensino médio para os concluintes do ensino fundamental nos municípios de atuação do IFSP e sua organização está pautada no apoio mútuo das escolas parceiras na melhoria da qualidade de ensino (IFSP/SEE-SP, 2011a, p. 1).

Observa-se, portanto, que se trata de uma política baseada no regime de colaboração entre os sistemas Estadual e Federal de ensino para ampliar a oferta de educação profissional no Estado de São Paulo, porém com redução de custos, uma vez que os entes federados compartilham disponibilidades materiais, sem a previsão de repasse de verbas conforme exposto na cláusula sete do Acordo (Anexo A).

O regime de colaboração tem sido concebido no que diz respeito às políticas de financiamento pautado em políticas públicas de cunho neoliberal, na qual se busca aproximar as oportunidades educacionais das diferentes regiões do país, por meio de ações compartilhadas entre a União, estado e municípios, como, por exemplo, no financiamento da educação (COSTA, 2010).

A Constituição Federal Brasileira prevê, em seu artigo 211, que a União, estados e municípios organizem seus sistemas de ensino na forma de regime de colaboração. Contudo, segundo França (2002), há que se respeitar alguns aspectos para que tal prática se efetive. Para a autora, é necessário estabelecer uma divisão de encargos entre os entes federados, como, por exemplo, para a manutenção do prédio, equipamentos e pagamento de professores, bem como, a definição de normas e planos de trabalhos e as metas a serem alcançadas, de forma a garantir as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho educacional.

Pode-se observar que estes aspectos estão presentes no documento firmado entre o IFSP e a SEE-SP, conforme exposto na cláusula quarta, que define o plano de trabalho a ser executado:

- 4.1 Estabelecer políticas e procedimentos educacionais para o desenvolvimento das atividades, objeto deste instrumento;
- 4.2 Identificar as escolas de ensino médio, em consonância com o item 5.1;
- 4.3 Disponibilizar a infraestrutura dos cursos oferecidos;
- 4.4 Elaborar a programação das atividades a serem desenvolvidas no âmbito deste instrumento;
- 4.5 Elaborar e aprovar o projeto pedagógico dos cursos;
- 4.6 Promover a divulgação junto à comunidade, em consonância com o item 5.2;

- 4.7 Desenvolver e implantar um programa de acompanhamento de egressos;
- 4.8 Desenvolver e implantar projetos de Extensão visando à melhoria da qualidade de ensino. (IFSP/SEE-SP, 2011a, p. 2).

Por fim, as metas firmadas na política e a serem alcançadas pelo Acordo são: 1) a oferta de cursos na modalidade de ensino médio integrado (EMI); 2) o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a implantação dessa modalidade de ensino; e 3) a melhoria da qualidade de ensino.

Tal Acordo foi fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Decreto Estadual nº 57.121/2011 e na Resolução SEE nº 47/2011. A oferta do EMI realizado em cooperação entre as duas instituições foi possível, pois a Lei 11.741/2008, que dispõe sobre a educação profissional técnica de nível médio reza que:

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 2008b).

Entretanto, o Acordo faz parte do Programa Rede de Ensino Médio Técnico (REDE), instituído pelo Decreto nº 57.121, de 11 de julho de 2011 (Anexo B), pelo Governo Paulista. O Programa REDE visa a oferecer, por meio de parcerias com instituições públicas e privadas, cursos técnicos de nível médio aos alunos matriculados na rede estadual de ensino. O principal objetivo declarado pelo governo paulista é a preparação dos estudantes do ensino médio para a atividade profissional, considerando a atual expansão dos cursos técnicos. O programa prevê a oferta de cursos técnicos gratuitos articulados ao ensino médio nas formas concomitante e integrada, executado por meio de Acordos de Cooperação entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo com instituições públicas e privadas. Não obstante, a oferta dos cursos técnicos concomitantes ocorre exclusivamente por meio de acordo com instituições privadas de educação profissional. Tal opção do governo estadual pode ser caracterizada como uma forma indireta de privatização da educação profissional, pois permite a oferta do técnico concomitante por instituições privadas. Conforme apontam Ferretti (1997) e Oliveira (2003), a partir da Reforma da Educação da década de 1990, pautada no ideário

neoliberal, a racionalização dos gastos públicos com educação previa parcerias com instituições privadas para equacionar a questão dos gastos públicos com o setor.

Para a modalidade de ensino técnico integrado, oferecida por meio do Programa REDE, ficou estabelecido pela Resolução SE 47, de 12 de julho de 2011, que seria oferecida especialmente por meio de Acordo de Cooperação com instituições de ensino públicas estaduais e federais. Assim, no âmbito estadual o acordo foi firmado com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e na instância federal, os cursos do referido programa são oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

A partir da análise desse programa, indaga-se como o modelo do Programa REDE contribui para refletir sobre a oferta e a implantação de políticas para a educação profissional no país e quais são os arranjos locais que se podem observar a partir da implantação dessas políticas por meio, por exemplo, de acordos como o que foi firmado entre o IFSP e a SEE-SP.

Se, de um lado, o Acordo com o IFSP não caracteriza uma forma de privatização, posto que é firmado entre instituições públicas, por outro, é importante destacar que esse aponta formas de otimizar os custos com a educação, já que as instâncias governamentais compartilham, os recursos disponíveis, para que não haja necessidade de aplicar mais e ou novos recursos financeiros com o programa. Ressalte-se que se há a possibilidade pela SEE-SP de firmar acordos com o setor privado, o mesmo não se verificou no IFSP.

Assim, a partir da assinatura do Termo de Acordo de Cooperação IFSP/SEE-SP, a Pró-reitoria de Ensino (PRE) do IFSP e a SEE-SP mobilizaram os diretores dos *campi* do IFSP e das escolas estaduais no interior do Estado para a implantação do EMI. Os 21 municípios escolhidos por contarem com um *campus* do IFSP, foram listados na Resolução SE 9/2012<sup>27</sup>. Contudo, em Campos do Jordão não houve a oferta do curso previsto, em razão da baixa procura por parte dos alunos, o que não justificou a abertura de turmas.

Na Tabela 2, apresentam-se os municípios que participam do Acordo, as turmas e cursos oferecidos em cada um deles em 2012, bem como, as turmas abertas em 2013 e a respectiva previsão de oferta de cursos em 2014.

---

<sup>27</sup> Municípios participantes do Acordo IFSP/SEE-SP: Araraquara, Avaré, Barretos, Birigui, Boituva, Bragança Paulista, Campos do Jordão, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Guarulhos, Hortolândia, Itapetininga, Piracicaba, Presidente Epitácio, São Carlos, São João da Boa Vista, São Roque, Sertãozinho, Suzano e Votuporanga.

Vale frisar que a opção de cursos nos diferentes municípios considerou a prévia oferta de cursos em cada *campus* do IFSP, respeitando o número de laboratórios, equipamentos e professores disponíveis para as diversas áreas de atuação. A escolha dos cursos oferecidos em cada *campus* é definida conforme os arranjos produtivos locais<sup>28</sup>. Dessa forma, no *campus* pesquisado, foi realizada audiência pública preliminar à sua implantação em 2010, na qual participaram representantes da prefeitura municipal, do comércio e indústrias locais, sindicatos, bem como líderes comunitários do bairro em que está situado. Nesta audiência, ficou definido que o *campus* atuaria na oferta de cursos técnicos e tecnológicos da área de Indústria, como Automação Industrial e Mecânica, além do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática e, posteriormente, tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, para atender os setores da economia em crescimento na região. Houve também a indicação de abertura de curso de Licenciatura em Física devido à falta de professores na área.

---

<sup>28</sup> Antes da inauguração de um novo *campus* é necessário realizar pesquisa para se averiguarem quais são os cursos a serem oferecidos e que atenderão às necessidades de formação de profissionais na região. O TCU tem realizado auditoria nos *campi* para verificar se este item está sendo atendido, bem como para compreender os motivos da evasão no IFSP, entre outros aspectos, a fim de justificar os investimentos do Governo Federal na instituição. Informações disponíveis em:

<[http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas\\_governo/areas\\_atuacao/educacao/Relatorio%20Voto%20Acordao%20-%20Educacao%20Profissional.pdf](http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relatorio%20Voto%20Acordao%20-%20Educacao%20Profissional.pdf)> Acesso em: 27 jan. 2014.

**Tabela 2: Oferta do EMI previsto no Acordo IFSP/SEE-SP**

Cidade	2012	2013	2014
<b>Araraquara</b>	Mecânica Informática		
<b>Avaré*</b>	Eventos Agroindústria	Eventos Agroindústria Mecatrônica	
<b>Barretos</b>	Informática Agropecuária	Agropecuária Informática	Agropecuária Informática Alimentos
<b>Birigui</b>	Administração Automação Industrial Informática	Administração Informática	
<b>Boituva</b>	MSI Informática	MSI Informática	
<b>Bragança</b>	Mecânica Informática	Mecânica Informática	
<b>Capivari</b>	Informática Química	Informática Química	Informática Química
<b>Caraguatatuba</b>	Comércio Informática para Internet	Comércio	
<b>Catanduva</b>	Mecatrônica Química	Mecatrônica Química Redes de Computadores	Mecatrônica Química Redes de Computadores
<b>Guarulhos</b>	Automação Industrial Informática para Internet		
<b>Hortolândia</b>	Informática Fabricação Mecânica		
<b>Itapetininga</b>	Eletromecânica	Eletromecânica	Eletromecânica
<b>Piracicaba</b>	Automação Industrial	Automação Industrial Mecânica	
<b>Presidente Epitácio</b>	Informática Eletrotécnica	Informática Administração	Informática
<b>São Carlos</b>	Informática para Internet		
<b>São João Boa Vista</b>	Administração		
<b>São Roque</b>	Administração Alimentos	Administração Alimentos	Administração Alimentos
<b>Sertãozinho</b>	Eletrônica		
<b>Suzano</b>	Automação Industrial Administração	Automação Industrial Administração Eletroeletrônica	
<b>Votuporanga</b>	Edificações MSI	Edificações Manutenção e Suporte em Informática	Edificações** Manutenção e Suporte em Informática
<b>Registro</b>		Mecatrônica	Mecatrônica
<b>21 cidades</b>	<b>36 turmas</b>	<b>30 turmas</b>	<b>15 turmas</b>

Fonte: PRE/IFSP (2013)<sup>29</sup>.

Os dados constantes na Tabela 2 informam que a política prevista no Acordo de Cooperação IFSP/SEE-SP – inserido no Programa REDE do governo do Estado de São Paulo – foi implantada inicialmente em 20 municípios do interior paulista, com a oferta de 36 turmas de cursos EMI em 2012. Sinais de arrefecimento são observados em 2013, quando houve a diminuição do número de turmas abertas de 36 para 30 turmas. Isso aconteceu pelo fato de alguns *campi* deixarem de oferecer novas turmas, como é o caso de Araraquara, Guarulhos, Hortolândia, São Carlos, São João de Boa Vista e Sertãozinho. Nas cidades de

<sup>29</sup> Informações encaminhadas por e-mail por um representante da Pró-reitoria de Ensino do IFSP.

Barretos e Caraguatatuba, houve a permanência no programa, porém, com menor oferta de turmas. A partir de 2013, houve a adesão de Registro que passa a oferecer o EMI em Mecatrônica.

Para 2014, verifica-se na Tabela 2 o esvanecimento da oferta de cursos EMI previstos pelo Acordo de Cooperação, o que permite iniciar a construção de constatações sobre a forma como a política foi organizada, em particular que essa não favoreceu a integração entre as instituições envolvidas e comprometeu o desenvolvimento do curso.

Conforme apontado no início do capítulo, as antigas Escolas Técnicas Federais, hoje Institutos Federais, foram reconhecidas pelas comunidades civil e acadêmica pela qualidade do EMI oferecido. Contudo, vale ressaltar que em 2013 dos 29 *campi* do IFSP em funcionamento no Estado de São Paulo, apenas 7 ofereciam o ensino médio integrado, ofertado exclusivamente pela instituição, ou seja, com recursos físicos e servidores e docentes do IFSP, com currículo próprio e matrícula única, sem a realização de parceria com outras instituições. Esta forma de organização do EMI é a prevista no Decreto nº 5.154/2004, que institui o ensino médio integrado. Ele pode ser oferecido aos alunos que concluíram o ensino fundamental, sendo realizada em uma única instituição, com matrícula única e certificação profissional técnica de nível médio, permitindo o prosseguimento dos estudos em nível superior.

Questiona-se, portanto, as razões que levam uma instituição com o histórico de reconhecida excelência na oferta do ensino médio integrado como o IFSP, a optar pela oferta via Acordo. Verifica-se a partir das entrevistas realizadas que, no *campus* analisado, os motivos apontados são principalmente: a falta de recursos para a implantação de novos cursos EMI nos *campi* do IFSP, a racionalização dos investimentos em educação, bem como o interesse em fomentar outras modalidades de cursos a exemplo dos cursos de ensino superior. “Nós não temos quadra, nós não temos condições de oferecer as refeições, nós não temos outros ambientes para oferecer necessários para o ensino propedêutico e principalmente pessoal na quantidade necessária” (D1 - diretor IFSP, 12/12/2012).

Na percepção dos diretores entrevistados tanto do IFSP quanto da escola estadual, o Acordo foi firmado para atender à demanda do mercado por formação de técnicos. Segundo eles, tanto as escolas estaduais quanto os novos *campi* do IFSP não tinham condições de

oferecer os cursos integrados, já que não possuíam infraestrutura física e pessoal suficiente para tal.

[...] [Os representantes da SEE-SP] viram a necessidade, a demanda de alunos que tivessem uma certificação técnica, tá? Só que o Estado não tinha condições de certificar esses alunos. Não tinha escola estruturada pra isso, não tinha professor. Então eles pensaram em umas parcerias. Inclusive existe parceria com o Instituto Federal e com o Paula Souza (D2 - diretora SEE-SP, 18/12/ 2012).

Pode-se inferir que a implantação do curso por meio do Acordo busca atender à demanda por profissionais qualificados para a indústria, comércio e agricultura, tendo em vista o crescimento econômico registrado no Brasil a partir de 2004 (DIEESE, 2012). Em contrapartida, os elaboradores da política explicitaram a preocupação com o percentual de matrícula observado na educação profissional e o índice de evasão no ensino médio registrado na Rede Pública Estadual. Conforme dados do Censo Escolar 2012<sup>30</sup>, 17,2% das matrículas de nível médio no Estado de São Paulo se referem à educação profissional. Por outro lado, em 2011, foi registrado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE)<sup>31</sup> índice de evasão escolar no ensino médio regular de 5,3% no Estado.

Com base nesses dados, a equipe de implantação considerou que a oferta do EMI garantiria motivação necessária para a permanência do aluno no ensino médio, considerando que haveria a possibilidade de elevação da condição socioeconômica dos estudantes, por meio da formação profissional. Assim, constata-se que a oferta do EMI de forma conjunta entre o IFSP e a SEE-SP visa à atender à demanda tanto do mercado de trabalho por profissionais qualificados quanto à necessidade da permanência do aluno nos estudos de nível médio.

Verificamos, no município pesquisado, conforme dados encaminhados pela equipe sociopedagógica do *campus* do IFSP, que a taxa de evasão no EMI, no curso de Automação Industrial, foi de 9% durante o ano de 2012, saltando para 29% em 2013. Estes dados demonstram que, embora, fosse intenção da política oferecer estímulo para a permanência dos alunos do ensino médio, via integração com o ensino técnico profissionalizante, esta expectativa não se concretizou. Segundo os professores entrevistados, a evasão ocorreu, principalmente, pela exigência de dedicação em período integral ao curso e as dificuldades no

---

<sup>30</sup> Fonte: INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

<sup>31</sup> Fonte: SEADE. Disponível em: <[http://www.saopaulo.sp.gov.br/orgaos/fundacoes\\_seade](http://www.saopaulo.sp.gov.br/orgaos/fundacoes_seade)>. Acesso em: 11 nov. 2013.

acompanhamento das disciplinas, em função de sua complexidade e ausência de conhecimentos básicos capazes de auxiliar a compreensão dos conteúdos.

Da classe que entrou agora não me recordo a quantidade exata de alunos, nós estamos com 20 alunos que continuaram, então eu acho que foi muito importante. Os alunos também, pra eles foi um desafio novo, porque, além de estudar todo o período da manhã eles tinham que também estudar à tarde. Então alguns alunos a gente sabe que chegavam tarde da noite em casa, porque eles saíam do IFSP 6 horas da tarde, até eles irem até a [escola estadual] e depois pegar outra condução pra ir pra casa, chegavam 8 horas da noite [em casa]. Então muitos deles não conseguiram vencer esse, vamos dizer essa maratona, né? (P1 – professor IFSP, 20/03/2013).

Os alunos entrevistados corroboram a perspectiva dos professores quando se afirma que a “maioria desistiu por causa da carga horária e outros pela dificuldade, né? Tipo assim, não conseguiam... aí viam que iam acabar repetindo de ano e saíram do curso” (A3 – aluno EMI, 06/11/2013). Os demais alunos entrevistados listaram outros motivos que também contribuíram para a evasão no curso, os quais se concentraram pela necessidade de trabalhar, falta de afinidade com a área do curso e desmotivação para estudar.

Os dados coletados no *campus* pesquisado indicam a matrícula no EMI de 33 alunos em 2012. Contudo, desse total apenas 20 prosseguiram no curso em 2013, ano em que houve mais desistências desde a implantação do curso. A diretora da escola estadual aponta que além daqueles que prosseguiram no curso, havia mais 7 retidos no primeiro ano. Por isso, o professor aponta que 20 alunos continuam cursando as disciplinas referentes ao segundo ano. Sobre os retidos, a diretora explicou:

Já acabou o período de recuperação. Já foi o conselho final e ficaram retidos. O que eu estou percebendo é o seguinte: o aluno que ingressa no técnico e fica retido, ele tem direito a continuar o técnico, fazer novamente. Só não tem direito aquele que se evadiu. [...] e nós estamos percebendo que os pais..., eu dei aí dois, três dias para eles pensarem se eles querem que o filho continue no técnico, e eu estou vendo que eles estão procurando [prosseguir no EMI] (D2 - diretora SEE-SP, 18/12/2012).

A diretora indica que os alunos que abandonaram o curso perdem o direito a realizar o EMI, já os alunos retidos podem prosseguir, refazendo novamente todas as disciplinas do

primeiro ano, que somam 17 no total. Mesmo com a carga horária de curso elevada, a diretora afirma que há interesse dos alunos e das famílias em prosseguirem no EMI.

Dos alunos entrevistados, um havia sido retido no primeiro ano, mas decidiu continuar no curso, embora a maioria dos outros colegas tenha desistido. Conforme este aluno, dos retidos apenas 3 prosseguiram no curso.

Eles não gostavam de estudar [alunos retidos e desistentes], de fazer o Instituto, eles já não queriam mesmo fazer e pra eles era puxado, era difícil. Pra mim também é, eu não ia continuar o curso, quando eu fiquei sabendo que eu ia repetir eu ia sair, só que minha mãe falou: '[nome do aluno], você vai sair? Aproveita esse curso, continua no curso', eu falei pra ela: 'eu vou continuar'. Daí ela colocou eu no de Mecânica, mudou, porque ela falou que se eu continuasse no curso de Automação ia ser muito fácil (A4 –aluno EMI, 07/11/2013).

Constatou-se pelos depoimentos que além da preocupação em atender à parcela da população sem acesso ao ensino técnico, havia também a intenção, por parte do IFSP, em ocupar os espaços ociosos de seus *campi*, uma vez que os cursos técnicos concomitantes e subsequentes oferecidos no período diurno não apresentavam procura significativa. Por essa razão, em alguns municípios os cursos precisaram ser extintos. Além disso, oferecer os cursos era uma forma de justificar os investimentos do Governo Federal com a expansão dos Institutos Federais.

A preocupação era atingir uma camada que hoje tem dificuldade de acesso ao ensino técnico em razão de que há uma ociosidade, também, dos espaços, principalmente nos períodos vespertino e diurno do Instituto quanto ao preenchimento das vagas dos cursos que nós estávamos ofertando, os cursos na modalidade pós-médio ou concomitante ou subsequente. Ele surge duma necessidade, também... baseada, logicamente, não só nesse fator da questão da sociedade, mas de otimizar os investimentos que são feitos pelo governo. Com a possibilidade de, ainda não havendo, tanto por parte do Estado quanto por parte do Instituto, uma estrutura adequada para oferecer o curso integrado, num local só, por causa da infraestrutura, utilizar unir, no caso de uma parceria, os dois pontos fortes. No caso unindo o ensino propedêutico, por parte do Estado, e o curso técnico. As disciplinas técnicas por parte do Instituto. Com essa união foi possível, além do apoio da prefeitura, fazer com que os cursos estejam sendo um sucesso, em muitas cidades (Diretor IFSP, 12/12/2012).

O *campus* do IFSP em análise iniciou suas atividades em agosto de 2010, ofertando os cursos técnicos concomitantes ou subsequentes em Automação Industrial e Manutenção e Suporte em Informática (MSI). Nestes, os interessados deveriam ter o ensino médio concluído ou estar cursando o segundo ano do ensino médio regular em outra escola, com matrícula independente do ensino técnico. Conforme indicado no Quadro 10, página 67, foram abertas duas turmas de 40 alunos para cada curso, distribuídas igualmente nos períodos vespertino e noturno. No início, a procura pelos cursos foi baixa, principalmente, segundo a compreensão dos entrevistados, por ser uma escola nova e pouco conhecida na cidade.

Ainda no mesmo Quadro, observa-se que, desde o início das atividades do *campus* pesquisado em agosto de 2010 até o final de 2012, houve mudanças na oferta dos cursos devido à baixa procura, principalmente do curso técnico concomitante ou subsequente de Manutenção e Suporte em Informática, posteriormente transformado em curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Não houve continuidade na oferta de vagas dos cursos do período da tarde, sendo que os espaços ociosos neste turno foram ocupados pelo curso EMI, previsto no Acordo, conforme informou o diretor entrevistado.

Retomando o documento firmado entre as partes para a implantação do acordo IFSP/SEE-SP, os responsáveis pela elaboração da política, com o objetivo de possibilitar a realização do curso sem repasse de recursos entre as instituições, previram no Acordo as responsabilidades e os compromissos que cada parte deveria cumprir para garantir sua efetiva realização. O Quadro 11 a seguir apresenta a síntese desses compromissos.

**Quadro 11: Compromissos da SEE-SP e do IFSP conforme Acordo de Cooperação N° 002/2011**

SEE-SP	IFSP
Identificar e selecionar escolas distantes 5.000 metros do <i>campus</i> do IFSP	Selecionar os <i>campi</i> do IFSP
Divulgação dos cursos para a comunidade escolar e promover audiências públicas sobre o EMI	Propor o Projeto Pedagógico do Curso e programa de atividades educacionais
Constituir até 2 (duas) turmas, de 40 (quarenta) alunos, do EMI na escola selecionada, no período diurno.	Aprovar os PPC no Conselho Superior do IFSP
Realizar sorteio caso o número de inscritos seja superior ao de vagas.	Disponibilizar estrutura de salas de aulas e laboratórios
Elaborar o Plano de Trabalho Anual	Responsabilizar-se pela matrícula dos alunos
Examinar e manifestar concordância com Projeto Pedagógico do Curso elaborado pelo IFSP	Responsabilizar-se pela supervisão pedagógica
Selecionar o quadro docente da Formação Básica	Manter escrituração escolar dos alunos e registros educacionais
Responsabilizar-se pelo quadro, de funcionários administrativos e operacionais, bem como, de seus salários, encargos e relações trabalhistas	Responsabilizar-se pela certificação dos alunos
Substituir docentes desligados do programa	Responsabilizar-se pelo quadro docente da formação específica e funcionários administrativos e operacionais, bem como, dos encargos, salários e relações trabalhistas
Assegurar que os professores atuem no desenvolvimento das atividades educacionais.	Elaborar relatório final e anual das atividades
Encaminhar ao IFSP relação dos alunos selecionados	Avaliar as atividades e propor reformulações se necessário
Arcar com as despesas da escola estadual	Substituir docentes desligados do programa
Disponibilizar ao IFSP relatórios e documentos, bem como, registros para a supervisão, controle e fiscalização do acordo	Desenvolver e implantar programa de acompanhamento de egressos
Garantir a segurança de discentes e docentes	Desenvolver e implantar projetos de extensão
Apoiar o desenvolvimento e aplicação de sistema informatizado desenvolvido pelo IFSP	Constituir um grupo de pesquisa para a análise científica e proposição de melhorias
Avaliar as atividades e propor reformulações se necessário	Publicar extrato do acordo no Diário Oficial da União
Oferecer merenda escolar aos alunos do EMI	
Implantar um programa de bolsas de estudo	
Elaborar relatório final e anual das atividades	
Desenvolver e implantar projetos de extensão	

Fonte: IFSP/SEE-SP, 2011a.  
Elaboração própria.

A partir dos compromissos estabelecidos no Termo de Acordo de Cooperação Técnico-Educativa, firmado entre o IFSP e a SEE-SP, verifica-se a forma como ocorreu a implantação do EMI previsto no documento em um município do interior paulista. Assim, para realizar a análise dos documentos e entrevistas, a fim de apreender quais foram os desafios encontrados pelos profissionais para que fosse possível a integração entre a parte profissionalizante e o ensino geral, a análise do capítulo II foi dividida em duas partes, a saber:

1) **A implantação da política:** busca-se compreender como se deu o conhecimento da política prevista no Acordo por parte dos profissionais entrevistados e a forma de implantação do EMI na cidade pesquisada, conforme o desenho da política estabelecido por instâncias superiores do IFSP e da SEE-SP;

2) **O trabalho docente:** nesta parte foi realizada uma discussão sobre as formas de organização do trabalho docente no IFSP e na SEE-SP, conforme documentos legais e entrevistas com os profissionais envolvidos no estabelecimento da política, para se apreender as principais diferenças das carreiras dos professores que poderiam constituir obstáculo à implantação do EMI.

### **2.3 Conhecendo a política**

Neste item, visa-se a analisar como diretores e professores tomaram conhecimento da política estabelecida pelos órgãos superiores do IFSP e da SEE-SP ao firmarem o Acordo de Cooperação para a oferta do EMI, como os profissionais das escolas envolvidas se organizaram para implantar o curso previsto no documento e quais foram as dificuldades e facilidades iniciais encontradas neste processo.

Conforme observado anteriormente, o Acordo de Cooperação firmado entre as partes está inserido num programa mais amplo do governo paulista, denominado Programa Rede de Ensino Médio Técnico (REDE), instituído pelo Decreto nº 57.121, de 11 de julho de 2011, através do qual se buscou ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio a fim de racionalizar os custos com esta modalidade de ensino.

O programa prevê a oferta de cursos técnicos articulados ao ensino médio nas formas concomitante e integrada. A oferta desses cursos é dada por meio de Acordos de Cooperação entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo com instituições públicas e privadas. Verifica-se, portanto, que para oferecer os cursos técnicos aos alunos do ensino médio regular, o IFSP optou por estabelecer parceria com a SEE-SP em vez de investir em seu próprio curso integrado. Assim, observa-se uma racionalização dos custos já que, conforme o Acordo de Cooperação firmado entre as partes, cada instituição participa da parceria com os recursos já disponíveis sem a necessidade de novos investimentos para a oferta do ensino técnico.

O Acordo foi firmado pelo reitor do IFSP e pelo secretário da SEE-SP em 11 de julho de 2011, com a previsão de duração de 60 meses, sendo que todas as decisões sobre o desenho da política e a seleção das localidades em que seria implantada foram estabelecidas pelas instâncias superiores.

Observou-se que a política foi delineada entre gabinetes sem o envolvimento dos profissionais das instituições, como diretores e professores. Estes foram comunicados posteriormente por meio de reuniões que ocorreram, conforme relatos dos entrevistados, a partir de agosto de 2011, para a implantação do EMI em fevereiro de 2012. “Até onde eu sei, foi falado para a gente em uma reunião... veio de cima para baixo.” (P4 – professor IFSP, 03/04/2012).

Assim, verifica-se que a política foi desenhada por instâncias superiores e estabelecida de forma aligeirada, para atender à demanda de formação de jovens para o trabalho, de acordo com o documento. Porém, todas as decisões e questões burocráticas para a implantação do EMI nos municípios foi delegada aos diretores para serem resolvidas localmente, pois esses deveriam trabalhar em parceria para que o curso ocorresse.

Conforme demonstrado no Quadro 11, a implantação do EMI foi organizada a partir de compromissos que tanto o IFSP quanto a SEE-SP assumiram para garantir a oferta do curso. Assim, o primeiro compromisso para a efetivação da política foi a de selecionar os *campi* e as escolas que fariam parte do Acordo.

Constatou-se que era do conhecimento prévio do diretor do IFSP a parceria, pois foi informado sobre a possibilidade desta ocorrer, ainda em 2010. “Em meados de 2010 já começou se falar nessa possibilidade do Acordo, na questão da importância, o papel social,

hã...e algumas preocupações que havia por parte, de ambas as partes” (D1 - diretor IFSP, 12/12/2012). Por outro lado, a diretora da escola estadual soube do acordo ao participar de uma reunião realizada em Araraquara em setembro de 2011, na qual foi explicado como seria a oferta do curso. Segundo ela, houve a opção em rejeitar a inserção da escola no Acordo, mas, optou por aceitar o desafio pensando no significado do curso aos estudantes da escola que dirige.

[...] nesse momento eu comprei essa briga porque eu sabia, eu gostaria que aqui fosse sim um curso técnico. Achei que ia ser uma excelente oportunidade para os nossos alunos, da rede pública, tá? Desta região, porque a minha escola é numa região de baixa renda. Então, achei que era assim uma grande oportunidade pra eles. Hã... e por que nós estávamos comprando uma briga? Porque a gente tinha que conseguir ônibus. Porque se não tivesse ônibus pra ir no Instituto, este curso estaria fadado ao fracasso, já de cara (D2 - diretora SEE-SP, 18/12/2012).

Embora a diretora afirme que havia a possibilidade de escolha em participar, ou não, do Acordo levantamos a hipótese de que o fato de ter sido a única convocada para a reunião no município já é indicativo de uma pré-seleção realizada pela SEE-SP, mesmo que a escola não atendesse às exigências de distância entre as instituições estipulada em até cinco quilômetros. Não obstante, a diretora considerou que participar do Acordo seria uma grande oportunidade para os alunos. Os relatos indicam de forma pouco precisa como a escola foi escolhida. Há, contudo, indícios de que a decisão foi tomada sem que houvesse atenção à distância estabelecida no Acordo, conforme apontado no Quadro 11, e que a escolha foi feita às pressas e sem a devida análise das condições de deslocamento dos estudantes. Isso porque o EMI deveria ser implantado no início de 2012 e, portanto, sem tempo hábil para realizar os trâmites necessários.

Fui convocada pelo Diário Oficial pra ir até Araraquara. Não sabia por que eu estava indo lá. Inclusive eu fui a única convocada da Secretaria [na cidade] e ninguém sabia me falar porque.[...] Nem a Secretaria, nem os supervisores, ninguém. Como eu fui convocada, eu fui. Foi... eu acho que foi em agosto....agosto ou início de setembro de 2011, [...] e lá eles contaram essa ideia. Na verdade, o que eles tinham intenção. E nesse momento deram uma explicação preliminar (D2 - diretora SEE-SP, 18/12/2012).

A escola estadual em questão está localizada numa região periférica da cidade e atende crianças e adolescentes do bairro e proximidades do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, ciclo II e ensino médio. Segundo a diretora e os professores, os alunos são oriundos de famílias de baixa renda, e por essa razão esses profissionais confiavam que a oferta do EMI seria uma oportunidade de melhoria da condição de vida dessa população, pois com este curso ampliaria a possibilidade de obtenção de emprego. Os alunos entrevistados também concordam que tal formação pode lhes trazer melhores oportunidades de trabalho no futuro. “Pelo o que eu estou aprendendo, sabe? Tipo, eu sei que mais pra frente eu vou ter um currículo melhor, vou estar um pouco à frente das pessoas que não estão fazendo, que não quiseram seguir este caminho” (A1 – aluno EMI, 06/11/2013).

Do lado dos docentes a informação sobre a implantação também foi tardia, pois esses foram informados sobre ela em reuniões realizadas entre a direção e o corpo docente, com participação eventual dos responsáveis pela elaboração da política.

Porque seria uma maneira de estar ofertando algo para a comunidade, algo diferente, aonde eles vão sair com o curso técnico, que a escola está localizada numa comunidade bastante carente, situações de risco muito grande, por efeito de violência, droga, essas coisas, então foi uma maneira de atrair esses alunos. Nem todos, mas muitos tiveram interesse de ter uma opção para melhorar de vida amanhã ou depois (P5 - professor SEE-SP, 17/04/2013).

Os professores vinculados à SEE-SP apontaram o interesse da direção em oferecer o curso na escola e compartilham da preocupação da diretora em oferecer oportunidades aos alunos. Dessa forma, comprometeram-se com o programa. “Mas eu acho que nós aqui da escola vestimos a camisa assim, entendeu? De que o curso viesse, de que o curso desse certo”. (P7 - professor SEE-SP, 17/04/2013). Essa fala remete à compreensão de que o envolvimento dos profissionais na política de implantação do EMI seria um fator para que ela fosse bem sucedida, a despeito de ter sido elaborada e implantada sem o devido planejamento e envolvimento prévio dos profissionais.

Já no *campus* do IFSP constata-se que houve resistência por parte dos docentes em aceitar a forma como seria organizada a oferta do EMI. Apreendeu-se pelos depoimentos que houve, no interior da escola, uma ação democrática, por meio de votação, sobre a adesão ao EMI e os docentes votariam contrariamente à decisão, com exceção de um que se absteve.

É com os professores foi algo assim meio... eu diria que não muito esclarecedor, porque muitos professores não queriam a implantação, até mesmo talvez por desconhecer o que iria ser colocado, e na votação foi até engraçado porque foi votado se queria que instalasse isso ou não e eu levantei e fiz o seguinte questionamento: se isso estava na nossa alçada. E na época eu me abstive da votação, porque eu entendia que isso não era uma opção nossa. A gente não tinha que optar se iria vir o convênio ou não, na realidade a gente tinha que se adaptar para a vinda do convênio. Mas isso é mais pela experiência que eu tenho no ensino. Eu estou no ensino desde 1991, então a gente sabe que tem muitas coisas que não competem aos docentes ou à instituição. Vamos dizer assim pelo poder de decisão, às vezes é algo firmado em esfera superior e a partir disso você tem que acatar e adaptar da melhor maneira possível (P1 – professor IFSP, 20/03/2012).

A escolha do corpo docente pela não implantação do Acordo não foi acatada, uma vez que todos os *campi*, que não ofertassem o EMI com recursos da própria instituição, deveriam participar da parceria. Assim, criou-se resistência no *campus*, pois os professores consideraram que não tinham voz para decidir sobre as políticas e questionaram as razões em se realizar uma consulta, posto que não seriam ouvidos. A decisão de implantação do curso foi por eles compreendida como uma decisão unilateral e que, portanto, desconsiderou a opinião da comunidade do *campus*.

Os professores ficaram muito chateados. Em princípio por já terem sido ouvidos, ter tomado a decisão, então parece que a grande questão, o que incomodou mais foi assim, se a gente não tem poder de decisão, por que ser escutado? Então fala: “vai ser implantado e pronto.” Alguns professores tiveram essa postura outros se preocuparam mais por essa questão de “como que a gente vai fazer agora?” Então acho que eram essas duas preocupações: uma, como que a gente vai dar conta do recado e outra, por que a gente foi consultado se já tinham tomado a decisão? (P2 - professor IFSP, 22/03/2013).

Um dos professores do IFSP entrevistado acredita que um dos motivos pelo qual a maior parte dos professores foi contra a oferta do EMI seria a expectativa de que o *campus* oferecesse outras modalidades de curso, como os de nível superior. Conforme já assinalado, é possível indagar, diante dos depoimentos, o novo desenho dos IFs: de um lado, os concursos aprovam professores com titulação e, portanto, capazes e, talvez, nutrindo expectativas de atuarem no ensino superior e nos programas de pós-graduação; por outro, esses não se sentem estimulados para atuar na educação básica, mesmo que no ensino técnico.

Ainda sobre a questão do conhecimento sobre o Acordo por parte dos professores do IFSP, alguns entrevistados apontam que, mesmo com a resistência dos docentes, frente à obrigação em oferecer o EMI nessas bases, os envolvidos buscaram desenvolvê-lo da melhor maneira possível. Com isto, os professores que lecionaram no curso em 2012, apontam que houve um comprometimento para que os alunos tivessem um bom curso.

A palavra é comprometimento. Houve um comprometimento com o projeto e um ouvia o outro. Mesmo às vezes não sabendo o que estava acontecendo, e às vezes palpitava... Teve professores da área técnica achando que os alunos não tinham um bom desempenho, notas baixas, então os professores do ensino médio falavam: “olha precisava verificar isto aqui, rever alguns critérios”, ou seja, havia troca de ideias entre eles e tal, colocações e preocupações com os alunos (P2 - professor IFSP, 22/03/2013).

Os depoimentos demonstram que, a despeito dos professores terem sido alijados do processo de concepção e do planejamento da política e, sobretudo, sem as devidas informações sobre sua execução, prevaleceu o compromisso com a profissão e com a população e resolveram trabalhar em conjunto a fim de atender os alunos da melhor maneira possível.

## **2.4 A organização do curso**

Após a realização da primeira reunião com representantes da reitoria do IFSP e da SEE-SP em setembro de 2011, em Araraquara, na qual foram explicitados os motivos do Acordo e a forma como a política seria caracterizada, foi delegado aos diretores das escolas um trabalho conjunto, para que estabelecessem a forma da oferta do curso nos municípios, seguindo as orientações da política previstas no Acordo de Cooperação. Assim, os diretores apontam que iniciaram a implantação com reuniões entre os gestores das duas escolas (diretores, coordenadores, gerentes e supervisores) a fim de decidirem a melhor forma de organizar e oferecer o EMI. Quando se perguntou aos diretores se houve tempo hábil para a realização de reuniões para construir a devida implantação dos cursos, o primeiro respondeu que:

Houve reuniões, sim. O tempo não foi muito grande pra que ele acontecesse, mas houve reuniões sim, inclusive para organização, para elaboração do currículo e onde a parte do ensino propedêutico logicamente obedecendo às leis, tanto a parte do ensino técnico também, sendo que o desenho, quando foi realizado a estrutura curricular, o desenho das disciplinas propedêuticas ele já veio num formato possível de ser realizado pelo Estado, em atendimento a lei (D1 - diretor IFSP, 12/12/2012).

E o segundo afirmou que:

As reuniões passaram a ser entre os parceiros apenas, tá? Então entre o diretor, a gerente, ou a pedagoga, acho que era na época, do Instituto Federal. É...e com a diretora do [Estado], a coordenadora. Então nós passamos a organizar e a tirar as dúvidas com a gestora [da SEE-SP] dessa modalidade de ensino[...] (D2 - diretora SEE-SP, 18/12/2012).

As falas apontam que, apesar do tempo restrito disponível para a implantação do curso no início de 2012, os gestores das duas escolas realizaram reuniões para decidirem os rumos da política na cidade, recorrendo às instâncias superiores sempre que se fez necessário. No Acordo de Cooperação, estava previsto que a SEE-SP deveria organizar ao menos duas turmas por cidade, com 40 vagas para iniciar a oferta do EMI. Contudo, os diretores do município pesquisado optaram por oferecer apenas uma turma do EMI em Automação Industrial. Isso porque se tratava de um curso novo, realizado pela primeira vez por ambas e, por essa razão, seria mais viável equacionar com mais facilidade e agilidade as questões que poderiam surgir. Assim, mesmo que a orientação da política fosse a abertura de duas turmas, os diretores reconhecendo os limites dos recursos disponíveis e as dificuldades que poderiam encontrar no decorrer do processo, tomaram para si a prerrogativa de abrir apenas uma turma, apontando que nem sempre é possível aplicar na prática o estabelecido nas políticas públicas.

Dessa forma, o curso teve início em fevereiro de 2012 e contou com a seguinte organização: aulas das disciplinas do ensino propedêutico na escola estadual pela manhã e três vezes por semana, no turno vespertino, no *campus* do IFSP, responsável pelas aulas profissionalizantes.

O ensino propedêutico tem uma carga maior e ele se distribui nos cinco dias da semana. No período da manhã, os alunos frequentam a escola... na escola parceira e no período da tarde, frequentam aqui no *campus* três dias da

semana, ou seja, não são todos os dias. Três dias da semana eles vem através de transporte oferecido pela prefeitura, cedido pela prefeitura, eles já vêm almoçados, já vem com almoço, né? Tem aquela refeição ao meio dia, tomam lanche de manhã lá também, tomam lanche, e trazem o lanchinho da tarde pra escola [IFSP] (D1 - diretor IFSP, 12/12/ 2012).

Além de estruturar a forma como o curso seria organizado, os diretores também estabeleceram que as reuniões pedagógicas entre os professores de cada instituição deveria acontecer ao menos uma vez por mês, com a duração de duas horas. O local das reuniões seria intercalado, um mês nas dependências da escola estadual e um mês no IFSP. Esta divisão se deu por causa da distância entre as duas escolas, bem como, para não favorecer nenhuma das partes. Embora, a frequência das reuniões não fosse considerada suficiente para se discutir questões pedagógicas e dificuldades encontradas para a integração, os entrevistados apontam que era o possível a ser feito dentro das condições apresentadas, já que os professores lecionavam em outras turmas e, em alguns casos, em outras escolas também. Além disso, foi colocada a questão da distância entre as escolas como fator obstaculizador para a locomoção dos profissionais para a realização e a participação de reuniões pedagógicas e de integração entre os professores.

## **2.5 Condições da estrutura física para a implementação**

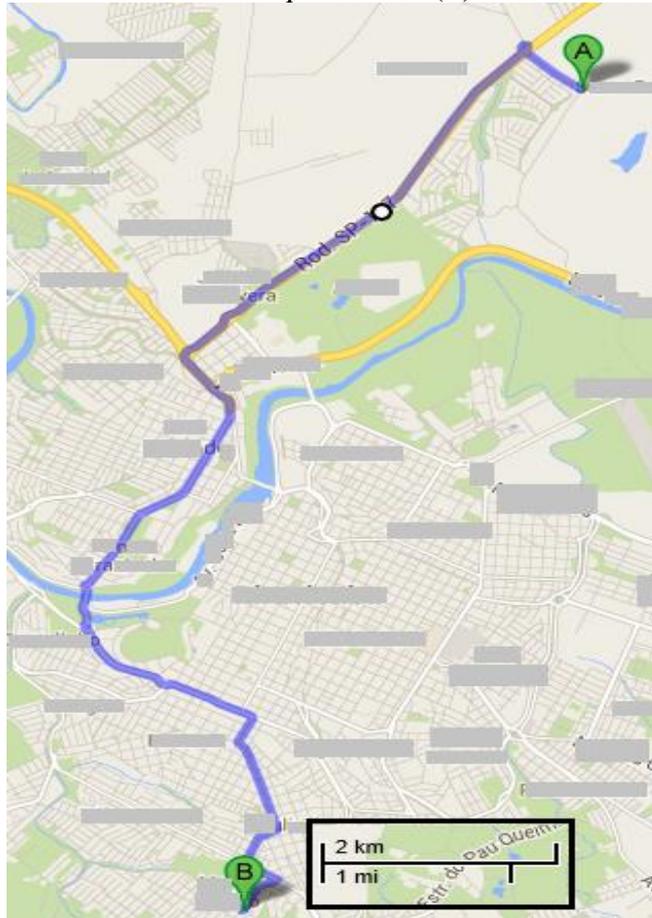
Conforme apontaram os entrevistados, um dos primeiros obstáculos a ser resolvido para a implantação do EMI foi a distância entre as escolas. Por razões desconhecidas, no município em que esta pesquisa foi realizada, as escolas estão localizadas a uma distância de cerca de quinze quilômetros. Uma hipótese para tal fato foi o prazo exíguo para implementação da política e, portanto, tanto município quanto escolas atendiam minimamente os critérios para o início dos trabalhos. Os profissionais entrevistados reforçam, por outro lado, que a escolha foi aleatória: “foi aleatório [o processo de escolha], por que [...]é uma distância de pelo menos uns quinze quilômetros, eu acredito.” (D2 - diretora SEE-SP, 18/12/2012).

Eles frequentam o ensino médio regular aqui e à tarde, neste primeiro ano, três tardes eles tinham que ir até o Instituto Federal pra ter as aulas do curso

técnico lá. Daí nós sentimos a necessidade do ônibus, né? Porque se não tivesse o ônibus não teria o curso. E o ônibus vem até aqui à porta da escola, pega esses alunos, leva até lá e retorna com esses alunos (D2 - diretora SEE-SP, 18/12/2012).

Constatou-se, portanto, que a observância pela SEE-SP, no que diz respeito à seleção das escolas mais próximas ao *campus* do IFSP a fim de facilitar o trabalho de cooperação, não atendeu ao proposto na política. Os gestores das escolas ficaram incumbidos de resolver a questão via prefeitura municipal que passou a oferecer o transporte escolar aos alunos. Considera-se, portanto, que foi necessário recorrer a uma segunda parceria, mesmo que não prevista, e caso não houvesse logrado sucesso teria inviabilizado a implantação do EMI, uma vez que a distância máxima entre as escolas já havia sido desrespeitada.

**Mapa 3: Distância entre o *campus* do IFSP (A) e a escola estadual (B)**



Fonte: Google maps<sup>32</sup>.

<sup>32</sup> Disponível em: <<https://maps.google.com.br/>>. Acesso em: 16 set. 2013.

Concorreu para a geração de obstáculos para a implementação da política o aspecto relativo à alimentação dos estudantes. Em razão da longa distância entre as escolas, não havia tempo hábil para que esses retornassem às suas moradias para almoçar. Mesmo porque, conforme apontou a diretora da escola estadual, a turma é oriunda de diversas partes da cidade. “[...] esse ano nós atendemos alunos da cidade toda” (D2 - diretora SEE-SP, 18/12/2012).

Assim, a prefeitura também participou do Acordo fornecendo lanches e ingredientes para que o almoço fosse preparado e oferecido nas dependências da escola estadual.

Conseguimos ônibus. Ônibus, merenda... o Instituto Federal não tinha estrutura física nem pra fornecer a merenda no período da tarde. Então o que nós tivemos que conseguir fora daquilo que os alunos nossos já têm? Nossos alunos já têm no início do período um lanchinho, um leite, uma bolacha, um pão. Na hora do intervalo, eles têm uma refeição. Além disso, na hora do almoço, esses alunos, nos três dias que eles iriam pro Instituto, eles têm uma refeição, que é feita pela própria merendeira aqui no horário do almoço. Por que eu estou explicando isso? Porque as outras refeições que vêm no período da manhã e da tarde, no horário do intervalo, é uma refeição transportada. Então tem uma empresa, tal. Essa não, essa a merendeira faz na hora aqui (D2 - diretora SEE-SP, 18/12/2012).

Assim, as dificuldades iniciais para a implantação do EMI, descrita pelos diretores, foram resolvidas entre as escolas com o apoio da prefeitura municipal que disponibilizou transporte escolar e merenda para os alunos do EMI.

Depreende-se do exposto que, apesar dessas dificuldades, os diretores e os profissionais da escola se dedicaram para que fosse possível a implantação do curso, considerando que esta seria uma forma de oferecer mais oportunidades para que os alunos se matriculassem no curso. Superadas as questões de transporte e alimentação, ainda havia a necessidade de divulgação do curso e o preenchimento das vagas dentro do período estabelecido para a implantação.

## 2.6 Divulgação do curso e realização da matrícula

Conforme disposto no Decreto nº 5.154/2004, o ensino médio integrado é destinado aos alunos egressos do ensino fundamental. O curso deve ser realizado em uma única instituição, com matrícula única e certificação profissional técnica de nível médio. Conforme foi verificado, o EMI oferecido pelo acordo IFSP/SEE-SP feria essa dimensão.

Cabe esclarecer que o aluno do curso concomitante realiza duas matrículas distintas, uma na escola estadual de ensino médio regular e outra na escola técnica. Está previsto no Acordo de Cooperação IFSP/SEE-SP, por meio da resolução SE 47 de 12/07/2011, que deveria haver matrícula única para os alunos que optassem pela modalidade de curso integrado. No entanto, por se tratar de instituições distintas, com sistemas informatizados próprios de registro dos alunos, não foi possível atender a este item do Acordo. Isto ocorreu uma vez que ambas as instituições necessitavam ter registro das matrículas para que recebessem a verba destinada às escolas por número de alunos, bem como, para que fosse possível a atribuição de aulas para os professores que lecionariam nessas turmas.

O IFSP recebe recursos financeiros do MEC sobre o número de alunos matriculados na instituição para a manutenção dos espaços do *campus*, compra de equipamentos e materiais necessários para as aulas. Da mesma forma, a escola estadual recebe verba proveniente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB<sup>33</sup>, que abrange toda a educação básica, destinada para manter a escola e o desenvolvimento do ensino no estabelecimento, bem como o pagamento de vencimento salarial dos professores.

Na tentativa de solucionar a questão da matrícula, foi solicitado à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação um parecer sobre o assunto. Conforme o relator Francisco Aparecido Cordão, o curso realizado em cooperação entre IFSP e a SEE-SP foi considerado efetivamente integrado, pois, segundo ele, “[...] esse programa possibilita a efetiva integração curricular, pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação de projeto pedagógico único”. Segundo o parecerista, o curso poderia ser assim considerado com base

---

<sup>33</sup> Conforme informações constantes na página do MEC, o FUNDEB é um fundo contábil de âmbito estadual formado por recursos dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios vinculados à educação básica. Quando necessário é complementado por uma parcela de recursos federais, no caso de o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. A vigência do FUNDEB é para o período 2007-2020.

nos termos do art. 81 da Lei n. 9.394/1996 por se tratar de um programa realizado de forma experimental (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2012).

É possível averiguar que, por meio do artigo 81 da LDB vigente, que permite a realização de cursos experimentais, foi possível flexibilizar a questão da matrícula única que caracterizaria o curso técnico integrado. Com isto, a garantia de oferecer um curso integrado incidiu mais nas questões pedagógicas, a exemplo da realização do planejamento e da matriz curricular unificados e não nas questões burocráticas, em particular, na efetivação das matrículas.

Superada esta questão, a Resolução SE nº 47 de 12 de julho de 2011 observou os procedimentos para a forma de divulgação da oferta dos cursos, que deveria garantir aos alunos do ensino médio matriculados nas escolas estaduais a opção pelo curso integrado. Porém, esse órgão público criou normas para os casos em que o número de interessados superasse o de vagas. Dessa forma, caberia, portanto, às instituições, de forma conjunta, divulgar a forma de seleção dos alunos. A opção escolhida por ambas no Acordo de Cooperação foi o sorteio para a escolha dos alunos que poderiam se matricular no EMI. O sorteio foi realizado para todos os municípios participantes do acordo IFSP/SEE-SP e o resultado divulgado na página da SEE-SP no dia 16 de dezembro de 2011.

Toda a divulgação da oferta do curso foi realizada pela escola estadual, conforme previsto entre os compromissos da SEE-SP listados no Quadro 11. Assim, a divulgação ficou a cargo da diretora, que afirma:

De modo geral. Então, nós fizemos o quê? Mesmo a gente sabendo disso... eu na época, eu fui sozinha. Fui em todas as escolas da redondeza e fui divulgar. Fiz por conta aí um material de divulgação e fui fazer a divulgação nas escolas. Somente as da redondeza. Porque eu achava que era somente esses alunos que iam acabar vindo pra cá. É... além disso, o que, o diferencial, o que fez com que viessem outros alunos foi a ajuda da prefeitura. Porque daí nós solicitamos através da responsável pela Secretaria de Trabalho e Renda, e ela fez uma divulgação... ela fez uma divulgação pra todos que ela tinha acesso, além de ser feito uma divulgação na EPTV. Então teve muita gente que acabou vindo, é... nunca tinha ouvido falar na escola, porque a escola não divulgou, e veio por conta da divulgação na televisão e no rádio (D2 - diretora SEE-SP, 18/12/2012).

A despeito da ampla divulgação, a procura foi de 55 candidatos que realizaram a inscrição de interesse no curso, mas desses apenas 33 efetivaram a matrícula. Assim, mesmo

ofertando 40 vagas para o curso e apresentando uma procura superior ao número de vagas, o curso teve início com número abaixo do previsto. Uma das hipóteses levantadas por alguns entrevistados sobre esse aspecto é que o IFSP, por se tratar de uma instituição nova no município, ainda não é reconhecida pela população. “Você pode falar na cidade sobre o IFSP muita gente não sabe que existe o IFSP” (P1 – professor IFSP, 20/03/2013).

Outro fator que pode ter contribuído para isso e interessante ressaltar no depoimento da diretora, é que, apesar de esta considerar a oferta do EMI uma oportunidade de ampliar o universo dos alunos da Rede Estadual, ela indica que houve resistência por parte de alguns diretores de escolas estaduais nas quais ela realizou a divulgação. Isso se deu, segundo ela, pelo temor em perder alunos considerados bons. “E as diretoras de modo geral não entendiam essa grande oportunidade que aquele aluno estaria tendo, com exceções, tá? É...então, é... eles não tinham muita vontade de divulgar isso. Porque daí ia perder aquele aluno que era bom.” (D2 - diretora SEE-SP, 18/12/2012).

Considera-se que a resistência apresentada por alguns diretores pode ser compreendida como um reflexo da política de avaliação e de bonificação implantada pelo governo paulista a partir de 1995. Com tal política, os profissionais das escolas recebem um incremento de salários de acordo o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP que, entre outros aspectos, os alunos são submetidos a uma prova anualmente. Essa questão será tratada em item específico, no qual serão discutidas as políticas para o trabalho docente nas duas instituições.

## **2.7 Estrutura para a implantação**

Observa-se que os aspectos relativos à infraestrutura de ambas as escolas configuraram-se como obstáculos para a implantação do Acordo. O fato do *campus* do IFSP não contar com quadra de esportes e refeitório impossibilitou que o curso fosse todo oferecido no local. Por essa razão as aulas das disciplinas do ensino médio eram lecionadas na escola estadual e, em razão dos laboratórios estarem disponíveis apenas no IFSP, a parte técnica teve que ser ensinada no *campus*.

**Foto 1: Fachada do *campus* do IFSP 01/2013**



Fonte: Arquivo pessoal

**Foto 2: Fachada da Escola Estadual 09/2013**



Fonte: Arquivo pessoal

Conforme aponta um professor vinculado à escola estadual, o fato de o curso ter sido oferecido em dois estabelecimentos de ensino diferentes possibilitava que os alunos tecessem comparações entre as escolas.

Aqui [no IFSP] é mais cuidado que lá, lá [escola estadual] não é mais cuidado; aqui oferece mais recurso pedagógico? Lá que oferece mais? Então é, sala de informática, eles têm uma sala legal de informática, aqui nós não temos, entendeu? Que não estreitassem essas diferenças, que não houvesse tanta diferença, para que eles não ficassem comparando: “Ah aqui eu estudo porque é legal, eu levo a sério porque vai ser importante para mim; aqui não, porque aqui a estrutura não é legal, aqui falta professor, aqui não tem sala de informática”. Tá? (P6 - professor SEE-SP, 17/04/2013).

Observam-se, no relato deste professor, os diferentes aspectos relacionados à infraestrutura das escolas que, segundo ele, se constituem em obstáculos para atrair o interesse do aluno na escola estadual. Assim, o fato de haver comparações entre os alunos sobre a infraestrutura oferecida nas duas escolas incomodava o professor por se verificar a depreciação do prédio da escola estadual por parte dos alunos. Nesse sentido, os docentes apontaram as diferenças em ambientes e repartições das escolas, como, por exemplo, os laboratórios de informática das duas instituições, bem como no cuidado com a manutenção dos prédios.

Sobre a questão do laboratório de informática, conforme depoimento acima citado, a diretora aponta que a escola estadual contava com um referente a um programa do governo do Estado chamado ACESSA ESCOLA<sup>34</sup>. Para ela, o laboratório do ACESSA ESCOLA é exclusivo aos alunos da escola e funciona nos três períodos de ensino. Os alunos são acompanhados por um monitor contratado pelo governo, não fazendo parte do quadro permanente de funcionários da escola. Na verdade, o monitor é um estagiário que, conforme a diretora, é aluno do ensino médio da Rede Estadual, maior de 16 anos, orientado para trabalhar no laboratório.

A diretora informa que todos os professores podem utilizar o espaço do laboratório para desenvolver suas atividades de aula. Porém, um dos professores aponta as dificuldades para se utilizar o laboratório, quando afirma:

Hoje, com a era da tecnologia, nós contamos com a sala de informática, mas ela ainda não atende à necessidade da escola, né? Temos aí pouquíssimos computadores.... Na verdade, era para estarmos com doze, e hoje atualmente está funcionando somente sete na sala de informática. Então fica complicado você trazer uma sala de aula na sala de informática, uma sala de trinta e

---

<sup>34</sup> Programa do Governo Paulista desenvolvido pela SEE-SP e Secretaria de Gestão Pública, sob a coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) como o objetivo de promover a inclusão digital e social de alunos, professores e funcionários das escolas públicas estaduais.

cinco, quarenta alunos com sete computadores... Embora nós temos aí os monitores tudo, mas fica complicado (P5 - professor SEE-SP, 17/04/2013).

**Foto 3: Laboratório de informática na Escola Estadual 09/2013**



Fonte: Arquivo pessoal

**Foto 4: Laboratório de informática no *campus* do IFSP 01/2013**



Fonte: Arquivo pessoal

Já no IFSP, conforme aponta o diretor entrevistado, a realidade era outra. Os espaços são todos novos, devido à recente construção do *campus* no município. Os laboratórios contam com equipamentos novos.

O espaço físico do *campus*, ele é adequado à oferta do momento e nós estamos para receber um prédio que já está pronto, tá em fase de conclusão, mais um prédio de tamanho similar aos que já existem, onde todos os laboratórios tanto da área de automação como da área de física e mecânica vão estar alocados nesse espaço, além de outros espaços que hoje são divididos nesse bloco que a gente acaba utilizando que tem salas de aula, tem laboratório de informática, então a gente usa, tem alguns laboratórios que são multiuso. Mas nós temos laboratórios de mecânica, laboratório de usinagem, laboratório de CNC [controle numérico computadorizado], nós temos laboratório de metrologia, nós temos laboratórios de informática, nós temos laboratórios de eletrônica digital, analógica, pneumática, hidráulica, instrumentação... A escola tá bem, ela tá bem equipada para a oferta do momento, não que esteja completa, nós estamos apenas a dois anos e meio da implantação e acredito que nos dois anos e meio restantes a escola esteja com todos os espaços necessários e laboratórios bem equipados (Diretor do IFSP, 12/12/2012).

O que se verifica, no depoimento dos alunos, ao comparar o *campus* do IFSP à escola estadual, é que no IFSP eles têm mais liberdade e espaço para circular entre os ambientes, o que se apresenta como um fator importante para o bem-estar dos estudantes. Nos depoimentos, um deles afirma:

[...] Eu acho que se as aulas fossem só aqui [IFSP] seria bem agradável, porque acho bem gostoso o ambiente, bem feito, tal. Agora, já lá na [escola estadual] é bem fechado, você se sente numa prisão. [...] É tipo grade pra todo lado, é tudo fechado, você não vê o sol, quando a gente sai da escola, a claridade bate no olhar até arde, sabe? (A5 – aluno EMI, 07/11/2013).

Conforme a descrição de outro estudante entrevistado, o motivo para a escola estadual possuir tantas grades é a proteção do patrimônio da escola contra roubos, o que aponta mais uma dificuldade a ser enfrentada pela direção escolar e que exige medidas como esta, que acabam por limitar a liberdade de circulação de alunos e professores.

Há que se considerar ainda que, enquanto o *campus* do IFSP havia sido construído em 2010, o prédio da escola estadual tinha aproximadamente 40 anos. Por isso, carece de reformas estruturais, conforme apontaram os profissionais da estadual. Mesmo reconhecendo

que havia problemas, de uma forma geral, as manifestações dos professores entrevistados sobre a infraestrutura da escola eram positivas:

Então, essa é uma escola antiga que a gente hoje tem problemas de....é... vazamento, que até a escola está numa obra de....uma obra de mais de 200.000 reais que eles estão reformando por conta da estrutura que a gente tem, o maior problema aqui é vazamento, tá, de água. Então chuva aqui é um problema. Mas de modo geral é uma escola muito bem construída, tá? É... são salas amplas, que não bate o sol da tarde, então não são salas muito quentes. Ventiladas e a gente tem espaço físico pra sala de vídeo, pra essa sala de multimídia, tem uma ótima biblioteca, que hoje não é mais biblioteca é sala de leitura que a gente chama. Então... tem uma quadra coberta. Então tem espaço que esses alunos almoçam aqui [...], esses do ensino médio integrado. Então, eles têm um espaço pra fazer essa refeição com tranquilidade. Então nós não temos muitos problemas. Ela não é uma escola bonita, sabe? A gente sempre....é muito difícil a gente melhorar essa aparência por conta dos problemas estruturais que ela tem. Porque a gente faz uma coisa, mas daqui a pouco já está feio porque choveu, tá? Agora a gente até tem fé, porque essa obra está pra acabar até 31 de janeiro, que a gente comece o ano melhor, tá? (D2 - diretora SEE-SP, 18/12/2012).

Apreende-se que a escola estava em obras durante a realização das entrevistas, o que aponta que a previsão de conclusão da reforma não obedeceu ao calendário previsto: “Havia goteiras até em sala de aula tal, mas, depois de muitos esforços aí da diretora, tal, demorou-se aí uns cinco anos, mas conseguimos uma reforma aí, inclusive hoje está nesse processo de reforma” (P5 - professor SEE-SP, 17/04/2013). O problema de goteiras na escola persistia há alguns anos, e, pela fala do docente, infere-se que a disponibilização de recursos do Estado para resolver o problema, demorou a ser aprovado. Outro professor destaca esta situação e demonstra preocupação com o que os alunos pensam a respeito.

Olha, a escola, ela tem um espaço físico muito amplo. Desde que eu trabalho aqui, em 2000, que aguardávamos uma reforma, problemas de gotejamento, é, essa escola, ela é um pouco antiga, então ela precisava de uma reforma há muito tempo. Essa reforma, ela só chegou em agosto do ano passado e não terminou até agora. Então, eu acredito que isso causa assim um desconforto por parte dos alunos, de estar vindo num lugar que tem goteira, num lugar que às vezes tem um descuido. Mas a gente sabe, a diretora, por muitas vezes, enviou documentação solicitando, não depende dela, depende de um sistema complexo, muitas escola, né? Agora essa reforma está saindo, muita coisa já melhorou; eu até fiz umas fotos do antes, e quero fazer o depois, sabe? Eu estou com as fotos do antes ainda, como a reforma ainda não concluiu eu, quando concluir eu quero tirar fotos do atual e colocar aí para os

alunos observar que escola eles tinham antes e que escola que eles estão tendo hoje (P6 - professor SEE-SP, 17/04/2013).

O que as entrevistas demonstram é que embora haja o empenho da direção da escola em melhorar a situação do prédio e investir em reformas, a tramitação burocrática presente nas instâncias superiores impede que as soluções cheguem no momento em que se detecta o problema.

Em contrapartida, no IFSP, embora os estudantes afirmem ser um ambiente agradável para se estudar, os professores, por sua vez, reclamam do projeto arquitetônico do prédio que, segundo eles, não foi bem projetado, bem como, dos laboratórios que ainda não estão totalmente equipados. De acordo com um dos professores do IFSP, o prédio apresenta problemas na ventilação e iluminação, além disso, o eco nos corredores atrapalha os professores em sala de aula. Os laboratórios específicos também não contavam com todos os equipamentos necessários para atender ao curso proposto no EMI em Automação Industrial, mas os professores demonstraram a expectativa de melhora com a previsão de aquisição de mais equipamentos.

Por fim, outra questão apontada pelos entrevistados, e que se constituiu em uma dificuldade inicial para a implantação do EMI, foi o número de funcionários no IFSP em 2012 para atender os alunos. Quando o Acordo foi firmado, o *campus* do IFSP ainda não possuía o quadro completo de funcionários para contemplar todas as necessidades dos alunos no *campus*. Com o Acordo, este aspecto se agravou, pois, segundo informações do próprio *campus*, os alunos atendidos até aquele momento eram jovens e adultos trabalhadores, com idade entre 18 e 61 anos, prioritariamente do sexo masculino que estavam em busca de qualificação profissional. No EMI, a faixa etária dos alunos era de 14 anos, ou seja, eram adolescentes, o que demandaria supervisão constante por parte de um assistente de alunos. Para equacionar o problema, a solução encontrada pelos gestores foi enviar um dos inspetores de alunos da escola estadual junto com os alunos para as aulas no IFSP. Assim, esses teriam supervisão em todo o trajeto que realizavam da escola estadual para o IFSP, bem como nos ambientes do *campus*. Contudo, esta solução trouxe problemas para o funcionamento da escola estadual.

Aí a questão dos funcionários aqui da escola, ela [diretora] teve que programar um horário onde um funcionário estaria sendo deslocado para acompanhar esses alunos no ônibus, então causou um probleminha aqui que já retirou um funcionário do nosso, do nosso é, da nossa rotina aqui do dia, para atender esse grupo pequeno (P6 - professor SEE-SP, 17/04/2013).

O que se verifica é que, para atender a uma nova demanda de inspetores de alunos para o EMI, não foi realizado a contratação de novos servidores. Os diretores tiveram que remanejar o pessoal disponível para garantir a segurança desses alunos. Aponta-se assim que a falta de funcionários poderia comprometer o programa à medida que adolescentes requerem acompanhamento constante.

O que se observa, a partir do exposto, é que a realização do curso em duas escolas diferentes acarretou alguns obstáculos para a implantação do EMI, principalmente no que se refere à contratação de mais funcionários para atender os alunos e às diferenças estruturais presente nas duas escolas e que permitia que os alunos tecessem comparações entre elas. Observa-se que este fator incomodava os professores da escola estadual, pois estes sentiam o desinteresse do aluno pela escola.

Logo, considera-se que se a implantação do EMI previsto no Acordo ocorresse em um único estabelecimento de ensino com condições físicas e materiais, como equipamentos, laboratórios, refeitórios e quadra de esportes apropriada, evitaria as dificuldades apontadas acima, bem como favoreceria a aproximação entre os docentes da parte técnica e do ensino básico, favorecendo a integração curricular entre as disciplinas do ensino médio e profissionalizante.

## **2.8 O Acordo e o trabalho docente**

Este item tem por objetivo realizar uma reflexão acerca das formas de organização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) considerando a implantação do Ensino Médio Integrado (EMI) previsto no Acordo de Cooperação firmado entre as partes em 2011.

A hipótese que orienta esta análise é a de que as diferenças existentes na organização, nas condições e na contratação do trabalho docente nas duas instituições se constituem em elemento obstaculizador para a implantação do EMI e para a efetiva integração da base comum do currículo (EM) à técnica (específica), conforme previsto no Acordo.

Na atualidade, autores e estudiosos do trabalho docente, como Oliveira (2004), Rigolon (2013), Ravitch (2011), Souza (2007) e Barbosa (2012), têm debatido sobre as questões que culminaram na intensificação e na precariedade do trabalho docente em vários países, inclusive no Brasil.

Conforme afirma Oliveira (2004) a década de 1990 marcou o processo de globalização, o qual afetou diretamente a educação. Esta sofreu transformações em seus objetivos, funções e organização para se adequar às demandas existentes, sendo tratada como uma forma de alcançar a equidade social.

Verifica-se que, a partir da década de 1990, a noção de equidade social toma o lugar da noção de igualdade. Entende-se por *equidade*, baseado em Sposati (2010), o direito de o indivíduo ter suas diferenças e necessidades respeitadas para se alcançar a igualdade. Contudo, o que se verifica na atualidade é que a noção de equidade está sendo empregada considerando a sociedade como homogênea, reservando os mesmos direitos a todos, independentemente de suas necessidades individuais e da diferenciação, sobretudo, das classes sociais. Assim, na educação, a equidade social seria atingida por mais anos de escolaridade que levaria o indivíduo a obter melhores empregos e salários e, conseqüentemente, melhor condição de sobrevivência. Porém, como aponta o autor e, conforme se viu no capítulo I desta dissertação, a história da educação brasileira é marcada pela diferença na educação oferecida à classe dirigente e na educação para os trabalhadores, o que reforça a divisão de classes no país. Portanto, a igualdade seria possível somente quando todos tivessem direito à mesma educação e com os mesmos padrões de qualidade.

Apontamos no capítulo I que, a partir das reformas educacionais ocorridas na década de 1990, a noção de capital humano foi empregada, considerando a educação um investimento que cada indivíduo deveria empreender para aumentar a sua capacidade produtiva. A partir deste cenário, a escola passa a ser responsável por formar indivíduos *empregáveis* (OLIVEIRA, 2004).

Sobre as reformas educacionais, Rigolon (2013) afirma que o Estado de São Paulo também realizou a sua própria em 1995, o que refletiu na forma de organização do trabalho docente, baseada em mudanças nos padrões de gestão e racionalização do trabalho. Nesse contexto, foram intensificados os processos de avaliação e de controle do Estado, conforme aponta a autora:

Todas essas mudanças, concretizadas a partir de 1995, trouxeram profundas alterações na organização do trabalho dos professores, diminuindo as possibilidades de desenvolvimento de trabalho coletivo, intensificando as atividades docentes, alterando as relações entre docentes e gestores – tudo isso sob a alegação da má qualidade do ensino público até então oferecido, abrindo, assim, a possibilidade de implementação de novos projetos, que acabaram por retirar dos professores parte de sua autonomia. (RIGOLON, 2013, p. 125-126).

A partir deste momento, verifica-se que a escola passa a adotar critérios de gestão oriundos do setor empresarial, o que implica em profundas mudanças no financiamento da educação, na imposição de exames nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como na aplicação de avaliações institucionais. Todas essas mudanças refletiram profundamente na organização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004).

Os professores passaram a ser “responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema”. (OLIVEIRA, 2004, p. 3). Assim, o professor perde sua identidade profissional diante dos inúmeros papéis que deve desempenhar dentro da escola e que estão além de sua formação.

No Projeto de Implantação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Parceria IFSP/SEE-SP (Anexo D), consta a orientação de que o professor deve criar estímulo para explorar o conteúdo das disciplinas junto aos alunos, o que se mostra um desafio para ele. Conforme o documento, criar centros de interesse seria aproximar o interesse dos alunos dos interesses da escola, por meio de atividades extraclasse ou outros eventos e atividades organizados a partir de um tema proposto pelo professor, como o mundo do trabalho, por exemplo. Estes centros de interesse poderiam ser desenvolvidos em uma ou mais disciplinas, pressupondo o trabalho interdisciplinar em conjunto entre as instituições.

Ou seja, conforme aponta Oliveira (2004), o documento indica que o professor é o responsável pelo desempenho do aluno no EMI e que somente professores competentes seriam capazes de enfrentar este desafio. “Aproximar os interesses dos alunos, muitas vezes difusos, dos interesses da escola, traduzidos pelos programas das disciplinas, é um desafio permanente para um professor competente” (IFSP/SEE-SP, 2011b, p. 11). O que se verifica é que a responsabilidade por desenvolver o interesse no aluno de aprender recai somente sobre o docente que deve propor atividades e organizá-las. Os idealizadores do Acordo expõe a ideia sobre como deve funcionar o EMI, porém, frente à ausência de orientação ou discussão prévia relegam a obrigação do sucesso dos alunos do EMI aos professores e diretores que devem organizar localmente a implantação da política com os recursos disponíveis, mesmo que enfrentando situações adversas de implantação, como as anteriormente mencionadas.

Para realizar tais atividades conforme previsto no programa para implantação do EMI, é necessário que o professor do Estado tenha alguma autonomia para rever e alterar o programa de estudos dos alunos, para trabalhar a integração com o curso técnico e criar os referidos “centros de interesse” nos alunos.

Observa-se que para a implantação do Acordo, foram realizadas certas mudanças na grade do ensino médio, apesar disso, no final do 3º ano, os alunos passarão pela avaliação externa do SARESP, questão que ainda não foi discutida entre os professores, diretores e idealizadores do programa. A despeito das mudanças na grade, o conteúdo a ser ensinado no Estado e depois avaliado continua o mesmo do ensino médio regular. Com isso, os professores devem fazer arranjos em suas disciplinas para contemplar o que será exigido dos alunos.

[...] veio uma grade já pronta e aí foi chamado os professores daqui e de lá, pra gente fazer uma adequação nessa grade. Então foram feitas, por exemplo, aulas de Português, no primeiro, cinco [aulas], no segundo, quatro e no terceiro, dois e aí a gente assusta: duas aulas de Português no terceiro ano, é pouco, porque o conteúdo é muito vasto tal, mas como eles têm no terceiro ano mais aulas práticas, então foram diminuindo as aulas (P7 – professor SEE-SP, 17/04/2013).

A questão da avaliação externa direcionou o currículo do ensino médio para atender às habilidades e competências que deveriam ser desenvolvidas nos alunos e, que posteriormente, seriam avaliadas. O que se verifica no EMI é que, mesmo adequando o conteúdo ao número

de aulas previsto na grade curricular elaborada para o Acordo, o professor deve continuar atendendo às exigências para desenvolver as competências e as habilidades do ensino médio regular, que seguem prescritas no caderno de atividades que o governo do Estado entrega aos professores e alunos<sup>35</sup>, conforme informado pelo professor de língua portuguesa:

[...] ela [habilidade] vem através daquele caderno que a gente utiliza; fora o caderno tem o livro didático também, então a gente vai complementando, tem coisa que não dá para trabalhar do caderno. Então a gente vai no livro didático, procura as habilidades que tem que ser desenvolvidas, no livro didático, para trabalhar com ele só; fora o que a gente traz de casa também (P7 – professor SEE-SP, 17/04/2013).

O professor explica como deverá trabalhar os conteúdos a partir da grade proposta para o EMI. Além disso, ele aponta que os alunos do ensino médio regular não atingiram a média proposta na avaliação anterior. Por isso, estavam passando por avaliações diagnósticas para serem reavaliados.

[...] você prioriza né, ou você vai trabalhando as habilidades que a gente tem que trabalhar, e de uma forma mais rápida... vamos supor, é, no terceiro não dá, mas a gente dá no segundo ano, você não pode estender muito a sua ... trabalhando com determinado conteúdo, porque você tem que trabalhar todas as habilidades, e com um número de aulas menor. (P7 – professor SEE-SP, 17/04/2013).

Agora, esse ano está tendo, foi implantado, foi feita uma avaliação diagnóstica [...] com habilidades e competências determinadas, e com o resultado dessa avaliação, então a gente está, fora os que têm na apostila, a gente está sendo avaliado, está sendo trabalhado, porque eles farão uma nova avaliação para ver se essas habilidades eles conseguiram atingir, porque já não atingiram na primeira, então essa segunda vai ser feita pra, porque o professor vai ter que trabalhar com exercícios diferentes, e essa segunda avaliação diagnóstica é para ver se essas habilidades eles conseguiram então entender e ser trabalhada. (P7 – professor SEE-SP, 17/04/2013).

Um dos professores esclarece que os alunos do EMI serão avaliados da mesma forma que os do ensino médio regular, mesmo com as mudanças na grade para atender às disciplinas

---

<sup>35</sup> Este material faz parte do Programa São Paulo Faz Escola, estabelecido em 2007 com o objetivo de fixar currículo único para todas as escolas da Rede Pública Estadual.

técnicas. Essas mudanças implicam na diminuição do número de aulas de português no último ano do curso EMI, o que pode significar um déficit no conteúdo da disciplina a ser avaliado. Essa é uma questão que não foi antecipada pelas pessoas que elaboraram o Acordo, mas a professora demonstra a expectativa de que alguma solução sobre a questão seja tomada pelas instâncias superiores. “É, nós estamos no segundo ano, vamos supor que até meados de agosto, setembro, venha alguma coisa diferente falando pro terceiro ano, né? Mas até agora a gente não recebeu nada, por enquanto está só com o que a gente já tinha do ano passado” (P7 – professor SEE-SP, 17/04/2013).

Entende-se que a política prevista não considerou questões pertinentes a cada sistema de ensino, como a questão da avaliação externa. Contudo, cabia aos professores encontrar soluções para compensar as diferenças no currículo do EMI e do ensino médio regular, utilizando uma estrutura já existente.

Uma reforma educacional semelhante foi verificada por Ravitch (2011) nos Estados Unidos (EUA). Para ela, as diversas reformas implantadas, de cunho neoliberal, no sistema educacional norte-americano não solucionaram os problemas da educação no país. Pelo contrário, o que a autora aponta foi o agravamento da situação. As políticas implantadas nos EUA foram utilizadas como modelo para as reformas brasileiras, já que também se pautaram na responsabilização e na meritocracia.

O que Ravitch (2011) concluiu, após analisar vários programas e políticas para a educação, que buscavam atender somente ao mercado, foi que faltava uma visão educacional às propostas de reformas que foram levantadas por “consultores de negócios”. Segundo ela, os legisladores deveriam ouvir mais os professores sobre questões pedagógicas, em lugar de responsabilizá-los pelo baixo desempenho de alunos, pautado em avaliações que focavam apenas o ensino da língua materna e matemática, totalmente descontextualizados da realidade dos estudantes e da vida escolar. Os maus resultados das avaliações recaíam sobre os professores, que foram responsabilizados pelos fracassos das reformas educacionais no país. Contudo ninguém se preocupou em avaliar a qualidade das avaliações.

Assim, é possível verificar que o mesmo ocorre no Brasil. Os professores do Estado, principalmente os professores de Português e Matemática, são responsabilizados pelo baixo desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) (RIGOLON, 2013).

Este aspecto esteve presente nos depoimentos coletados. Dos três professores da escola estadual entrevistados sobre o Acordo de Cooperação, dois são professores de Língua Portuguesa e um de Matemática. Eles afirmaram sofrer pressões de colegas sobre a formação e a avaliação dos alunos, que culminam no recebimento ou não de bônus para a escola. “[...] Então agora, está um trabalho intensivo né, em cima de algumas escolas, principalmente aqui, aqui está já há dois anos que o Ensino Fundamental não atinge a meta, e é culpa do professor de Português e Matemática [...]” (P6 – professor SEE-SP, 17/04/2013).

Rigolon (2013) aponta a centralidade da avaliação nas políticas públicas para a educação no Brasil e verifica que os professores são responsabilizados, pois são considerados funcionários públicos que deveriam ter sua produtividade mensurada para obter resultados como a melhoria do ensino público.

Os programas estudados por Ravitch (2011), nos Estados Unidos, preconizavam que a melhora da educação seria possível se houvesse mais professores “efetivos” em sala de aula. Professores “efetivos”, no entanto, não se referia à situação de estabilidade no emprego. Ao contrário, significava professores que melhoravam a *performance* dos alunos nas avaliações externas. Para resolver o problema da educação, bastaria demitir os maus professores e contratar professores competentes. Esta seria a lógica preconizada pelo livre-mercado que prevê incentivo e sanções.

Os incentivos dados aos professores que aperfeiçoavam a *performance* dos alunos seria o recebimento de bônus, um valor adicional aos salário, e as sanções poderiam ser o não recebimento do bônus ou até mesmo a demissão. Para tanto, era necessário poder demitir e contratar professores, pois, conforme esta lógica as pessoas trabalhariam mais se pudessem ser demitidas. Assim, a autora afirma que as testagens, a responsabilização, o bônus e as escolas autônomas estariam para prestar este serviço às escolas públicas americanas.

Em Washington D.C., a partir da Reforma Escolar proposta por Michelle Rhee, foi realizado um acordo com sindicatos para que os professores abrissem mão de sua estabilidade. Estes professores receberiam durante cinco anos um salário superior se participassem do acordo. Estes salários extras foram pagos pelas Fundações Gates e Broad, instituições privadas, e culminaram na perda de direitos dos professores (RAVITCH, 2011).

O que se observa no Brasil, em especial no Estado de São Paulo, é que a política de bônus foi implantada e funciona segundo resultados das provas somados ao fluxo escolar. As

escolas que atingem a meta esperada na avaliação do SARESP recebem o bônus, distribuído entre todos os profissionais da escola. Quando a escola não atinge a pontuação necessária, toda a culpa pelo mau desempenho recai, principalmente, sobre os professores de português e matemática, já que a testagem está baseada, sobretudo, nestas disciplinas (RIGOLON, 2013).

O que se verifica pelo exposto é a intensificação do trabalho do professor do Estado, o que faz com que sua rotina de trabalho seja muito diferente da praticada pelo professor do IFSP, que não tem sua atuação testada por avaliações externas, ao menos até o momento. Conforme verificaremos a seguir, as diferenças na forma de organização do trabalho docente nas instituições dificultam a integração prevista para o EMI e constituem-se em obstáculo para a oferta do curso previsto no Acordo.

Além da intensificação do trabalho docente, outros fatores implicam para dificultar a efetiva integração curricular prevista no acordo, como a questão salarial, que acaba acarretando outras situações, como a necessidade de dobrar a jornada de trabalho, conforme observamos a seguir.

## **2.9 A questão salarial**

Segundo Barbosa (2012), a má remuneração praticada aos professores brasileiros trazem implicações à realização do seu trabalho. Para ela, não há consenso sobre o assunto entre pesquisadores sobre isso, mas aponta que, em geral, os professores recebem uma baixa remuneração se comparada aos salários recebidos por outros profissionais de nível superior.

De fato, se tomarmos como referência os salários recebidos pelos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) dos Institutos Federais (IF), verificamos que em 2013, houve alterações substanciais na remuneração dos professores. Assim, um docente graduado e com Regime de Dedicção Exclusiva (RDE), recebe mensalmente R\$ 4.014,00, por 40 horas semanais de trabalho. No final da carreira, com o doutorado completo, este profissional estaria recebendo um salário de 17.057,74, conforme demonstra o Quadro 12. Vale ressaltar que houve um ajuste na remuneração e na carreira dos docentes do IF a partir de 2012, após negociações entre a base sindical e o governo e após greve prolongada

realizada pela categoria no mesmo ano. Ou seja, o reconhecimento do trabalho por meio da remuneração foi adquirido pela luta desses profissionais por reconhecimento.

**Quadro 12: Salários docentes EBTT em 2013**

	RDE		40 horas		20 horas	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
<b>Graduação</b>	4.014,00	6.684,00	2.814,01	4.355,79	2.018,77	3.019,13
<b>Aperfeiçoamento</b>	4.366,98	7.194,16	2.982,30	4.470,62	2.104,93	3.111,27
<b>Especialização</b>	4.630,83	7.690,97	3.184,73	4.818,34	2.173,85	3.463,51
<b>Mestrado</b>	5.615,00	9.743,09	3.799,70	5.500,73	2.498,78	3.806,44
<b>Doutorado</b>	8.639,50	17.057,74	5.143,41	7.859,61	2.983,59	5.041,94

Fonte: MEC (2013)<sup>36</sup>.

Elaboração própria.

Por outro lado, se considerarmos a remuneração dos professores do Estado de São Paulo, verifica-se a diferença da remuneração destes com a recebida pelos docentes do IFSP.

Em julho de 2012, o salário inicial dos Professores de Educação Básica II do Estado era de R\$2.088,27, para a jornada de trabalho integral, ou seja, 40 horas semanais. Contando todas as gratificações e promoções ao longo da carreira o salário poderia chegar a R\$ 5.361,28.

Em 2013 os professores da rede estadual também realizaram greve reivindicando melhoras na carreira. O governo do Estado de São Paulo anunciou no mês de julho de 2013 um aumento na ordem de 8,1% nos salários de professores e profissionais da educação<sup>37</sup>. Por conseguinte, um professor iniciante com jornada de 40 horas semanais passaria a receber R\$ 2.257,84. Em 2014, será concedido outro aumento salarial na ordem de 7%, ou seja, o salário Inicial para o regime de trabalho será de R\$ 2.415,89.

<sup>36</sup> MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14751](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14751)>. Acesso em: 05 jul. 2013.

<sup>37</sup> Conforme notícia divulgada no endereço eletrônico da SEE-SP, disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governador-aprova-aumento-salarial-de-servidores-da-educacao>>. Acesso em: 09 jul. 2013.

**Quadro 13: Comparação dos salários em 2013**

<b>Remuneração</b>	<b>IFSP (RDE)</b>	<b>SEE-SP (40 horas)</b>
<b>Inicial</b>	4.014,00	2.257,84
<b>Final</b>	17.057,74	5.795,54*

Fonte: MEC (2013) e SEE-SP (2013).

Elaboração própria.

\* Projeção realizada a partir da remuneração final em 2012, considerando o reajuste de 8,1% concedido pelo governo estadual em 2013.

As diferenças salariais por si só não consistiram em dificuldades para a implantação do EMI previsto no acordo IFSP/SEE-SP, visto que ele foi estabelecido em 2012. No entanto, a baixa remuneração, conforme aponta Barbosa (2012), implica em outras questões que podem comprometer o trabalho docente como, por exemplo, a baixa atratividade da profissão para os jovens; o abandono do magistério; a redução do poder aquisitivo desses sujeitos; o desânimo e a insatisfação com o trabalho e a intensificação da jornada de trabalho, que podem prejudicar a qualidade do ensino. Além desses fatores, apontamos que, para obter uma remuneração mais adequada, o professor, muitas vezes, necessita complementar a jornada de trabalho, o que compromete o tempo para a preparação de aula e o investimento em formação, por exemplo.

Assim, considerando o objeto da presente pesquisa e a hipótese de que existem diferenças na organização das duas instituições referentes ao trabalho docente, podemos apontar a menor remuneração do trabalho do docente da SEE-SP com relação ao salário recebido pelo professor do IFSP como um obstáculo à integração curricular previsto no Acordo. Não somente pela questão salarial, mas principalmente pelas implicações que ela acarreta.

## **2.10 A jornada de trabalho**

A jornada de trabalho é objeto de análise na presente pesquisa, uma vez que para a realização do trabalho integrado entre os professores do IFSP e da SEE-SP compreendemos haver a necessidade de tempo previsto na jornada para a realização de reuniões conjuntas e

preparação de aulas. Porém, verificamos diferenças nas jornadas de trabalho entre os docentes das duas instituições que dificultam esse aspecto. Foi constatado, por exemplo, por meio das entrevistas realizadas, que os professores do Estado necessitam atuar em diferentes períodos e escolas, com vistas a melhorar seus rendimentos.

A minha jornada, ela é dupla. Eu tenho aulas de manhã no SESI, é intercalado, então algumas manhã eu estou aqui [escola estadual], algumas manhãs eu estou no SESI; e à tarde eu trabalho com Ensino Médio no SESI, então às segundas e quartas eu tenho no Ensino médio lá; terça, quinta e sexta, eu tenho aula no Fundamental aqui (P6 – professor SEE-SP, 17/04/2013).

Dados do PNAD 2008<sup>38</sup>, analisados por Barbosa (2012), indicam que 57% dos professores do Ensino Médio no Brasil trabalham 40 horas semanais ou mais por semana. A autora aponta que a extensão da jornada de trabalho pode comprometer a qualidade do trabalho do professor, bem como a realização de atividades extraclasse, como preparação de aulas, correção de provas e trabalhos e participação em reuniões pedagógicas. Ela ressalva que quanto mais horas o professor trabalha, mais turmas ele tem, conseqüentemente, aumenta também o trabalho extraclasse realizado fora da escola.

É, a minha jornada é bem extensa. Eu tenho trinta e duas [32] aulas de Português; e tenho mais dezoito [18] de Inglês. Então eu passo praticamente o dia inteiro na escola. A minha preparação de aula é o tempinho que eu tenho aqui de uma aula vaga, uma aula que eu venho aqui, eu estou sempre pesquisando, procurando coisas diferentes para fazer, um filme, um vídeo, algum exercício diferente; em casa também, a mesma coisa, porque eu não tenho outro espaço, então tem que ser o tempo que eu tenho livre, eu tenho para fazer isso aí. (P7 – professor SEE-SP, 17/04/2013).

Sobre as jornadas de trabalho, foram encontradas diferenças substanciais na dos professores do IFSP e do Estado. No IFSP, a maioria dos docentes é contratada em Regime de Dedicção Exclusiva (RDE). Para isto, eles recebem um salário superior aos dos professores que são contratados pelo regime de 40 horas, embora trabalhem as mesmas 40 horas. No

---

<sup>38</sup> Embora o PNAD 2012 tenha sido realizado, até a finalização desta pesquisa os dados referentes ao trabalho docente ainda não haviam sido tratados, bem como não houve tempo hábil para que a autora o fizesse, considerando a complexidade do trabalho de atualização dos dados e o prazo para a finalização desta dissertação.

Quadro 14, encontra-se a jornada de trabalho dos professores do IFSP, conforme regime de trabalho.

**Quadro 14: Resumo da Composição da Jornada de Trabalho no IFSP**

<b>Jornada</b>	<b>Horas dedicadas às aulas</b>	<b>Horas RNA* e atendimento ao aluno</b>	<b>Preparação de aulas</b>	<b>Projetos/Auto capacitação</b>	<b>Total de horas semanais</b>
<b>RDE</b>	17 horas/20 aulas	3 horas	8 horas	12 horas	40 horas
<b>40 horas</b>	17 horas/ 20 aulas	3 horas	8 horas	12 horas	40 horas
<b>20 horas</b>	9 horas/ 11 aulas	3 horas	4 horas	4 horas	20 horas

Fonte: IFSP. Portaria 1.535/2011.

Elaboração própria.

\* Reunião de área

Assim, verifica-se que os professores do IFSP possuem uma jornada de trabalho melhor distribuída entre as tarefas relacionadas às aulas e outras como dedicação à pesquisa e preparação de aulas. Durante as entrevistas, os docentes afirmaram que a distribuição de sua jornada é suficiente para realizar todas as atividades docentes com tempo para a reflexão da prática e atendimento aos alunos. “Aqui eu tenho tempo para preparar aula, tem um tempo já que é determinado no meu horário pra isso; tenho tempo para as outras atividades aqui dentro” (P4 – professor do IFSP, 03/04/2013).

Conforme apresentado no Quadro 15, a realidade do professor na SEE-SP é bem diferente. Em maior parte de sua jornada ele deve permanecer em sala de aula, restando pouco tempo livre para a preparação de aulas e outras atividades extraclases. A situação se agrava quando o professor ainda precisa dobrar a jornada, conforme mencionado anteriormente.

**Quadro 15: Composição da jornada de trabalho dos professores da SEE-SP**

Jornada	Atividades com alunos	Aula de trabalho pedagógico		Total de horas semanais
		ATPC <sup>39</sup>	ATPL <sup>40</sup>	
<b>Reduzida</b>	8 horas/9 aulas	2 aulas	3 aulas	12 horas
<b>Inicial</b>	16 horas/19 aulas	2 aulas	7 aulas	24 horas
<b>Básica</b>	20 horas/24 aulas	2 aulas	10 aulas	30 horas
<b>Integral</b>	26 horas e 40 minutos/ 32 aulas	3 aulas	13 aulas	40 horas

Fonte: Resolução SE 8 de 19/01/2012<sup>41</sup>.  
Elaboração própria.

Considerando que os professores do Estado entrevistados que atuam no EMI têm jornada de trabalho integral, que é de 40 horas semanais, e, no IFSP, os professores participam do regime de trabalho de dedicação exclusiva (RDE), que também é de 40 horas semanais, com exceção de um professor que participa do regime de 20 horas semanais, elaboramos o Quadro 16 com a comparação da jornada dos professores da SEE-SP e do IFSP que atuam no EMI.

**Quadro 16: Comparação entre a jornada de trabalho dos docentes no IFSP e na SEE-SP**

Jornada	Tempo em sala de aula	Preparação de aula/tempo livre	Reuniões	Capacitação/Projeto	Total
<b>IFSP (RDE)</b>	17 horas/ 20 aulas	8 horas	3 horas	12 horas	40 horas
<b>SEE-SP (Integral)</b>	26 horas e 40 minutos/ 32 aulas	3 horas e 10 minutos/3 aulas	1 hora e 40 minutos/ 2 aulas	Não tem	40 horas

Fonte: Portaria 1.535/2011<sup>42</sup> do IFSP e Resolução SE 8/2012.  
Elaboração própria.

As diferenças na composição da jornada de trabalho dos professores do IFSP e SEE/SP e a necessidade dos últimos, muitas vezes, de dobrarem a jornada dificultam a realização de reuniões pedagógicas entre os docentes das duas instituições, fato que se agrava ao se considerar a distância existente entre as escolas.

<sup>39</sup> ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo na escola.

<sup>40</sup> ATPL – Aula de Trabalho Pedagógico em Local de livre escolha.

<sup>41</sup> Fonte: SEE-SP. Disponível em: <[www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto)>. Acesso em: 25 jan.2014.

<sup>42</sup> Fonte: IFSP. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/portarias.html>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

No Simpósio Ensino Médio Integrado e a parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo<sup>43</sup>, realizado em março de 2012 entre os representantes das duas instituições e responsáveis pela formatação da política, houve a reivindicação por parte dos professores e diretores do Estado para que fosse modificada a jornada de trabalho dos professores que se dedicavam ao EMI, solicitando mais tempo livre em sua jornada para a preparação de aulas e participação em reuniões pedagógicas. Essa questão foi considerada fundamental para o sucesso da implantação do curso. No entanto, um ano após o Simpósio nenhuma medida foi tomada neste sentido. Quando se perguntou ao diretor da Escola Estadual se havia algum incentivo em horas para os professores que atuavam no EMI, a resposta foi a seguinte:

Não, é a mesma jornada. Inclusive foi prometida alguma coisa pro ensino médio integrado no início, que eles teriam um horário a mais de trabalho coletivo, pra ter uma dedicação diferenciada pra estes alunos, mas nada saiu da...ficou só na promessa, não foi pro papel. De modo geral, os meus professores efetivos, eles tem uma jornada, a jornada integral são 32 horas/aulas, semanais (D2 - diretora SEE-SP, 18/12/2012).

Considera-se que, se a promessa feita no Simpósio sobre a jornada de trabalho diferenciada para os professores da SEE-SP que atuam no EMI fosse cumprida, facilitaria o trabalho conjunto dos professores, principalmente, por meio da realização de reuniões frequentes nas quais os professores poderiam discutir questões didáticas e pedagógicas e também relativas à integração curricular e de avaliação do curso previsto. No entanto, o que se verifica nas entrevistas é que o pouco tempo disponível para a realização das reuniões é ocupado com questões como a verificação de notas e faltas, sem que haja tempo suficiente para se discutir a situação e rendimento em aulas dos alunos, sendo que algumas questões sobre indisciplinas são tratadas, mas poucas questões didáticas são discutidas.

Assim, conclui-se que embora haja diferenças salariais consideráveis entre os docentes das duas instituições o fator que apresenta maiores implicações à implantação do EMI previsto no Acordo IFSP/SEESP é a jornada de trabalho que é praticamente toda preenchida

---

<sup>43</sup> Simpósio Ensino Médio Integrado e a parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e o Instituto Federal de São Paulo (IFSP), realizado nos dias 20 e 21 de março de 2012, em São Paulo. O Simpósio foi promovido pela SEE-SP e o IFSP, com o intuito de discutir o documento Organização Didática, o processo de implantação dos cursos, bem como as suas práticas.

por aulas no Estado, restando pouco tempo ao professor para atividades de preparação de aulas e reuniões entre as instituições.

No IFSP, apenas um professor entrevistado não faz parte do regime de dedicação exclusiva (RDE), pois trabalha em outra instituição de ensino. Os professores do Estado trabalham ou trabalharam em outras escolas, sendo que dois já se aposentaram das escolas particulares, um leciona também no SESI e apenas um dá aulas exclusivamente na escola estadual em que foi realizada a pesquisa.

Verifica-se, portanto, que, caso o Acordo persista, seria de fundamental importância retomar a discussão sobre a jornada de trabalho diferenciada para os professores da rede estadual que atuam no EMI, pois constituiria não somente melhora no tempo de encontro e reflexão entre os docentes como um incentivo e motivação para o professor do Estado.

## **2.11 A formação docente**

Por fim, foram analisadas as diferenças na formação dos professores do IFSP e da SEE-SP para se apreender se elas consistiriam em obstáculos para a implantação do curso.

Pôde-se verificar, por meio das entrevistas, que os profissionais entrevistados possuíam vasta experiência docente, havendo uma média de 15 anos de experiência na profissão. Todos os profissionais entrevistados são concursados e possuem cargos efetivos em suas instituições, o que significa garantia de estabilidade no trabalho.

Sobre a formação desses profissionais, os professores do Estado possuem licenciatura, alguns cursos de aperfeiçoamento, muitas vezes oferecidos pela própria SEE-SP, porém nenhum dos entrevistados possui mestrado ou doutorado. “Eu não tenho curso de mestrado, nem pós-graduação [*lato sensu*]. Fiz vários cursos oferecidos pelo... pelo governo: curso de formação continuada, que sempre a gente é convidada a participar. E sempre que surge eu procuro fazer” (P6 - professor SEE-SP, 17/04/2013).

Os professores do Estado demonstraram em entrevista que a formação em nível superior foi realizada com bastante esforço e se constituiu em uma conquista alcançada com o trabalho em outras áreas para que pudesse pagar pela sua formação superior.

É, eu fiz, quando eu terminei o Ensino Médio, eu fiz um curso de Inglês durante quatro anos, por causa da questão financeira mesmo, não tinha condição na época de fazer ensino, uma Universidade. Depois eu fiz o curso de Letras, Português e Inglês, e concomitante eu trabalhava durante o dia e dava aulas à noite. Então eu trabalhei na escola [X], como professora de Inglês e, raramente de Português, foi mais de Inglês, durante oito anos eu trabalhei na escola [X]. Aí eu saí de onde eu trabalhava, que era uma empresa, e fui trabalhar no SESI. Eu trabalhei no SESI durante onze anos, junto do SESI, aqui. Aí eu já tinha saído da empresa, então fiquei no SESI e aqui na escola estadual. E não fiz mestrado, nem pós-graduação, nada, eu só fiz a graduação mesmo, de Letras (P7 - professor SEE-SP, 17/04/2013).

Embora os docentes da escola estadual não possuam mestrado ou doutorado, um deles concluiu recentemente uma segunda graduação, o que demonstra a sua preocupação em prosseguir nos estudos, mas em outra área, na tentativa de mudar de profissão, já que a carreira docente não se apresenta atrativa em termos financeiros. “[...] recentemente, em 2010, eu terminei a minha segunda faculdade, em Biocombustíveis, fiz na Fatec” (P5 – professor SEE-SP, 17/04/2013).

Sobre a opção pelo magistério, os professores da escola estadual, contam do gosto pela disciplina que lecionam, mas um deles demonstrou dúvida quanto à escolha pela licenciatura e o trabalho em escola, embora a vocação tenha prevalecido.

Ah... uma que eu sempre gostei da Matemática em si, né. Então quando eu fui fazer faculdade, eu fiquei na dúvida entre Ciências Contábeis e Matemática. Só que a Matemática eu fiz mais na intenção de trabalhar na área de pesquisa; aí entrei no magistério e acabei gostando da área e continuei até hoje (P5 - professor SEE-SP, 17/04/2013).

Uma questão importante a ressaltar é sobre o início de carreira desses professores no Estado. Dois entrevistados relataram que começaram na profissão como professores admitidos em caráter temporário (ACT), uma característica na mudança na forma de contratação e trabalho docente decorrente das reformas educacionais da década de 1990. “[...] eu comecei como ACT em 1997. Em 1998 saiu o concurso, eu prestei, fui aprovado, e tomei posse no ano de 2000” (P5 - professor SEE-SP, 17/04/2013).

Souza (2007) aponta que na década de 1990 houve a flexibilização das formas de contratos de trabalho dos professores das escolas públicas, caracterizado pelos contratados

temporários. Assim, como apontaram os professores do Estado, no início dos anos 2000, a autora observou a retomada dos contratos formais no setor público.

A minha formação é assim: eu me formei em 1994 em Letras, Licenciatura Plena. Sempre gostei dessas duas disciplinas, Português e Inglês. E ingressei na rede pública em 1990, final de 1993, ainda quando eu estava fazendo a faculdade, iniciei substituindo algumas aulas, depois eu me formei, aí fiquei como professora ACT. Naquela época era assim que era denominado. Em 1998, eu prestei o concurso; daí eu fui aprovada. Em 2000, eu me efetivei aqui nessa escola e estou aqui até hoje. Em 1997, no ano de 1997, eu fui convidada a substituir uma professora que estava afastada na rede SESI e, fiquei durante quatro meses trabalhando no SESI, quando ela voltou eu fui desligada. No ano seguinte, em maio, eu fui recontratada, também trabalho lá até hoje (P6 - professor SEE-SP, 17/04/2013).

No IFSP, a contratação de professores substitutos também se constituiu em realidade. Este recurso é utilizado quando há necessidade de contratação de professores, mas não há nenhum concurso público em andamento ou previsto. No momento em que esta pesquisa foi realizada, não havia nenhum professor substituto lecionando no ensino médio integrado, no *campus* pesquisado.

No IFSP, a formação predominante dos professores entrevistados é de engenharia, havendo apenas um professor formado em Física. O diretor tem dupla formação: uma em Administração de Empresas e a outra em Tecnologia em Mecânica. Todos os profissionais entrevistados do IFSP possuem mestrado, dois possuem título de doutor, enquanto um está cursando o doutorado. Dos professores do IFSP entrevistados, apenas dois cursaram algum tipo de licenciatura ou complementação pedagógica. A formação dos professores do IFSP é fator importante que merece a realização de pesquisa em profundidade, pois, conforme um dos professores entrevistados, o fato de a maioria dos docentes do IFSP não possuírem licenciatura ou cursos de complementação pedagógica constituiu-se em dificuldades iniciais para a implantação do ensino médio integrado, principalmente pela dificuldade e receio que os docentes apresentaram em trabalhar com adolescentes.

Souza (2007) verificou, em pesquisa realizada com professores do ensino técnico, que a profissão atraiu profissionais de áreas como engenharia e administração, que perderam seus empregos em decorrência da reestruturação produtiva. Assim, predominantemente no IFSP os professores aprovados nos concursos públicos são engenheiros que realizaram cursos de mestrado e doutorado e optam por ingressar na carreira acadêmica, ou engenheiros que, por

dificuldades para encontrar ou se manter em seus empregos em empresas privadas, optam pelo concurso público. Um desses professores admitiu que se tornar professor não foi uma decisão pautada pela vocação e sim pela necessidade.

Acho que foi um acidente. Eu passava na frente da Universidade Federal lá, e eu vi que estava tendo concurso. Eu tinha saído de uma reunião meio estressante da indústria, aí eu vou passar lá e ver como que é. No último dia, na última hora eu fiz a inscrição e... fui aprender a dar aula depois que entrei (P4 - professor IFSP, 03/04/2013).

Ao se questionar sobre os motivos pelos quais optaram pelo magistério, notou-se que todos os professores que hoje lecionam no IFSP atuaram primeiramente em suas áreas de formação, predominantemente na engenharia e um na área de física em empresas privadas. Assim, o magistério se constituiu, no primeiro momento, para esses docentes, como uma oportunidade de complementar o orçamento, contudo, para alguns professores se transfigurou como a descoberta de uma vocação. “[...] a parte financeira não foi fundamental nessa escolha, foi mais pela identificação mesmo e pela gratificação que a profissão dá” (P1 - professor IFSP, 20/03/2013).

Sobre a formação dos diretores, tanto no IFSP quanto na SEE-SP para assumir o cargo de direção, os diretores passaram pela experiência da docência, em primeiro lugar. É importante ressaltar, contudo que nos Institutos Federais, servidores administrativos de nível superior também podem assumir o cargo, não sendo uma exigência a atuação como professor.

Assim, embora os dois diretores entrevistados tenham em comum o fato de terem sido primeiro professores nas escolas em que atuam, o percurso pelo qual ambos passaram para chegar ao cargo são diferentes. Na SEE-SP, para se assumir o cargo de diretor escolar é necessário, além de 5 anos de experiência no magistério, ser aprovado em concurso público. O cargo então passa a ser do aprovado até a sua aposentadoria.

Eu ingressei na rede pública em 1990 como professora de matemática. Trabalhei como professora ACT, temporária, por alguns anos. Prestei um concurso, me efetivei como professora, aqui mesmo. Logo após eu prestei um concurso como diretor de escola. Há...daí exonerei do curso de...do

cargo de professora e fiquei com o de diretora (D2 - diretora SEE-SP, 18/12/2012).

Já no IFSP, nos primeiros cinco anos da implantação de um *campus* novo, o diretor é nomeado pelo Reitor em exercício, como um cargo de confiança. Após os 5 anos iniciais, está previsto na Lei de criação dos Institutos Federais (LEI 11.892/2008) a realização de eleição para escolha do reitor e diretores, com consulta à comunidade (servidores administrativos, professores e alunos). O reitor e diretor eleitos assumem o cargo por quatro anos e após esse período é realizado novo pleito. Após cinco anos de criação do IFSP, completo em 2012, foi realizada a eleição para Reitor do IFSP. O Reitor eleito realizou consulta à comunidade dos *campi* e novos diretores foram nomeados conforme escolha da comunidade local.

O diretor do *campus* do IFSP em que a pesquisa foi realizada foi nomeado pelo primeiro reitor do IFSP para o cargo em 2010. Contudo, com a eleição para escolha de um novo Reitor, em 2012, foram realizados nos *campi* do IFSP entre os meses de maio e junho de 2013, escolha dos novos diretores dos *campi*. Assim, houve alteração na direção do *campus* em que esta pesquisa foi realizada, no entanto, o diretor entrevistado permaneceu no cargo até janeiro de 2013 e participou da implantação do ensino médio integrado previsto no Acordo de Cooperação IFSP/SEESP.

Sobre a formação desses diretores, como já citado anteriormente, ambos iniciaram a carreira como professores; portanto, verifica-se que a formação e experiência de ambos se aproximam do exposto pelos professores entrevistados.

O diretor do IFSP foi aluno de curso técnico, o que ele atribuiu ter sido de grande valia para a sua atuação profissional. Realizou curso superior em Administração de Empresas e também Tecnologia em Mecânica, com habilitação em Soldagem. Além disso, o diretor tem mestrado em Educação.

Antes de ingressar no IFSP, o diretor do *campus* teve experiência no ensino de Matemática para alunos do ensino fundamental; porém, antes disso atuou também na indústria. Segundo relato do diretor, a opção pelo magistério foi por causa da escassez de empregos na indústria. Já para a diretora da escola estadual, o magistério não foi sua primeira opção profissional, conforme afirmou em entrevista.

Não foi um sonho de infância, não. Eu trabalhava em empresa, gostava muito. Casei, tive duas filhas. E fiz matemática, porque eu gostava de matemática, mas trabalhava na Coopersucar na época. E daí, eu...ficou muito difícil depois de duas filhas, uma próxima da outra, de voltar a trabalhar numa empresa. Eu na época, eu saí porque eu não tive condições. E eu comecei a dar aula, mas eu gostei. Eu gostei, tá? Gostei que eu fiquei somente dois anos dando aula só no Estado. Depois de dois anos que eu comecei a dar aula no Estado, eu já entrei no SESI. Eu trabalhei lá...daí foi concomitante SESI, [escola particular] junto com o Estado (D2 - diretora SEE-SP, 18/12/2012).

Sobre sua formação, a diretora explica que realizou cursos de pós-graduação que auxiliaram na sua atuação como professora e também cursou a licenciatura em pedagogia, que é uma das exigências para exercer o cargo de diretor na SEE-SP.

O que se pode depreender sobre a formação dos profissionais envolvidos na implantação do Acordo de Cooperação IFSP/SEE-SP é que todos possuem experiência na área educacional e demonstram dedicação ao seu trabalho. Contudo, dos nove entrevistados, sete apontaram que o magistério não foi sua primeira escolha profissional, em especial, os professores do IFSP que têm formação em engenharia. Este dado corrobora com os estudos de Barbosa (2012) e Souza (2007) que apontaram que a profissão docente não é atrativa, principalmente para os mais jovens. No entanto, os professores afirmam que a dedicação ao magistério é prazerosa e não demonstram interesse em retornar à indústria, por exemplo.

Mesmo com as diferenças de formação apontadas pelos entrevistados, verifica-se que o único fator da formação que constituiu obstáculo à implantação do EMI no município pesquisado, foi a falta de formação pedagógica por parte de alguns professores do IFSP. Podemos apontar que a falta de formação pedagógica da maioria dos professores do IFSP e a alta titulação da maioria deles na área da engenharia, faz com que no *campus* pesquisado crie-se a expectativa de abertura de cursos superiores de tecnologia e engenharia, principalmente, porque, como apontou um professor, os docentes apresentam dificuldades em trabalhar com adolescentes, que é a faixa etária do EMI.

Tanto na SEE-SP como no IFSP, constata-se que a intensificação do trabalho docente e a falta de formação pedagógica de alguns docentes constituem-se em obstáculos enfrentados para a implantação do EMI e para a efetiva integração curricular prevista no acordo de cooperação IFSP-SEE/SP.

Com isto, conclui-se que a política prevê a formação de jovens para atuar no mercado de trabalho; porém, não considera a formação destes de forma integrada, pois oferece o EMI num modelo mais próximo ao ensino médio concomitante, no qual o aluno realiza a parte regular do ensino médio em uma escola e a profissional em outra, de forma distinta, sem integração entre as duas instituições.

A integração curricular é pressuposto básico para a realização do Ensino Médio Integrado. No entanto, a efetiva integração é dificultada pela forma de organização do trabalho docente presente nas instituições participantes do acordo.

A pesquisa revela a existência de uma identificação dos professores com a sua profissão e o quanto eles se empenham para realizar um bom trabalho, apesar dos recursos disponíveis. No entanto, como apontou Ravitch (2011), só haverá melhora na educação quando os professores puderem participar nas decisões políticas para a educação e quando forem devidamente valorizados como profissionais, entre outros fatores, pela melhoria das condições de trabalho e pelas remunerações compatíveis com a importância do trabalho que realizam.

### **CAPÍTULO III: A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Este capítulo tem por objetivo analisar a organização do currículo do ensino médio integrado proposto no Acordo de Cooperação IFSP/SEE-SP e a forma como este foi colocado em prática no município pesquisado. A hipótese que orienta esta análise é que há importantes discrepâncias entre o pretendido nos documentos institucionais, que orientam a implantação do currículo integrado e sua efetivação propriamente dita. Nesse sentido, busca-se averiguar se tal situação se configura, ou não, como mais um elemento obstaculizador para a concretização da política de integração entre os ensinos médio regular e o profissionalizante.

Para esta análise, foram considerados os seguintes documentos institucionais elaborados conjuntamente entre as instituições que firmaram o Acordo e os marcos legais, como: o *Projeto de Implantação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Parceria IFSP/SEE-SP* (ANEXO D), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio* (DCNETNM) e o documento da Unesco intitulado *Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo*.

Após análise dos documentos, buscou-se apreender quais foram as dificuldades e as facilidades encontradas, segundo os entrevistados, para organizar e implantar o currículo proposto, considerando que este é parte fundamental para a integração pretendida na concepção da política do EMI.

Conforme analisado nos capítulos anteriores, a integração do curso EMI previsto no Acordo recaiu exclusivamente sobre a organização curricular, uma vez que não foi possível atender a implantação da matrícula única, nem mesmo estruturar o curso em uma única instituição. Além disso, foram observadas no capítulo II as dificuldades encontradas pelos docentes das duas instituições para realizar atividades conjuntas, haja vista a distância entre as escolas, as jornadas e as condições de trabalho diferenciadas em ambas que não permitiram o estabelecimento de reuniões regulares, contribuindo para a não integração entre os corpos docentes de cada instituição.

### 3.1 As orientações do IFSP e da SEE-SP para a elaboração do currículo

As orientações para a elaboração do currículo foram estabelecidas pelas instâncias superiores do IFSP e da SEE-SP e sistematizadas no documento denominado *Projeto de Implantação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Parceria IFSP/SEE-SP*, o qual foi concluído e distribuído entre os *campi* do IFSP e as escolas estaduais participantes do Acordo em outubro de 2011. Este documento visou justificar as necessidades da expansão da oferta de educação profissional no estado de São Paulo e do estabelecimento de uma parceria entre os governos Federal e Estadual, na forma de regime de colaboração, para possibilitar a oferta da modalidade de ensino proposta, sem a necessidade de realização de mais investimentos por parte dos entes federados, já que cada instituição utilizaria os recursos disponíveis nas escolas, conforme reza documento conjunto.

Pensado como política pública o presente projeto resume uma colaboração generosa entre os governos nas esferas estadual e federal, em nome de um projeto educacional que atenda aos interesses da sociedade em particular aos estudantes do Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo (IFSP/SEE-SP, 2011b, p. 13).

Baseado em Costa (2010), compreende-se que a realização do regime de colaboração, nas políticas educacionais brasileiras, caracteriza-se pelo compartilhamento entre União, estados e municípios de ações que pretendem, sobretudo, a equiparação das oportunidades educacionais nas diversas regiões do país.

Segundo a autora, a União divide com os municípios e estados o compromisso pela organização das estruturas e o funcionamento do ensino, como forma de garantir o acesso à educação. Ademais, o regime de colaboração acontece, basicamente, por meio de ações complementares da União que visam ao subsídio da oferta educacional de estados e municípios. Um dos programas que exemplificam esta característica é o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, descrito como “uma política pública de repasse de verbas, diretamente de um órgão federal, o Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE), para as unidades escolares, por meio de unidades executoras” (COSTA, 2010, p.116). Esta verba é aplicada diretamente na escola uma vez ao ano. Ela tem por finalidade o pagamento de gastos com manutenção e pequenos investimentos na estrutura física e

pedagógica. Por conseguinte, a autora pondera que a escola tem pouca autonomia para decidir onde e como esta verba será utilizada, tendo em vista que a sua aplicação já vem descrita na legislação.

Para essa autora a dificuldade em estabelecer regras de colaboração nas políticas educacionais brasileiras se deve ao fato de não haver um sistema único de ensino articulado, que funcionaria como uma unidade entre as escolas, gerando coerência interna e externa.

Embora no Acordo de Cooperação entre o IFSP/SEE-SP não haja previsão de repasse de verbas entre as instâncias federal e estadual, pode-se compreender que ele se caracteriza como um regime de colaboração à medida que visa proporcionar o aumento da oferta de educação profissional, no Estado, por meio de ação conjunta entre as instituições. Questiona-se, contudo, em que medida essa forma de implementação da política proporciona a integração, uma vez que prevê ações conjuntas entre as instituições, mas não oferece todas as condições necessárias para tal. Por exemplo, o regime de trabalho diferenciado para os professores da SEE-SP, que permitiria a realização de reuniões sistemáticas entre os docentes das duas instituições, além de tempo para preparação de aulas e discussões sobre a proposta do curso.

Com base no Art. 36-A da LDB que define, em parágrafo único, a possibilidade da oferta de educação profissional realizada em cooperação entre instituições especializadas no ensino profissionalizante e escolas de ensino médio regular, os relatores do documento afirmaram ainda ser competência do IFSP propor formas diferenciadas e inovadoras de oferta de cursos profissionalizantes para a comunidade, o que justificaria a parceria IFSP/SEE-SP. Pautado na referida lei, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio (DCNETNM) e nos protótipos da UNESCO para o ensino médio e para o EMI, as orientações das instâncias superiores do IFSP e da SEE-SP alegaram a necessidade de unir a educação profissional à regular, almejando a superação do dualismo existente na educação brasileira.

A intenção expressa no Acordo com vistas a superar o dualismo existente entre a educação propedêutica e profissional, por meio da oferta do EMI, significaria um passo importante em direção à integração assinalada como mais indicada por certos estudiosos da educação profissional, como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Acácia

Kuenzer, entre outros, e ao alcance da qualidade do EMI oferecido no IFSP, entre as décadas de 1970 e 1990, conforme discutido nos capítulos anteriores.

Contudo, na proposta explicitada no documento ora analisado, a justificativa dos elaboradores da política para a integração entre a educação geral e a profissionalizante considera que, “em uma sociedade em que o conhecimento se transformou no principal fator de produção, não se pode pretender formar profissionais com conhecimentos e horizontes limitados” (IFSP/SEE-SP, 2011b, p. 8).

Assim, o que se apreende dessa opção política é que a superação do dualismo é pautada na busca da formação do profissional apenas, visando atender às atuais demandas do mercado de trabalho e, portanto, distanciando-se da perspectiva de uma formação crítica e reflexiva dos estudantes. É possível constatar essa dimensão analisando as orientações do IFSP/SEE-SP, as quais indicam que é imperativo elaborar os conteúdos curriculares baseado na noção de competências a ser desenvolvida no estudante do EMI. Observa-se um aspecto contraditório na implementação da política, na medida em que, por um lado, se constata a necessidade de superação do dualismo histórico. Isso seria possível por meio da integração entre educação geral e profissional. Mas, por outro lado, constata-se que tal princípio permanece apenas no nível do discurso, pois a proposta aponta a implantação da política seguindo a lógica das competências, com vistas à preparação para o mercado de trabalho. Indaga-se, portanto, em que medida a proposta expressa no Acordo busca a proclamada superação do dualismo, mas, de fato, se restringe ao cumprimento dos dispositivos legais vigentes, tais como as orientações expressas na LDB, DCNETNM e no PCN.

Outrossim, os elaboradores afirmam que, para superar o dualismo entre a educação geral e a profissional, não há necessidade de realizar “uma mudança radical nos currículos vigentes” (IFSP/SEE-SP, 2011b, p. 11). Ou seja, para eles bastaria que se efetuassem alguns ajustes no atual currículo do ensino médio regular da SEE-SP e se articulassem os conteúdos do ensino geral aos do ensino profissionalizante para promover a integração. A partir desta averiguação, organizaram uma matriz curricular mínima similar ao currículo oferecido pela SEE-SP, no que se refere à base comum dos conteúdos, contemplando a possibilidade de construção de outros relativos à parte técnica a ser ministrada pelo IFSP, segundo a habilitação profissional escolhida, como demonstra a Figura 1.

**Figura 1: Modelo da matriz curricular mínima proposta pelo IFSP/SEE-SP**

 <b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO</b> ( Criação: Decreto de 18/01/1999) <b>ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO TÉCNICO</b> (Base Legal: Lei nº 9394/1996 e 5154/2004 Art.4º § 1º I - Integrado) Educação Profissional Técnica de Nível Médio Articulada com o Ensino Médio de Forma Integrada <b>Habilitação Profissional: TÉCNICO EM</b>											Carga Horária Total									
											4.960									
											Carga Estágio									
											360									
											Curso Anual									
											Núm. Semanas									
											40									
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS	Componente Curricular	Cód.	Trat.	Núm.	Aulas semanais			Total de ch/componentes			Total	Total							
			Discipl.	Metod.	Profes.	1º	2º	3º	1º	2º	3º	aulas	horas							
	Códigos e Linguagem e suas Tecnologias	Artes	ART	T/P	2	2	2	0	67	67	0	4	133							
		Educação Física	EFI	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200							
		Espanhol	ESP	T/P	1	2	2	2	67	67	67	6	200							
		Inglês (facultativa)	LES	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200							
		Língua Portuguesa e Redação	LPR	T	1	5	4	2	167	133	67	11	367							
	Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias	Biologia e Programa de Saúde	BPS	T	1	2	2	0	67	67	0	4	133							
		Física	FIS	T	1	3	3	2	100	100	67	8	267							
		Matemática	MAT	T	1	4	3	2	133	100	67	9	300							
		Química	QUI	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200							
	Ciências Humanas e Sociais	Filosofia	FIL	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200							
		Sociologia	SOC	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200							
História		HIS	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200								
Geografia		GEO	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200								
<b>Sub Total I</b>					<b>32</b>	<b>30</b>	<b>22</b>	<b>1067</b>	<b>1000</b>	<b>733</b>	<b>84</b>	<b>2800</b>								
PROJETO INTEGRADOR	Parte Divers.	indicada(s) pelo campus/EE (OPTATIVA)			1 ou 2	2	2	2	67	67	67	6	200							
		indicada(s) pelo campus/EE (OPTATIVA)			1 ou 2	2	2	2	67	67	67	6	200							
	Parte Profissionaliz.	<b>Sub Total II</b>											<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>133</b>	<b>133</b>	<b>133</b>	<b>12</b>	<b>400</b>
		INDICAÇÃO DOS CAMPUS/EE (OPTATIVA)	xx	T/P	1 ou 2	2	2	2	67	67	67	6	200							
		INDICAÇÃO DOS CAMPUS/EE (OPTATIVA)	xx	T/P	1 ou 2	2	2	2	67	67	67	6	200							
<b>Sub Total III:</b>					<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>133</b>	<b>133</b>	<b>133</b>	<b>12</b>	<b>400</b>								
PARTE PROFISSIONALIZANTE	Formação Específica	Informática Básica	INF	T/P	2	2	0	0	67	0	0	2	67							
		Outros componentes		T	1 ou 2	4	8	16	133	267	533	28	933							
<b>Sub Total IV:</b>					<b>6</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>200</b>	<b>267</b>	<b>533</b>	<b>30</b>	<b>1000</b>								
RESUMO CARGA HORÁRIA	<b>TOTAL DE AULAS SEMANAIS (AULAS DE 50 MINUTOS)</b>											<b>46</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>1533</b>	<b>1533</b>	<b>1533</b>			
	<b>BASE NACIONAL COMUM + PARTE DIVERSIFICADA</b>																		<b>3200</b>	
	<b>PARTE PROFISSIONALIZANTE (CURSOS COM 1000 HORAS, MÁXIMO DE 1200 E CURSOS COM 800 HORAS MÁXIMO DE 1000 HORAS)</b>																		<b>1400</b>	
	<b>TOTAL DE CARGA HORÁRIA SEM ESTÁGIO</b>																		<b>4600</b>	
	<b>TOTAL DE CARGA HORÁRIA INCLUINDO O ESTÁGIO</b>																		<b>360</b>	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>																		<b>4960</b>		

Fonte: Projeto IFSP/SEE-SP (2011b, p. 202).

Com base nesta matriz curricular mínima, ficou sob a responsabilidade da escola estadual e do *campus* do IFSP organizar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) proposto, sendo que as disciplinas do ensino médio regular foram estabelecidas pela SEE-SP, com a anuência do IFSP, mantendo uma matriz curricular próxima àquela já ofertada no ensino médio regular da rede estadual. A parte profissionalizante, contudo foi elaborada exclusivamente pelos professores e gestores do *campus* do IFSP, conforme constatado nas entrevistas realizadas e que serão analisadas em item específico.

O desenvolvimento da formação proposta no EMI coube, em princípio, aos diretores e aos profissionais do *campus* do IFSP e da escola estadual, participante do Acordo, os quais competiu construir o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) coletivamente e, em seguida, encaminhar à Pró-reitoria de Ensino do IFSP (PRE/IFSP) para aprovação. Este PPC deve ser elaborado com base no perfil profissional do egresso do curso proposto, de acordo com a habilitação escolhida e prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos<sup>44</sup>, considerando que o EMI tem que formar o aluno como cidadão e profissional.

A partir do ponto de chegada, ou seja, do perfil de saída do aluno da escola, devem ser pensados os percursos que possam levar à formação desejada. Profissional habilitado com bases científicas, tecnológicas e humanísticas para o exercício da profissão, numa perspectiva crítica, pró-ativa, ética e global, considerando o mundo do trabalho, a contextualização sócio-político-econômica e o desenvolvimento sustentável, agregando valores artístico-culturais (IFSP/SEE-SP, 2011b, p. 15).

Tal orientação, consoante ao estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio (DCNETNM) em seus artigos 15, 16 e 17, indica ser de responsabilidade das escolas construir e elaborar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) coletivamente e de forma participativa. Para tanto, deve-se considerar o perfil profissional desejado, o que é alcançado ao se explicitar no PPC, segundo os termos empregados no

---

<sup>44</sup> Catálogo organizado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) que serve de referência para as escolas profissionalizantes no momento da escolha dos cursos a serem oferecidos, bem como, para a escolha dos conteúdos disciplinares e carga horária mínima para cada habilitação profissional. As habilitações estão divididas em 13 eixos tecnológicos, a saber: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Segurança; e Turismo, Hospitalidade e Lazer. Disponível em: <[http://pronatec.mec.gov.br/cnct/eixos\\_tecnologicos.php](http://pronatec.mec.gov.br/cnct/eixos_tecnologicos.php)>. Acesso em: 13/01/2011.

documento, *os conhecimentos, os saberes e as competências profissionais e pessoais* que orientam o percurso formativo do estudante:

Art. 20 Os planos de curso, coerentes com os respectivos projetos político pedagógicos, são submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos correspondentes Sistemas de Ensino, contendo obrigatoriamente, no mínimo:

- I - identificação do curso;
- II - justificativa e objetivos;
- III - requisitos e formas de acesso;
- IV - perfil profissional de conclusão;
- V - organização curricular;
- VI - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- VII - critérios e procedimentos de avaliação;
- VIII - biblioteca, instalações e equipamentos;
- IX - perfil do pessoal docente e técnico;
- X - certificados e diplomas a serem emitidos.

§ 1º A organização curricular deve explicitar:

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

A organização curricular prevista no Acordo, segundo o documento, deveria partir do pressuposto da integração entre as formações geral e a profissional, possíveis a partir de um objetivo comum associado ao saber historicamente construído pelos homens, e que integraria ambas dimensões. Para isto, a proposta das instâncias superiores do IFSP e da SEE-SP foi incluir na grade curricular do EMI o desenvolvimento pela equipe do denominado de *projeto integrador* (IFSP/SEE-SP, 2011b), questão que passamos a analisar a seguir.

### **3.2 O projeto integrador como instrumento para a integração**

O projeto integrador foi concebido seguindo orientações dos protótipos curriculares para o EMI da UNESCO. Esse documento orientador indica: o estabelecimento de vínculo entre a prática e a teoria; atenção à realidade do estudante, visando desenvolver nele a autonomia; possibilidade de reflexão crítica sobre a realidade e o desenvolvimento da

criatividade, como condições necessárias para o desenvolvimento do profissional e do cidadão (UNESCO, 2011).

No EMI em análise, tais pressupostos foram adotados, pois o projeto integrador tem como principal objetivo contribuir para a aprendizagem por meio do desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos, a partir de resolução de problemas relacionada aos conteúdos escolares, baseado na realização de pesquisa em sala de aula (IFSP/SEE-SP, 2011b).

O projeto integrador está previsto na Organização Didática<sup>45</sup> do EMI, documento este que rege todos os procedimentos didáticos, pedagógicos e administrativos referentes aos cursos oferecidos por meio do Acordo IFSP/SEE-SP. Esse foi apresentado aos diretores e professores das escolas estaduais e dos *campi* do IFSP em março de 2012, durante o Simpósio Ensino Médio Integrado e a parceria entre a SEE-SP e o IFSP. O objetivo do evento era promover discussões e trocas de experiências entre os profissionais das escolas envolvidas no Acordo. Ressalte-se, contudo, que este evento aconteceu após o início da implantação dos cursos.

Em seu artigo 4º, concernente à Organização Didática, a organização curricular deveria considerar a base comum nacional; uma parte *diversificada*, destinada à formação profissional e básica; e outra, a *profissionalizante*, referente aos conhecimentos específicos da área de formação do curso. A partir dos componentes da parte diversificada, seria desenvolvido o projeto integrador, responsável pela integração e interdisciplinaridade do currículo. Este foi concebido de forma a aproximar os conteúdos a partir da realização de pesquisa, prevista conforme as orientações da UNESCO.

Esta pesquisa tem de culminar em resultados repassados, posteriormente, à comunidade local, por meio de ações de extensão. Com isto, ao longo do período letivo os alunos e professores do EMI devem desenvolver um projeto de pesquisa, com um tema escolhido coletivamente pelo corpo docente e equipe pedagógica, em reuniões de planejamento realizadas antes do início do período letivo. O resultado da pesquisa é, então, replicado, no final do ano, aos moradores do entorno, por meio de práticas como, por exemplo, a realização de uma feira de ciências e tecnologia aberta ao público.

---

<sup>45</sup> Organização Didática de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Acordo de Cooperação nº 002/11 – Celebrado entre o IFSP e a SEE-SP. Aprovado pela Portaria nº 1230/2012. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/cursos/tecnico-integrado-parceria-see.html>>. Acesso em: 06 jan. 2014.

Tendo em vista que todas as orientações para a aplicação do projeto integrador foram elaboradas com base nos protótipos para o EMI da UNESCO, busca-se aqui analisar o documento de referência e, posteriormente, articulá-lo às entrevistas com os profissionais envolvidos na implantação do Acordo, para compreendermos o que ocorreu na prática.

### **3.3 As formulações da UNESCO para a integração curricular do EMI**

O projeto integrador concebido para o EMI é baseado na formulação da UNESCO para o ensino médio brasileiro, compendiado no documento *Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo* (UNESCO, 2011). Nele, considera-se que as mudanças enfrentadas globalmente na economia, na sociedade e no trabalho, a partir dos anos 1990, demandaram uma transformação nas funções da educação, principalmente no ensino médio. Dessa forma, a UNESCO desenvolveu protótipos de currículos para os ensinos médio e para o médio integrado, justificando que não seria necessária uma mudança nas leis que regem a educação de nível médio, uma vez que elas estão em sintonia com as necessidades atuais da economia e da sociedade. O exemplo disso seria a atual LDB, que estabelece no artigo 35º as finalidades para a modalidade, sendo elas:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 13).

Para a UNESCO, faz-se necessário apenas uma atualização dos currículos do ensino médio e do EMI para atender aos objetivos mais amplos, entre eles: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, possível a partir da promoção do desenvolvimento econômico e social, com vistas a diminuir as diferenças sociais e regionais do país,

culminando na erradicação da miséria e da pobreza. Além desses, outros na mesma concepção indicando: a) o estímulo ao bem de todos sem preconceitos; b) a garantia aos direitos humanos; c) o fim da violência e a conservação do meio ambiente.

Esses objetivos deveriam estar articulados aos “relacionados com a preparação para o mundo do trabalho e à prática social, postos no centro do currículo como o principal foco de orientação da aprendizagem” (UNESCO, 2011, p. 8).

Assim, os protótipos da UNESCO por não se tratarem de currículos prontos, orientam que a organização dos mesmos deve ser realizada pelos profissionais da escola em momentos de discussão e trabalho coletivo. Os profissionais precisam, primeiramente, conhecer os protótipos, para em seguida, definir qual deles será utilizado para, então se construir a matriz curricular e definir o projeto pedagógico da escola.

Contudo, esse organismo recomenda que os profissionais sigam alguns princípios norteadores a fim de garantir a formação integral dos alunos. Estes são justificados pela UNESCO pela premência dos jovens para darem prosseguimento nos estudos e para se inserirem na vida social e profissional. Em primeiro lugar, seria incorporado o trabalho como princípio educativo; a pesquisa pauta-se no mesmo pressuposto, pois, “associado ao trabalho, a pesquisa será instrumento de articulação entre o saber acumulado pela humanidade e as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo” (UNESCO, 2011, p. 9).

Conforme apontamos no capítulo I, considerar o trabalho como princípio educativo significa entender o trabalho como meio de produção da vida humana, material e cultural, sendo o homem capaz de criar e recriar sua realidade a partir dele, para atender as suas necessidades. Dessa forma, o trabalho é compreendido na organização do processo educativo como fator histórico, relacionado à cultura e à produção do conhecimento, possibilitando ao estudante a formação do pensamento crítico e reflexivo e almejando a integração entre o ensino intelectual e manual, como forma de superação da divisão de classes (CIAVATTA, 2013; FRIGOTTO, 2012; KUENZER, 1992; SAVIANI, 2003).

Para a UNESCO, adotar o trabalho como princípio educativo significa articular o conteúdo de aprendizagem da formação geral ao da educação profissional, por meio de atividades desenvolvidas pelos estudantes, que resultariam na transformação da sua realidade por intermédio do trabalho. “O currículo será centrado no planejamento (concepção) e na efetivação (execução) de propostas de trabalho individual ou coletivo que cada estudante

usará para produzir e transformar sua realidade e, ao mesmo tempo, desenvolver-se como ser humano” (UNESCO, 2011, p. 9).

Verifica-se que a perspectiva da UNESCO sobre o trabalho como princípio educativo diferencia-se da defendida por autores, a exemplo dos acima citados, da educação profissional, pois considera que o trabalho deve ser tomado como parte do processo educativo, porém de forma a instrumentalizar o estudante para o mundo produtivo. Pondera-se que, nesta concepção, não há transformação do indivíduo pelo trabalho e, sobretudo, a superação da sociedade de classes, nem tampouco a formulação de pensamento crítico-reflexivo sobre a atualidade, pois o trabalho no currículo é proposto pela UNESCO como treinamento para o ingresso no mercado e como forma de inculcar no aluno os princípios e os valores preconizados pelo setor produtivo. “Os protótipos têm como perspectiva comum reduzir a distância entre as atividades escolares, o trabalho e demais práticas sociais” (UNESCO, 2011, p. 9).

A forma para a execução da proposta de trabalho, coletivo ou individualmente, seria pela realização da pesquisa durante o curso, a culminar em resultados práticos, possíveis de serem replicados na comunidade local. Tal dimensão inscrita como princípio educativo é aqui tomada com base em Demo (2011) que considera ser essa perspectiva fundamental para que o processo educativo seja propulsor da descoberta e da criação de conhecimento, superando a sua simples transmissão. Segundo esse autor, a pesquisa realizada em sala de aula permite estabelecer um diálogo com a realidade do grupo, o qual passa a refletir criticamente sobre ela, culminando em sua emancipação social. Nessa perspectiva, a pesquisa é a própria estrutura curricular, aliando a teoria à prática e permitindo ao aluno a reflexão e a construção do conhecimento.

Contudo, para que a pesquisa seja colocada em prática na sala de aula, a participação do professor é basilar para despertar o interesse no aluno. Este aspecto se constitui em obstáculo para a implantação da pesquisa como princípio educativo na educação básica, pois, segundo Demo (2011), a deficiência nesse campo na formação nas licenciaturas pode comprometer tal proposta pedagógica. Como ele aponta, na maior parte desses cursos a pesquisa não integra o currículo do professor em formação, sendo oferecida apenas em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

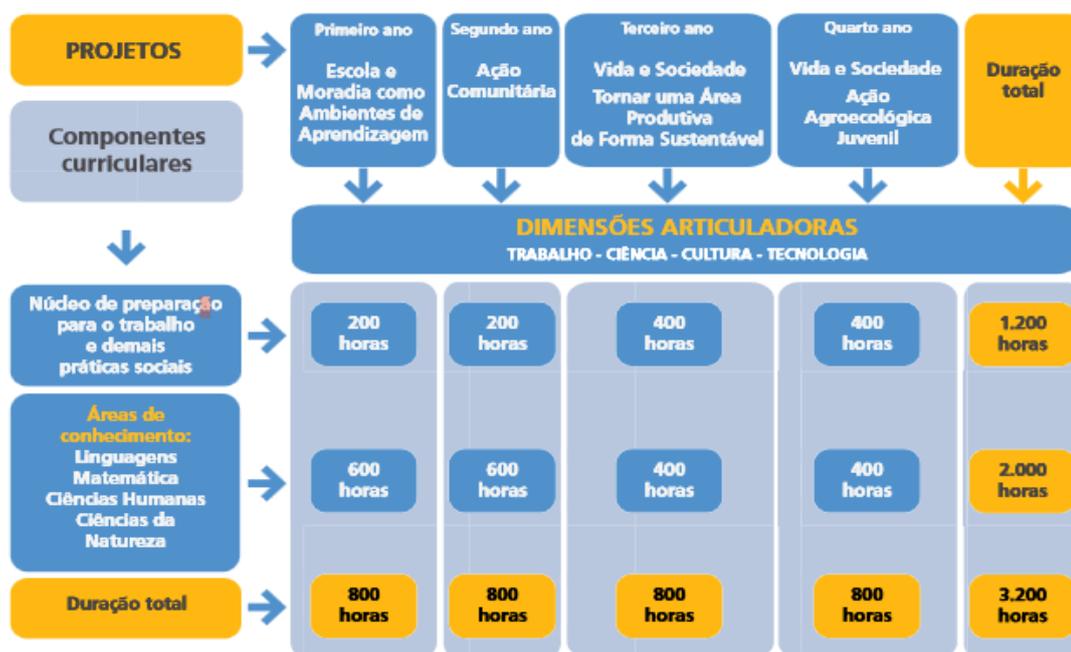
Conforme se constatou na presente pesquisa, os professores da SEE-SP entrevistados não possuem tal titulação, o que, segundo a lógica apontada por Demo (2011), não lhes garantiria proximidade com a pesquisa científica. Além disso, ele aponta que as pesquisas realizadas em programas de pós-graduação, em grande parte, não são, posteriormente, aplicadas em sala de aula, já que a maioria dos mestrandos e doutorandos opta por continuar na universidade como pesquisadores ou se tornarem professores de nível superior, ao invés de ingressar no ensino básico. Há que se ponderar, frente à perspectiva de Demo, que esses pesquisadores permanecem na formação de outros profissionais nos cursos de graduação, por exemplo, e que, portanto, sempre é possível dar continuidade a certa compreensão da construção do conhecimento.

Do lado do IFSP é necessário considerar que a formação em pós-graduação é uma realidade nesse *campus*. Porém, essa é realizada em áreas tecnológicas, como engenharia e, portanto, a pesquisa tecnológica pode ser transposta para a educação profissional.

Dessa forma, Demo (2011) conclui que a prática da pesquisa na educação básica é um desafio para a escola formal, dos ensinos fundamental ao médio. Para ele, essa perspectiva formativa deve começar a ser pensada a partir da formação de professores para o ensino básico antes mesmo de sua aplicação na escola.

No documento da UNESCO, por sua vez, afirma-se que se busca, nas propostas pedagógicas, unir as atividades escolares ao trabalho e à prática social, ou seja, os conhecimentos desenvolvidos na escola devem preparar o estudante para o mercado de trabalho e para desenvolver valores e princípios que melhoram a convivência em sociedade. Destaque-se que este oferece alguns modelos de como organizá-los no EMI e a forma como este deve ser operacionalizado nas instituições escolares, contemplando a inserção da pesquisa como atividade curricular. O documento orienta que este currículo deve ser revisado anualmente pelos profissionais da escola, antes do início do período letivo e a partir de avaliações realizadas no ano anterior, o que originaria o planejamento das atividades escolares.

**Figura 2: Protótipo curricular do Ensino Médio Integrado proposto pela UNESCO**



Fonte: UNESCO (2011, p. 21).

Como metodologia de ensino e de aprendizagem, a UNESCO critica o método de aulas expositivas, pois concebe esta forma de lecionar incongruente à interdisciplinaridade aplicada em um curso que se propõe integrado e justifica que

[...] não é possível a preparação para a atuação no mundo do trabalho e para a prática social sem o envolvimento e a atuação do educando em atividades de pesquisa, intervenção ou aprendizagem que requeiram as capacidades e os conhecimentos necessários para tal atuação (UNESCO, 2011, p.14).

Por fim, o documento indica que a avaliação auxiliaria no processo de integração curricular, pois, principalmente a partir de avaliações externas, a exemplo do ENEM, seria possível definir um elenco de competências e habilidades a serem alcançadas ao final do ensino médio e articulá-las às competências profissionais. Assim, orienta que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deveria ser utilizado como referência para a definição dos objetivos de aprendizagem no currículo do ensino médio (UNESCO, 2011).

Segundo o Acordo IFSP/SEE-SP, este modelo de currículo deve ser a base para as escolas desenvolverem seus projetos integradores, bem como o EMI é sustentado pelos 4 pilares da educação: “aprender a conhecer”, que parte do princípio da educação permanente,

como base para continuar aprendendo ao longo da vida; “aprender a fazer”, ou seja, utilizar na prática os conhecimentos teóricos; “aprender a viver”, aprender a conviver com o outro, permitindo a realização de projetos comuns ou a gestão dos conflitos inevitáveis; “aprender a ser” que considera o princípio que a educação é parte do desenvolvimento humano e deve preparar o aluno para elaborar pensamentos autônomos e críticos, fomentando a capacidade de decisão frente às diferentes circunstâncias da vida (IFSP/SEE-SP, 2011b, p. 19).

Esses princípios foram preconizados no documento da UNESCO, *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 2003). Nele, seus organizadores afirmam que a educação do século XXI deveria ser realizada ao longo da vida, devido às constantes e rápidas mudanças ocorridas no mundo e, para estar preparado para esta dinâmica, a escola ganha destaque principal.

Duarte (2004) analisa tal perspectiva de forma crítica e pondera que estes pilares preconizam valores entre os estudantes, como tentativa de inculcar princípios morais que facilitam a legitimação da desigualdade social, a injustiça e a exploração, via educação.

Por um lado, procura-se dar aos explorados e aos excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se torne generalizadamente insuportável e, por outro lado, busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta ou desigual (DUARTE, 2004, p. 50).

A proposta IFSP/SEE-SP para o currículo do EMI afirma ter como objetivo a garantia do direito ao desenvolvimento continuado da disposição para a vida produtiva e social, buscando incluir o estudante na sociedade por meio do trabalho, a partir da formação profissional e tecnológica, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (BRASIL, 2004b).

Para cumprir essas premissas, é empregado no Acordo o que os elaboradores da política denominam de “metodologia do trabalho interdisciplinar”, que pressupõe que a transcendência da concepção fragmentada do conhecimento expresso na divisão das disciplinas, desejando superar a separação entre ensino e pesquisa e considerando a educação permanente para toda a vida (IFSP/SEE-SP, 2011b).

Assim, visando definir as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, o IFSP e a SEE-SP optaram por organizar o currículo, pautado nos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs), conforme os eixos orientadores de conteúdos definidos no documento:

Eixo Histórico-Cultural - dimensiona o valor social e histórico dos conhecimentos, visando ao contexto da sociedade em constante mudança e submetendo o currículo a uma verdadeira prova de validade e relevância social.

Eixo Epistemológico – reconstrói os procedimentos envolvidos no processo de produção do conhecimento, assegurada a eficácia desse processo e a abertura para novos conhecimentos (IFSP/SEE-SP, 2011b, p. 19).

A organização curricular do EM, conforme os PCNs, deveria ser baseada na interdisciplinaridade, compreendida como a integração e a articulação entre as diversas áreas de conhecimento do currículo, possibilitando uma formação mais próxima das reais demandas do mundo do trabalho; na contextualização, ou seja, no desenvolvimento curricular inserido no contexto do mundo do trabalho e; na flexibilidade, formando o indivíduo capaz de se adaptar às situações adversas ligadas à prática profissional e ao mundo do trabalho. Esse conjunto de recomendações seria consolidado por meio da utilização da prática pedagógica centrada em projetos, a exemplo do projeto integrador anteriormente mencionado. Isso garantiria a integração curricular (IFSP/SEE-SP, 2011b).

Para Ramos (2011), a interdisciplinaridade e a contextualização seriam os princípios básicos da organização curricular pautada no modelo de competências. Como discutido no capítulo I, observa-se que a noção de competência permeia as políticas públicas para a educação brasileira desde a década de 1990, principalmente a partir da promulgação da nova LDB. Verifica-se, portanto, que as orientações presentes no Acordo IFSP/SEE-SP seguem a mesma matriz teórica, considerando o disposto na legislação vigente, o que nos indica a relevância de tal análise.

### **3.4 A lógica das competências no currículo do EMI**

À luz de Deluiz (2001), o modelo de competências profissionais começou a ser discutido a partir da crise do capitalismo ocorrido na década de 1970 nos países centrais, desdobrando-se em um amplo processo de reestruturação da economia e consequentemente da esfera produtiva. Esse período, marcado pelo regime de acumulação flexível, pela inovação

tecnológica e científica aplicada ao mundo da produção e pelas novas formas de gerenciamento e de organização do trabalho, reordenou os saberes dos trabalhadores, conforme apontamos no capítulo I.

A principal característica do modelo de competências utilizado nas empresas passa a ser, segundo a mesma autora, a valorização da escolaridade do trabalhador nesses moldes, bem como, a individualização da construção da carreira, de sua própria formação e da capacidade de adaptar-se rapidamente a novos contextos. Esses passam a ser os critérios que demonstram o compromisso do trabalhador com a empresa. Nessa perspectiva, a formação continuada e o sentido do estudar ao longo da vida se constituem como lemas a serem perseguidos pelos trabalhadores. E passam a ser desvalorizadas antigas formas de hierarquia e classificação dos postos de trabalho. O sentido presente nessa compreensão da formação e do trabalho ancora-se na responsabilização individual sintetizada no termo criado no discurso político da época como a ‘empregabilidade’, ou seja, a capacidade de cada um ser ‘empregável’.

Para o capital, a gestão por competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos) e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua “empregabilidade” (DELUIZ, 2001, p. 2).

Com isto, as empresa ao fixarem suas táticas competitivas e de negócios, passam a determinar, também, quais são as competências necessárias que competem às diversas funções a serem desempenhadas pelos trabalhadores e, portanto, a qualificação profissional passa a ser avaliada a partir dos objetivos da empresa (DELUIZ, 2001).

Ainda conforme a mesma autora, pelo modelo das competências, o controle exercido sob os trabalhadores nas empresas é mais eficiente. Este controle é facilitado por meio da disciplina estabelecida na organização e que é internalizada pelo trabalhador, bem como pelo controle exercido pelo próprio trabalhador em seus colegas de equipe, visando garantir os resultados e, também, pela supervalorização das atitudes morais (*saber-ser*), que ajudam a evitar conflitos e resistências entre os trabalhadores.

A reorganização da economia, que ocorre no Brasil com maior intensidade a partir dos anos 1990, difunde valores que passam a ser demandados da educação. Nesse sentido, as políticas educacionais incorporam essa lógica que se refletiu na racionalização dos gastos com a educação e, também, pelo ajuste na função, objetivos e conteúdos escolares a fim de atender às exigências do setor produtivo.

De acordo com Ramos (2011), é com a nova LDB promulgada em 1996 que a noção de competências passa a ser utilizada tanto na educação básica quanto na profissional. A partir dessa legislação e das reformas educacionais que ocorreram no país neste período, conforme discutido no capítulo I, os currículos sofreram modificações visando à reorientação da “prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares” para a “prática voltada para a construção de competências” (RAMOS, 2011, p. 126).

A partir da opção pelo modelo de competências na educação brasileira, o foco das políticas para a educação profissional mais uma vez volta-se ao atendimento das exigências do mundo do trabalho, organizadas coerentemente, segundo os valores do mercado, com os perfis profissionais e com as competências estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio (DCNETNM). “A prioridade passa a ser as ‘aptidões para a vida social’, sendo que a preocupação com a formação dos sujeitos, que inclui a dimensão sociopolítica, não são detalhadas e especificadas na legislação educacional” (DELUIZ, 2001, p. 4).

Isto é o que se verifica na LDB, considerando que a proposta para o ensino médio deve atender ao desenvolvimento de uma série de competências gerais no aluno, tidas como essenciais para que ele se integre ao mercado de trabalho e à vida como cidadão. De acordo com a matriz curricular proposta no Acordo IFSP/SEE-SP, essas competências seriam as seguintes:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemáticas, artístico-culturais e científico-tecnológicas;
- II. Conhecer e utilizar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;
- III. Construir e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artístico-culturais;
- IV. Compreender os fundamentos científico-tecnológicos relacionando teoria e prática nas diversas áreas do conhecimento;
- V. Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana;

- VI. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões, enfrentar situações-problema e construir argumentação consistente;
- VII. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenções solidárias na realidade, respeitando os valores humanos, preservando o meio ambiente considerando a diversidade sociocultural;
- VIII. Ter iniciativa, responsabilidade e espírito empreendedor, exercer liderança, saber trabalhar em equipe, respeitando a diversidade de ideias e ter atitudes éticas, visando o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho. (IFSP/SEE-SP, 2011b, pp. 15 e 16).

No que se refere às competências a serem desenvolvidas na parte profissionalizante, os representantes do IFSP e da SEE-SP indicam que se deve considerar o disposto nas DCNETNM que, como dispõe o artigo 14, define a organização dos currículos de cursos técnicos de nível médio, os quais devem estabelecer:

- I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;
- II - elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;
- III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;
- IV - domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;
- V - instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;
- VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho. (BRASIL, 2012, p. 5).

Segundo Berger (1998 *apud* Ramos, 2011), as etapas para a elaboração de currículos pautados em competências deveriam iniciar pela investigação do processo de trabalho para, em seguida, se construir uma matriz referencial de competências e, só então, serem formulados o projeto pedagógico e o plano de curso, considerando a matriz referencial, a partir de uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas.

Na prática, para a elaboração do currículo do EMI previsto no Acordo IFSP/SEE-SP, as competências utilizadas foram as indicadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio (DCNETNM). A partir do exposto, analisaremos a seguir como foi realizada a construção e a implantação do currículo do EMI no município pesquisado, buscando apreender a compreensão dos envolvidos no processo.

### **3.5 A elaboração do currículo na prática**

A partir das orientações das instâncias superiores do IFSP e da SEE-SP, analisamos como ocorreu a elaboração da grade curricular e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) proposto no município pesquisado. Verificamos que esta elaboração foi empreendida a partir de fevereiro de 2012, quando os diretores repassaram às informações aos professores, e prosseguiu durante todo o ano. Os profissionais buscaram compreender como deveriam ser atendidas todas as orientações referentes à elaboração do mesmo, considerando o tempo disponível para se realizar tal debate – questão aqui considerada central para o efetivo desenvolvimento do currículo e para a implantação do EMI.

A partir das orientações contidas no documento *Projeto de Implantação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Parceria IFSP/SEE-SP* e da matriz curricular mínima (FIGURA 1), teve início a elaboração do currículo considerando a área definida: Automação Industrial. O diretor do IFSP relatou como isto ocorreu.

A grade curricular [...], ela é elaborada com base na lei. A questão das disciplinas do ensino propedêutico, ela veio é do governo do Estado, nos moldes que o governo do Estado hoje trabalha, para que ele pudesse ofertar e não haver nenhum tipo de problema. Foi feito um trabalho onde o Estado se responsabilizou junto com o Instituto em fazer o formato pra oferta de ensino propedêutico, que é ministrado na escola parceira. Já a parte do ensino técnico, ela ficou a cargo do Instituto somente. No caso da parte do ensino propedêutico houve o trabalho conjunto, no caso com a Reitoria de Ensino do Instituto junto com a Secretaria de Educação. E no caso específico das disciplinas do ensino técnico houve uma abertura para que cada *campus* fizesse, elaborasse com base na lei, a oferta dessas disciplinas e logicamente o número de horas aula, todas essas questões (D1 – diretor IFSP, 12/12/2012).

Depreende-se desse depoimento que, no tocante ao ensino médio regular, estabeleceram-se, nas instâncias superiores, quais seriam as disciplinas oferecidas, bem como sua carga horária e conteúdos, limitando a margem de autonomia para os profissionais da escola estadual na definição do currículo do ensino regular. Assim, as instâncias superiores do IFSP e da SEE-SP optaram por encaminhar às escolas parceiras uma matriz curricular mínima (Figura 1) com as disciplinas do ensino básico já estabelecidas, permitindo apenas aos *campi* do IFSP a elaboração das disciplinas profissionalizantes, de acordo com a habilitação escolhida.

Apesar disso, as escolas parceiras ainda deveriam construir coletivamente o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o que não ocorreu, posto que “[...] tudo isso ficou por conta do Instituto Federal” (D2 – diretora SEE-SP, 18/12/2012).

Sobre as possíveis diferenças existentes entre os currículos do ensino médio regular e do EMI, constata-se, por meio das entrevistas, que estas consistiam, basicamente, na alteração do número de aulas em algumas disciplinas. “Inclusive a parte regular, neste primeiro ano, a única alteração foram nas aulas de matemática, que ao invés de cinco foram quatro aulas” (D2 – diretora SEE-SP, 18/12/2012), tendo o mesmo ocorrido também em Língua Portuguesa:

[...] veio uma grade já pronta e aí foi chamado os professores daqui e de lá, pra gente fazer uma adequação nessa grade. Então foram feitas, por exemplo, aulas de Português, no primeiro, cinco [aulas], no segundo, quatro e no terceiro, dois e aí a gente assusta: duas aulas de Português no terceiro ano... é pouco, porque o conteúdo é muito vasto tal, mas como eles têm no terceiro ano mais aulas práticas, então foram diminuindo as aulas (P7 – professor SEE-SP, 17/04/2013).

Tal situação obrigou os professores a ajustarem o conteúdo das disciplinas ao tempo disponível de aulas. Assim, ressaltamos que, apesar de os professores da escola estadual não opinarem na construção da matriz curricular, se constatou que eles puderam realizar algumas adequações na ordem do conteúdo ensinado na escola estadual para além de ajustar os conteúdos ao número de aulas da grade, a fim de atender aos que seriam ministrados no IFSP.

As disciplinas veio (sic) já preestabelecidas, a carga horária, tudo certinho. [...] Eu, na minha área Matemática, eu não sabia qual era a prioridade do conteúdo que eu poderia estar trabalhando com esses alunos. Então tive a

oportunidade de reunir com o pessoal, através do ATPC'S [reuniões] dos professores do Instituto, e ali nós vimos discutir qual era a prioridade do conteúdo né, na matemática, que poderia estar trabalhando com eles (P5 – professor SEE-SP, 17/04/2013).

A declaração deste professor demonstra que foram realizadas algumas reuniões em que os docentes discutiram os conteúdos de suas disciplinas para, de alguma forma, alterá-los conforme a necessidade do curso e fazer um trabalho integrado entre as disciplinas dos ensinos médio e técnico. Mas indaga-se em que medida esta integração de fato ocorreu. Na visão de alguns alunos entrevistados, foi possível observar que, em algumas disciplinas, os professores buscavam articular os conteúdos de ensino na escola estadual aos conteúdos das disciplinas técnicas. “É, física eu já vi muitas coisas aqui [IFSP], é possível falar que eu aprendi aqui, um ajudou o outro, química também, ajudou bastante” (A5 – aluno EMI, 07/11/2013).

O que se verifica é que há uma integração informal estabelecida entre os docentes para possibilitar o processo de ensino e de aprendizagem previsto no currículo.

Observa-se que os conteúdos disciplinares apontados pelos entrevistados são os mais afeitos ao das disciplinas profissionalizantes, que pressupõem conhecimentos prévios em Matemática, Física e Química para a sua compreensão. Quando perguntado à professora de Língua Portuguesa, por exemplo, se havia uma integração entre a sua disciplina e as técnicas, ela respondeu: “Não, pelo menos ninguém de lá me procurou para falar: ‘olha, eu preciso de um relatório, eu preciso que você trabalhe mais a parte escrita’, pelo menos Português não” (P7 – professor SEE-SP, 17/04/2013).

Conforme verificamos na análise dos documentos, a integração entre o ensino geral e o profissional foi preconizada a partir da elaboração e implantação do projeto integrador no currículo. Por se tratar de questão considerada de fundamental importância, analisaremos a forma como este projeto foi colocado em prática em item específico.

O que se observa até o momento é que, a partir da realidade verificada, os profissionais do *campus* do IFSP se organizaram para definir as disciplinas e conteúdos, que iriam compor a parte profissionalizante do currículo, bem como para construir o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Conforme os depoimentos dos docentes do IFSP, nem todos os professores foram chamados a contribuir para esta elaboração. “Até onde eu sei, foi o

coordenador que montou. Eu não sei com quem ele discutiu” (P4 – professor IFSP, 03/04/2013).

Apesar de um dos professores entrevistados afirmar ter participado da elaboração das disciplinas profissionalizantes, os demais do IFSP ouvidos desconhecem o processo sobre como este foi organizado e afirmam não ter participado na elaboração do currículo, o que indica, portanto, que o pressuposto da construção coletiva e do envolvimento do conjunto de docentes para a construção do currículo e do PPC não se concretizou, conforme preconiza as DCNETNM.

Então, a impressão que eu tenho é que veio uma proposta, depois foi trabalhada aqui pelo coordenador. A informação que eu tinha era que o coordenador do curso da área de indústria estava trabalhando nesse assunto [currículo] e ele iria à São Paulo para trabalhar esse assunto. (P2 – professor IFSP, 22/03/2013).

A formulação da política concebe a construção do currículo e do PPC como um processo democrático e é parte integrante das orientações fornecidas pelas instâncias superiores para a elaboração do curso, de acordo com a legislação vigente. Contudo, verificamos que o tempo disponível para a realização de reuniões com todos os docentes envolvidos no curso antes de sua implantação não foi suficiente para que tal dimensão se efetivasse, especialmente tendo em vista que o início da implantação do curso ocorreu concomitantemente à elaboração do PPC.

Apontamos ainda que a primeira reunião realizada pelas instâncias superiores do IFSP/SEE-SP para discussões em torno do Acordo e sua implantação, ocorreu um mês após o início das aulas, quando da realização do Simpósio Ensino Médio Integrado e a parceria entre a SEE-SP e o IFSP. É importante ressaltar que o documento da UNESCO, tomado como referência para a elaboração curricular, pressupõe reuniões anteriores ao início do período letivo para o planejamento das ações previstas nos protótipos curriculares.

Mas, apesar das dificuldades apresentadas, as disciplinas da parte profissionalizante foram estabelecidas pelo *campus* e a grade curricular foi elaborada como apontaremos a seguir.

### **3.6 A organização curricular**

O curso foi organizado em 4.200 horas, divididas em 2.400 horas de disciplinas da base comum do ensino médio, 1.400 para a parte profissionalizante, 200 horas para a parte diversificada do currículo referente ao projeto integrador com disciplinas da base comum e mais 200 horas do projeto integrador referente à parte profissionalizante. Além das 4.200 horas, os alunos que optassem por realizar estágio profissional deveriam acrescentar mais 360 horas ao currículo totalizando uma carga horária de 4.560 horas, conforme demonstra a Figura 3 a seguir.

Figura 3: Grade curricular do EMI em Automação Industrial

 <b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - Campus XXX</b> ( Criação: Decreto de 18/01/1999 ) <b>ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO TÉCNICO</b> (Base Legal: Lei nº 9394/1996 e 5154/2004 Art.4º § 1º I - Integrado) Educação Profissional Técnica de Nível Médio Articulada com o Ensino Médio de Forma Integrada <b>Habilitação Profissional: TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL</b>											Carga Horária Mínima Obrigatória <b>4.200</b>		
											Carga Estágio <b>360</b>		
											Curso Anual Núm. Semanas <b>40</b>		
ÁREAS	Componente Curricular	Cód. Discipl.	Trat. Metod.	Núm. Profs.	Aulas semanais			Total de ch/componentes			Total aulas	Total horas	
					1º	2º	3º	1º	2º	3º			
BASE NACIONAL COMUM	Códigos e Linguagem e suas Tecnologias	Artes	ART	T/P	2	2	2	0	67	67	0	4	133
		Educação Física	EFI	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200
		Língua Portuguesa e Redação	LPR	T	1	5	4	2	167	133	67	11	367
	Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias	Biologia e Programa de Saúde	BPS	T	1	2	2	0	67	67	0	4	133
		Física	FIS	T	1	2	2	4	67	67	133	8	267
		Matemática	MAT	T	1	4	3	2	133	100	67	9	300
	Ciências Humanas e Sociais	Química	QUI	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200
		Filosofia	FIL	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200
		Sociologia	SOC	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200
		História	HIS	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200
		Geografia	GEO	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200
	<b>Sub Total I</b>					<b>27</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>900</b>	<b>833</b>	<b>667</b>	<b>72</b>	<b>2400</b>
Parte Divers.	Espanhol (facultativa)	ESP	T/P	1	2	2	2	67	67	67	6	200	
	Inglês	LES	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200	
PROJETO INTEGRADOR	Parte Divers.	Projeto I	Matemática Aplicada	MTM	T/P	2	2	2	0	67	67	0	4
			Saúde Individual e Coletiva	SIC	T/P	1	0	0	2	0	0	67	2
		Projeto II (optativo)	Interpretação e Redação de Textos Técnicos	IRT	T/P	2	2	2	0	67	67	0	4
			Sociedade, Tecnologia e Empreendedorismo	STE	T/P	1	0	0	2	0	0	67	2
	<b>Sub Total II</b>					<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>133</b>	<b>133</b>	<b>133</b>	<b>24</b>	<b>400</b>
	Parte Profissionaliz.	Projeto I	Segurança, Saúde e Meio Ambiente	SSM	T/P	1	2	0	0	67	0	0	2
			Física Aplicada	FAP	T/P	2	0	2	0	0	67	0	2
			Sistemas de Manutenção	SIM	T	1	0	0	2	0	0	67	2
		Projeto II (optativo)	Gestão de Projetos e Processos	GPP	T	1	0	0	2	0	0	67	2
			Tecnologias Avançadas para Automação Industrial	TAA	T	1	0	0	2	0	0	67	2
Carreira e Mercado de Trabalho			CMT	T/P	2	0	0	2	0	0	67	2	
<b>Sub Total III:</b>					<b>2</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>67</b>	<b>67</b>	<b>67</b>	<b>6</b>	<b>200</b>	
PARTE PROFISSIONALIZANTE	Formação Específica	Informática Básica	INF	T/P	2	2	0	0	67	0	0	2	67
		Eletrotécnica Industrial	EIN	T	2	2	0	0	67	0	0	2	67
		Prática em Eletrotécnica Industrial	PEI	P	2	2	0	0	67	0	0	2	67
		Tecnologia Mecânica	TEM	T/P	2	2	0	0	67	0	0	2	67
		Desenho Técnico	DET	T/P	2	2	0	0	67	0	0	2	67
		Eletrônica Industrial	ELI	T	2	0	2	0	0	67	0	2	67
		Prática em Eletrônica Industrial	PEL	P	2	0	2	0	0	67	0	2	67
		Hidráulica e Pneumática	HIP	T/P	2	0	2	0	0	67	0	2	67
		Resistência dos Materiais e Sistemas Mecânicos	RSM	T/P	2	0	2	0	0	67	0	2	67
		Sistemas Térmicos e de Fluxo	STF	T/P	2	0	2	0	0	67	0	2	67
		Programação e Microcontroladores	PMC	T/P	2	0	2	0	0	67	0	2	67
		Instalações e Máquinas Elétricas Industriais	IME	T/P	2	0	0	2	0	0	67	2	67
		Manufatura Assistida por Computador	MAC	T/P	2	0	0	2	0	0	67	2	67
		Automação Industrial	AUT	T/P	2	0	0	2	0	0	67	2	67
		Controladores Lógicos Programáveis	CLP	T/P	2	0	0	2	0	0	67	2	67
		Instrumentação Industrial e Controle de Processos	ICP	T/P	2	0	0	2	0	0	67	2	67
		Tecnologias de Redes Industriais	TRI	T/P	2	0	0	2	0	0	67	2	67
Orientação de Estágio	OES	T/P	1	0	0	2	0	0	67	2	67		
<b>Sub Total IV:</b>					<b>10</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>333</b>	<b>400</b>	<b>467</b>	<b>36</b>	<b>1200</b>	
RESUMO CARGA HORÁRIA	<b>TOTAL DE AULAS SEMANAIS (AULAS DE 50 MINUTOS)</b>												
	<b>BASE NACIONAL COMUM + PARTE DIVERSIFICADA</b>											<b>2800</b>	
	<b>PARTE PROFISSIONALIZANTE</b>											<b>1400</b>	
	<b>TOTAL DE CARGA HORÁRIA MÍNIMA OBRIGATÓRIA (SEM ESTÁGIO)</b>											<b>4200</b>	
	<b>CARGA HORÁRIA FACULTATIVA</b>											<b>200</b>	
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>											<b>360</b>		
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>											<b>4560</b>		

Fonte: IFSP/PRC (2012). Documento não publicado.

O estágio profissional, apesar de previsto na grade curricular, foi considerado optativo, já que devido à distribuição da carga horária do curso em três anos, houve a necessidade de se organizar o curso entre o período matutino e vespertino, no qual foram alocadas as disciplinas do ensino médio regular no período da manhã, oferecidas na escola estadual, e no período da tarde, onde foram distribuídas as disciplinas técnicas, realizadas no *campus* do IFSP. Com esta organização, os alunos não dispunham de tempo para a realização de estágio, conforme indica um dos alunos entrevistados. “Ah, no começo, eu esperava que, tipo, no segundo ano, esse ano, eu já ia começar a fazer estágio, só que não deu por causa da escola [...] não dá porque eu estudo de manhã e à tarde” (A1 – aluno EMI, 06/11/2013).

Para receber o diploma do EMI, os alunos que não realizam o estágio profissional, devem apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado com orientação de um de seus professores.

Embora a grade curricular e o PPC do curso proposto no município pesquisado tenha sido elaborados ao longo de 2012, até janeiro de 2014, essa ainda não havia sido aprovada pela Pró-reitoria de Ensino do IFSP (PRE/IFSP), pois os responsáveis pela outorga na PRE/IFSP consideram que ainda há necessidade de ajustes, como alteração do nome de algumas disciplinas técnicas, conforme informou o atual pedagogo do *campus* por *e-mail*. No momento da entrevista com o diretor do IFSP, em dezembro de 2012, este informou que os ajustes a serem realizados seriam “[...] questão de correção na bibliografia, formato de bibliografia, descrever melhor um pouco a questão do projeto integrador, o que já tá acontecendo” (D1 – diretor IFSP, 12/12/2012).

Além disso, conforme vimos previamente, na organização curricular proposta pelos representantes do IFSP/SEE-SP, pretendia-se que a conexão entre as formações geral e a profissional fosse efetivada por meio do projeto integrador. Sua realização se constituiu, portanto, em um novo desafio para os diretores e professores responsáveis por organizar e colocar em prática o currículo do EMI. Ressalte-se que, diante das condições de efetivação da política, é a responsabilização dos docentes pelo sucesso da integração, a qual se concentrou na execução do projeto integrador, posto que considerava:

[...] não há no âmbito do IFSP experiência acumulada que possa ser indicada como modelo a ser seguido e ainda que a proposta de espaço integrador se constitui em uma proposta nova, a ser sedimentada, a aposta, no âmbito

desse projeto, é que possa surgir uma nova dinâmica curricular a partir da proposições criativas na indicação e desenvolvimento de projetos, item obrigatório nos projetos pedagógicos de curso (IFSP/SEE-SP, 2011b, pp. 16 e 17).

Considerando a relevância indicada para o projeto integrador, que seria o responsável por unificar a formação geral e a profissional e, segundo os elaboradores da política, seria o caminho para a superação do dualismo presente na educação brasileira, consideramos importante verificar, frente ao ponto de vista dos profissionais envolvidos na implantação, como o projeto integrador foi formulado no local pesquisado. Além disso, procurou-se saber se este projeto, de fato, contribuiu para a efetiva integração entre a formação geral e técnica ou se se constituiu em mais um obstáculo para a implantação do EMI.

### **3.7 Projeto integrador, desintegrado?**

Conforme observado anteriormente, o projeto integrador foi apontado como elemento fundamental do currículo para garantir a integração entre o ensino médio regular e técnico. Porém, não havia nenhum tipo de experiência prévia no IFSP e na SEE-SP sobre a aplicação prática deste projeto, bem como as instâncias superiores não promoveram reuniões de orientação aos diretores e professores das escolas participantes do Acordo para recomendar a forma de implementação da proposta. Mais uma vez a responsabilidade pelo sucesso, ou não, da elaboração do projeto recaiu localmente. Assim, a partir do contato com o documento da UNESCO, os profissionais das escolas parceiras buscaram discutir o assunto e o interpretaram à sua maneira. Em seu depoimento, o diretor do IFSP explicou o projeto integrador:

[...] ele [o projeto integrador] é muito teórico ainda. Ele é muito... acredito, que quanto mais aprendermos e ele se tornar algo mais prático, vai ser mais interessante para o aluno. Então ele continua muito teórico. O que é o teórico? Ele tem disciplina. Uma disciplina ministrada lá com um foco e uma outra disciplina na escola (IFSP) com outro foco, onde ele precisa juntar esses fatos e aprender a como se elabora um projeto. O objetivo principal do projeto integrador é que ele crie algo, principalmente o hábito de entender como é que se faz um projeto, uma pesquisa e aprender a escrever sobre isso. Comece a ganhar gosto, vamos chamar assim, por esse...é...por essa forma de aprendizagem. O projeto é algo que faz com que o aluno pesquise e com

que o aluno cresça muito e ele está ocorrendo sim (D1 – diretor IFSP, 12/12/2012).

O que se observa no relato do diretor é que não havia, no momento da realização das entrevistas, uma completa compreensão do que era o projeto integrador e como deveria ser colocado em prática. A princípio, ele foi definido como disciplinas oferecidas na escola estadual e no IFSP que deveriam ter alguma ligação entre si, sendo trabalhada pelos professores de forma interdisciplinar. Essa falta de esclarecimento configurou-se como empecilho, inclusive, no momento da atribuição de aulas, pois, como não sabia como este projeto seria elaborado, a diretora da escola estadual optou por escolher um professor temporário para assumir a disciplina destinada ao projeto integrador.

E tem o projeto integrador, que a gente também não tinha conhecimento, não entendia o que era, e a gente não sabia como ia fazer essa atribuição. Então na época eu atribuí para os meus professores efetivos, que tinham compromisso com a escola, todas as aulas, com exceção do projeto integrador, que eu atribuí pra um professor temporário, porque eu fiquei muito insegura, a gente não tinha certeza das coisas, e se de repente essas aulas tivessem alguma alteração? Eu não poderia fazer com que o meu professor [efetivo] tivesse alteração de jornada no decorrer do ano (D2 – diretora SEE-SP, 18/12/2012).

Conforme o documento elaborado pelas instâncias superiores do IFSP/SEE-SP, o projeto integrador era o cerne de toda a concepção de integração curricular proposta na política. Todavia, observa-se que na ausência de esclarecimentos prévios, a diretora optou por atribuir a aula referente ao projeto na escola estadual para um professor substituto, pois ela não tinha certeza se este projeto iria prosperar. É importante ponderar em que medida a precariedade nas relações de trabalho, que permite a contratação de docentes por tempo determinado e, muitas vezes sem a devida formação (VENCO, RIGOLON, 2013) pode comprometer um projeto pedagógico.

O que ocorreu na realidade foi que, após a atribuição de aulas, os professores responsáveis pelas disciplinas do projeto integrador estabeleceram contato e buscaram definir como seria desenvolvido o projeto. O que se apreendeu nas entrevistas foi que, por falta de clareza e diálogo por parte dos docentes e gestores, o projeto sofreu alterações durante o curso.

No início eu consegui estabelecer uma comunicação legal com o professor [do IFSP] [...], através de e-mail, a gente se comunicava, como seria a atividade. Depois eu não sei o que houve, e ele parece que trocou de disciplina, apareceu uma outra pessoa para substituí-lo nesse projeto, e aí eu percebi que eu perdi um pouquinho o contato (P6 – professor SEE-SP, 17/04/2013)

Assim como ocorreu na elaboração do currículo, o projeto integrador foi construído concomitantemente à implantação do curso de EMI, e os profissionais das escolas não compreendiam totalmente qual era a proposta deste projeto. O Acordo preconizava uma integração entre as duas disciplinas do projeto integrador e que os docentes responsáveis trabalhariam de forma interdisciplinar, proporcionando o desenvolvimento de uma pesquisa que teria um resultado ao final do ano letivo.

O que se nota no desenvolvimento do projeto integrador replica o observado no que diz respeito à organização do currículo do EMI como um todo: não houve clareza na explicitação dos objetivos a serem alcançados com o projeto, nem mesmo orientações suficientes para que os profissionais das escolas pudessem discutir sua elaboração e aplicação durante o ano, além da já constatada falta de tempo hábil para a realização de discussões necessárias sobre o assunto. “Eu acho que precisa de um aprofundamento mesmo, pra se entender melhor o que é o projeto integrador, pra fazer uma elaboração melhor” (P2 – professor IFSP, 22/03/2013).

Assim, o que ocorreu no primeiro ano de implantação da política foi que não houve a elaboração coletiva de um projeto, nem mesmo a realização de uma pesquisa por parte dos alunos que culminasse em resultado a ser apresentado à comunidade local, como preconizavam as orientações do Acordo IFSP/SEE-SP com base nos protótipos da UNESCO.

Além disso, constatou-se que os demais professores entrevistados apresentam conhecimentos restritos sobre a realização do projeto integrador, aspecto aqui compreendido como obstaculizador na implantação do curso EMI.

Eu tenho assim, algumas ideias, uma coisa meio vaga, meio esparsa, mas o projeto como um todo, eu volto a dizer, eu não me lembro de ter participado, não me lembro de uma reunião para discutir o conjunto do projeto, qual realmente é o objetivo, nós estamos formando o aluno para quê? Que que a

gente espera que saia daqui? Esse aluno, ele vai fazer o quê? Qual a formação? (P3 – professor IFSP, 22/03/2013).

Embora a caracterização principal do projeto integrador fosse a conexão curricular entre os conhecimentos específicos e de formação geral, tendo a pesquisa e o trabalho como princípio educativo, o que se verificou na presente pesquisa foi o restrito esclarecimento oferecido aos profissionais das escolas sobre o assunto e a falta de sistematização e organização de um projeto pensado conjuntamente entre os profissionais do IFSP e da escola estadual.

Dessa forma, verifica-se que o projeto integrador não atingiu plenamente seu objetivo no primeiro ano de implantação do curso proposto, no local pesquisado, e não contribuiu para favorecer a integração entre a base comum e profissionalizante do currículo. Além disso, o que se observa é a disparidade entre o pretendido pelas instâncias superiores do IFSP e da SEE-SP e a realidade em que ele foi praticado. Mas, embora os diretores e professores não tivessem clareza dos objetivos do projeto proposto, ainda assim, experimentaram a aplicação de algumas atividades e realizaram o previsto na grade curricular. Ressalte-se que isso foi feito dentro das possibilidades encontradas em cada instituição, dada à realidade posta, ao se estabelecer, por exemplo, uma integração informal entre as disciplinas técnicas aos conteúdos de Física, Química e Matemática, como forma de facilitar o processo ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação teve como objetivo analisar o processo de implantação do ensino médio integrado (EMI), previsto no Termo de Acordo de Cooperação Técnico Educativo firmado entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), em um município do interior paulista, durante o ano de 2012. Para isso, recorreu ao estudo da legislação vigente que orienta e regula tal política à luz da história da educação profissional no Brasil. Nesse contexto, visou-se apreender a viabilidade da integração curricular como um dos elementos possíveis de se tornarem, ou não, obstáculo na implantação da referida política.

Esse conjunto de objetivos propiciou a construção da hipótese central, a qual se pautava na existência de uma efetiva distância entre os princípios da política constantes dos documentos oficiais, bem como do Acordo entre as instituições e a concretização do ensino médio integrado pelo IFSP e SEE-SP. No início dessa dissertação, pressupôs-se que a integração seria de difícil execução, em particular, no que tange à integração da base comum do currículo (ensino médio) à técnica (específica).

O cenário no qual a pesquisa se inscreve é de crescimento econômico e aumento na taxa de emprego formal no Brasil a partir dos anos 2000. Essa conjuntura levou o Governo Federal, segundo os documentos analisados, a tomar medidas relativas à expansão da oferta de educação profissional no país, como forma de responder aos constantes apelos do empresariado e, ao mesmo tempo, oferecer melhores condições de inserção no mercado de trabalho à população jovem. Assim, inicia tal processo a partir da Rede Federal de Educação Profissional, ampliando o número de *campi* dos Institutos Federais em todo o território nacional. No Estado de São Paulo, o IFSP passa de 3 *campi* em 2005 para 29 em 2013, e há ainda a previsão de inauguração de outros em 2014 totalizando, portanto, 37 *campi* no estado de São Paulo.

Compreende-se, na presente pesquisa, que tais medidas embalarão expectativas de setores da sociedade civil e, em particular, dos estudiosos da educação profissional, concernentes a uma reestruturação dessa modalidade de ensino com vistas à adoção de um caminho propício para a superação do dualismo histórico existente na educação brasileira, conforme apontamos no capítulo I. A reorganização da educação profissional proposta

almejava recuperar a reconhecida qualidade do EMI oferecido nas escolas técnicas federais entre as décadas de 1970 e 1990, que associava a formação geral e a profissional, compreendida por autores analisados como uma forma de acesso à educação politécnica e unitária.

Contrariando as expectativas, o IFSP priorizou a oferta dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes e, portanto, organizados separadamente do ensino médio regular e distintos do até então oferecidos. Observa-se, a partir dos dados coletados, que tal opção foi feita, pois a implantação desses cursos seria mais ágil e de fácil estruturação, pois demanda menos recursos físicos e não envolve a contratação de novos profissionais para efetivação da política. Além disso, as entrevistas realizadas com profissionais da instituição revelam que o corpo docente é altamente qualificado e titulado e, por conseguinte, almeja ampliar a oferta de ensino superior no *campus* pesquisado. Indaga-se, portanto, se está em curso um movimento interno nos Institutos que visa privilegiar os cursos de graduação e de pós-graduação em detrimento do ensino médio integrado, optando-se pela utilização da verba destinada à instituição para essas modalidades de ensino e não para o ensino médio.

Soma-se a essa ponderação o fato de que as matrículas nacionais nos cursos de nível médio da Rede Federal estão distribuídas da seguinte forma: 9,35% no ensino médio regular; 45,25% no EMI; e 45,5% nos cursos técnicos concomitantes, indicando equilíbrio na oferta de cursos profissionalizantes de nível médio. Observa-se que o Instituto Federal de São Paulo aboliu o ensino médio regular conforme pode ser observado no Quadro 4, e sua participação mais expressiva para o ensino médio concentra-se no concomitante/subsequente com 83,1% das matrículas em cursos de nível médio. Tal dado corrobora o fato de que o IFSP tem preterido a oferta de cursos EMI e, assim, mais uma vez, a política educacional não concretizará a dimensão da politecnicidade.

Esta opção foi viabilizada pelo Acordo de Cooperação Técnico Educativo firmado entre o IFSP e a SEE-SP visando atender à política traçada no governo federal para a ampliação desta modalidade no Estado. Os documentos institucionais elaborados pelo IFSP e SEE-SP apontam a intenção de promover a integração entre os ensinos geral e profissional, almejando a superação do dualismo estrutural presente na educação brasileira.

A devida contextualização histórica da educação profissional no Brasil informa que os marcos legais expressando as opções políticas que envolvem essa modalidade de ensino

concorreram para reafirmar o dualismo histórico presente na educação nacional. Essa característica da política educacional para esse segmento é compreendida por Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto e Dermeval Saviani pela divisão entre a educação intelectual (propedêutica) e a manual (profissional), um reflexo da divisão de classes sociais no Brasil desde a colonização. A análise nos permite afirmar que tal aspecto persiste até hoje, posto que, ao longo da história da educação brasileira, o dualismo foi reforçado por meio de políticas públicas estabelecidas para a educação nacional.

A trajetória política do país, marcada pela ditadura militar prolongada, seguida de governos conservadores, deu sinais de mudança em 2002, o que poderia significar para a educação profissional uma alteração importante e a possibilidade de se implantar a politecnia. Contudo, a promulgação do Decreto 5.154/2004 frustrou expectativas de setores progressistas da sociedade, pois se reestabeleceu a possibilidade de oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, porém prosseguindo com a oferta dos cursos concomitantes ou subsequentes. Destaca-se, assim, a alteração na proposta política do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) para a educação profissional que, desde sua fundação, defendia a politecnia e a educação unitária. Observa-se a confluência do atual Decreto às características das políticas estabelecidas no governo anterior, pautadas no ideário neoliberal e que continuam em voga, a julgar pela permanência das políticas públicas para a educação pautada no modelo de competências, por exemplo.

No capítulo II, aprofunda-se a análise dos marcos legais da política educacional voltada para a profissionalização, a fim de compreender os princípios que orientaram historicamente a condução de políticas que, no nosso entendimento, segregaram estudantes e agudizaram a sociedade de classes. A legislação que rege o ensino médio integrado reza que o curso deve ser realizado em uma instituição e com matrícula única. Estes aspectos se configuraram, ao longo da presente análise, como um elemento obstaculizador, posto que não foi possível atender nenhum dos aspectos previstos para o EMI no Acordo IFSP/SEE-SP. No entanto, a própria LDB permite a criação de cursos realizados de forma experimental. Assim, o Acordo IFSP/SEE-SP foi enquadrado nessa categoria, tornando possível sua implantação conforme os arranjos acertados localmente, como a execução do curso EMI em duas escolas distintas, distantes 15 quilômetros uma da outra, por exemplo. Na visão dos idealizadores da política, a dimensão da integração seria plenamente alcançada pela unificação e planejamento conjunto do currículo do EMI.

Apontamos, mais uma vez, que a forma como o curso EMI foi organizado reforça o dualismo estrutural, conforme concebido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), posto que se assemelha mais ao curso concomitante do que ao integrado, pois as disciplinas do ensino propedêutico são lecionadas na escola estadual e as profissionalizantes no *campus* do IFSP, apartando as duas áreas do conhecimento e com difícil integração entre elas.

O discurso de superação do dualismo é recorrente e contemplado nos documentos referentes ao Acordo IFSP/SEE-SP. Todavia, as orientações e as formas de implantação indicam perspectivas contrárias. Uma delas é a implantação da política feita por meio do regime de colaboração, sem a previsão de repasse de verbas entre as instituições, sendo que cada uma participa com os recursos já disponíveis. Além disso, foi necessário recorrer à prefeitura local, a fim de estabelecer parceria para equacionar questões relativas ao transporte escolar e à alimentação, aspectos que inviabilizariam a efetivação da política, caso houvesse a negativa por parte do poder municipal.

Concorrem para as dificuldades da integração as diferenças nas relações de trabalho e na organização do trabalho docente em ambas as instituições. A formação em mestrado e doutorado dos professores do IFSP é um dado relevante, pois isso indica que a instituição exige titulação para ingresso, inclusive apontada nos editais de concursos públicos.

No IFSP, o professor pode utilizar 12 horas do total de sua jornada para desenvolver projetos de mestrado e doutorado e outros projetos de pesquisa, o que significa um incentivo à continuidade dos estudos, recompensados, também, pela maior remuneração. Enquanto, na SEE-SP os profissionais recebem bolsa de estudos para cursar a pós-graduação *stricto sensu*, mas sem redução de jornada.

A despeito desse cenário, os professores entrevistados apontam que a formação pedagógica contribuiria para a atuação dos docentes em cursos de nível básico como o EMI, já que alguns deles possuem titulação, mas não possuem licenciatura. Assim, conforme apontado por Souza (2007), os professores do ensino profissionalizante são, em sua maioria, profissionais com formação em engenharias e tecnologia, mas sem formação específica para o magistério. Questiona-se, portanto, em que medida a titulação solicitada aos professores do IFSP expressa certa tendência em priorizar o estabelecimento de cursos superiores nas áreas tecnológicas e engenharias em detrimento da oferta do EMI.

Apontamos aqui também, a necessidade de pesquisas futuras acerca da formação de professores para a educação profissional de nível médio nos Institutos Federais e demais escolas profissionalizantes e se o emprego de profissionais sem formação pedagógica pode, ou não, comprometer a oferta e qualidade desses cursos.

No que diz respeito às formas de contratação, observa-se que enquanto o professor do IFSP é contratado, em grande parte, em Regime de Dedicção Exclusiva – que lhe confere remuneração prevista em plano de carreira e uma jornada distribuída de forma a organizar o tempo entre aulas, preparação de aula, correção de provas e trabalhos, participação em reuniões e dedicação à pesquisa e aos estudos –, o professor da SEE-SP passa a maior parte do seu tempo em sala de aula, e, ainda, devido aos baixos salários praticados, é comum recorrer a outros contratos para complementar sua renda.

Apontamos aqui que este seria um fator importante para a não integração do EMI, uma vez que os professores da SEE-SP dispõem de tempo limitado para se dedicar às atividades extraclasse, fundamentais para a organização e reflexão sobre o currículo do ensino médio integrado. Dessa forma, as diferenças verificadas na organização do trabalho docente no IFSP e na SEE-SP inviabilizam um trabalho de integração efetiva, posto que os profissionais das instituições deveriam dispor de tempo equivalente para a integração do curso.

Além disso, verificamos que a SEE-SP estabeleceu, desde 1995, a realização do SARESP, no qual o desempenho dos alunos é avaliado, e o professor é responsável pelo desenvolvimento das habilidades e competências, conforme prescrito no material didático utilizado pela SEE-SP. Tendo em vista que Língua Portuguesa e Matemática são as disciplinas de maior peso nesse sistema de avaliação, identificou-se na presente pesquisa que, embora tenham ocorrido algumas alterações na matriz curricular, de forma a reduzir o número de aulas dessas disciplinas ao longo dos três anos do curso EMI oferecido por meio do Acordo, a avaliação empreendida no SARESP será a mesma para todos os alunos do ensino médio regular e do EMI. Por outro lado, esse aspecto pode ser considerado um foco de tensão para professores que são pressionados por colegas e pela direção (RIGOLON, 2013) para preparar os estudantes para a avaliação do SARESP.

Apreende-se que a política prevista no Acordo não considerou questões próprias de cada sistema de ensino, a exemplo da avaliação e que foi atribuída aos professores a busca por arranjos, a fim de suprir as diferenças no currículo do EMI e do ensino médio regular,

utilizando uma estrutura já existente. No entanto, o EMI exige outra organização, com um currículo diferenciado do ensino médio regular, ou seja, a avaliação dos estudantes deveria ser realizada de outra forma também. Porém, sem previsão de alterações na avaliação do SARESP, tal fator pode se constituir em um problema para a escola estadual que pode ter sua avaliação prejudicada em razão das diferenças curriculares entre o EMI e o regular.

Ainda no capítulo II, ressaltamos que embora a expectativa dos elaboradores da política fosse promover a permanência dos alunos do ensino médio na escola, por meio da oferta do curso técnico integrado, foi constatado alto índice de evasão, de 9% em 2012 e 29% em 2013, no curso. Assim, apontamos a necessidade de se realizar estudos aprofundados sobre a evasão no EMI e sobre os motivos que levam os alunos a desistirem, embora os fatores enumerados pelos entrevistados nos permitam inferir que a forma em que o curso é organizado se constitui em obstáculo para o curso, pois impossibilita a frequência neste de alunos que necessitam trabalhar.

No capítulo III, foi analisada a organização do currículo do EMI proposto no Acordo de Cooperação IFSP/SEE-SP e a forma como este foi colocado em prática no município pesquisado, orientado pela hipótese de discrepâncias entre o pretendido nos documentos institucionais, que orientaram a implantação do currículo integrado e a realidade em que ele foi implantado. Nesse sentido, buscou-se averiguar se tal situação se configurava em mais um obstáculo para a efetiva integração entre o ensino médio regular e o profissionalizante.

A integração proposta para o EMI incidiu exclusivamente sobre a grade curricular, concentrada no projeto integrador que deveria, além de integrar as disciplinas, promover a superação do dualismo existente na educação brasileira.

Pondera-se nessa dissertação que a proposta IFSP e SEE-SP para a integração curricular se configura como uma forma de arranjo do que já era oferecido nos dois sistemas, com vistas a racionalizar despesas, com o objetivo único de ofertar o EMI visando a atender à atual demanda do mercado de trabalho por profissionais de nível técnico com o ensino focado no desenvolvimento de competências para o setor produtivo.

A proposta de superação do dualismo inscrita no documento institucional é limitada pela legislação vigente, organizada a partir da formação de competências no estudante, bem como na proposta para a grade curricular que se configura como um arranjo entre o que já é oferecido pela SEE-SP e o IFSP. Dessa forma, a margem de autonomia dos professores do

Estado para elaborar a grade curricular foi restrita, enquanto alguns docentes do IFSP ajudaram na elaboração da grade da parte técnica.

Identificou-se a disparidade entre o pretendido pelas instâncias superiores do IFSP e da SEE-SP e a realidade em que ele foi praticado na presente investigação. Apesar dos esforços empreendidos pelos profissionais das escolas envolvidas para o desenvolvimento do curso, a integração não ocorreu a contento, tendo em vista que a própria proposta elaborada pelos idealizadores do Acordo IFSP/SEE-SP não foi debatida com os profissionais das escolas. Os gestores e docentes enfrentaram dificuldades para apreender detalhes que, em termos pedagógicos, eram diferenciais importantes para a concretização da política, a exemplo da execução do projeto integrador que, na prática, passou por alterações durante o ano de 2012 e não contribuiu para a integração entre as disciplinas do ensino médio regular e do ensino profissionalizante, conforme proposto no documento orientador.

A despeito da “desintegração” observada na implantação do projeto integrador, observamos que professores da SEE-SP, responsáveis por disciplinas de áreas afeitas ao ensino técnico, como Física, Química e Matemática, estabeleceram contato nas reuniões com os professores do IFSP para realizar uma integração informal entre os conteúdos, favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem no curso.

Além do projeto integrador, também a confecção da grade curricular, o ementário e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que em janeiro de 2014 ainda não estava aprovado, ocorreram concomitantemente ao desenvolvimento do curso, o que pode ser caracterizado como uma dificuldade à integração prevista no EMI, mas, que não se constituiu em obstáculo efetivo à implantação do curso, dado o envolvimento dos professores e outros profissionais das escolas. Constatou-se, portanto, que a política é implantada visando outros fins que não diretamente o educativo, pois caso essa dimensão fosse privilegiada, a implantação do curso deveria ser adiada, pois não havia uma grade curricular aprovada. Tal aspecto evidencia a ausência de planejamento prévio, capaz de responder às exigências adequadas à implementação de um procedimento formativo.

Ao analisar o início da implantação do curso, em 2012, e os documentos que orientam a construção do currículo do EMI proposto no Acordo de Cooperação IFSP/SEE-SP, observamos a presença de arranjos diversos para justificar a integração curricular, porém, sem

investimentos dos entes federados, utilizando os recursos disponíveis em cada instituição. Reafirma-se, pois, o ideário neoliberal na política.

A opção dos representantes do IFSP e da SEE-SP em perseguir os princípios e orientações preconizados pela UNESCO, seja nos protótipos para o EMI ou nos quatro pilares da educação, afasta-se do ideal de politecnia, na busca de uma formação integral do estudante, na qual ele seria capaz de se emancipar e compreender criticamente sua realidade. Ao contrário desta situação, a forma como se insere o trabalho como princípio educativo nos protótipos da UNESCO, por exemplo, visa ao mero treinamento para as atividades produtivas e à acomodação destes aos princípios morais valorizados pelo mercado. De fato, conforme aponta Duarte (2004), o que se verifica é a predominância do ideal neoliberal, no qual se busca apenas instrumentalizar o trabalhador para as ocupações técnicas, formando um sujeito dócil e conformado com sua realidade.

Concluimos a partir do exposto que há uma adaptação da ideia de integração entre formação geral e profissionalizante aos ideais vigentes, expresso, por exemplo, no conceito de competências e na busca pela inovação e flexibilidade do currículo – o que, segundo os documentos analisados para a pesquisa, proporcionaria aos alunos a continuidade nos estudos e a “inserção qualificada em qualquer setor da atividade humana” (IFSP/SEE-SP, 2011b, p. 13).

Com isso, afirmamos que o curso proposto no Acordo IFSP/SEE-SP assemelha-se mais ao curso técnico concomitante/subsequente do que ao curso integrado. A forma como o currículo foi adaptado ao que já existia nas duas instituições, as diferenças na forma de organização do trabalho docente e as dificuldades para a realização de reuniões periódicas entre os professores constituíram-se em obstáculos para a efetiva integração entre o ensino geral e profissional.

A análise empreendida aponta para a confirmação da distância entre o desenho da política e a integração entre o ensino médio e a parte técnica. Assim, é possível constatar a persistência da divisão entre o ensino intelectual e o profissional, concretizando-se, mais uma vez, a opção pela permanência da dualidade estrutural presente na educação brasileira.

O estudo empreendido contribuiu para se refletir as formas e arranjos encontrados localmente para implantar a proposta de EMI, bem como para questionar sobre os rumos definidos pelo IFSP para a oferta de cursos profissionalizantes de nível médio.

Aponta-se que, no *campus* pesquisado, a área de atuação prioritária passa a ser o ensino superior e, no caso do nível médio, o integrado previsto no Acordo. É importante ressaltar que ocorreu em 11 de novembro de 2013 uma audiência pública para debater com a comunidade local a proposição de trabalho da atual gestão do *campus*. Nela apresentou-se a proposta para o novo PDI referente ao período de 2014 a 2018, no qual é contemplada a oferta de três cursos de engenharia (Mecânica, Elétrica e de Computação). Para 2014, já está sendo realizada a matrícula no curso de Engenharia Mecânica e constatou-se a oferta de apenas um curso técnico concomitante/subsequente em Mecânica.

A partir de 2014, não são mais oferecidas novas turmas do curso EMI previsto no Acordo IFSP/SEE-SP. Constata-se, portanto, que se privilegiou a implantação dos cursos de nível superior em detrimento do EMI, pois esse só voltará a ser oferecido a partir de 2017, porém sendo realizado exclusivamente pelo IFSP. A justificativa pode ser compreendida como um rompimento com a lógica do sistema de cooperação, pois, segundo explanação na audiência pública dada pelos gestores para a devida implantação do EMI, há a necessidade de construção de ambientes, como quadra de esportes e refeitório, bem como abertura de concurso público para a contratação de docentes das disciplinas do ensino médio regular e de servidores técnico-administrativos, o que, segundo eles, inviabilizaria a oferta dessa modalidade de ensino no momento.

Apontamos aqui que a expectativa de abertura do EMI do próprio Instituto pode ser compreendida como uma avaliação negativa da experiência ocorrida com a SEE-SP, bem como um posicionamento crítico em relação à retomada dos padrões de excelência que marcaram as antigas escolas federais (FERRETI, 1997), em particular no período que antecede a promulgação do Decreto 2.208/1997 apontado por Kuenzer (2007) como o curso de EMI que mais se aproximava do ideal de educação politécnica.

No que se refere ao Programa REDE, instituído pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) e do qual o Acordo aqui investigado faz parte, aponta-se a necessidade de efetuar estudos de como o modelo do programa contribui para refletir sobre a oferta e a implantação de políticas para a educação profissional no Brasil, bem como quais são os arranjos locais realizados para implantar os cursos, nas diferentes realidades.

Essa análise evidenciou que, a despeito da louvável expansão dos Institutos Federais, essa não veio acompanhada da superação do dualismo e da possibilidade de se construir uma

formação politécnica aos estudantes que, como se verificou no EMI analisado, são oriundos de famílias de baixa renda.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Andreza. **As implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil**. Texto apresentado na 35ª Reunião Anual da ANPED. Porto de Galinhas: Outubro de 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT052468\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT052468_int.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2013.

BRASIL. Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909. **Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BRASIL.. Decreto-Lei 4.073 de 30 de janeiro de 1942. **Lei Orgânica do ensino Industrial**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BRASIL.. Decreto-Lei 4.127 de 25 de fevereiro de 1942. **Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial**. Disponível em: <[http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4127&tipo\\_norma=DE\\_L&data=19420225&link=s](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4127&tipo_norma=DE_L&data=19420225&link=s)>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BRASIL. Decreto 11.447 de 23 de janeiro de 1943. **Fixa os limites da ação didática das escolas técnicas e das escolas industriais da Único e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=11447&tipo\\_norma=DEC&data=19430123&link=s](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=11447&tipo_norma=DEC&data=19430123&link=s)>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. **Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 02 jun. 2012.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2011.

BRASIL. Decreto 0-003, de 18 de janeiro de 1999. **Dispõe Sobre a Implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo - Cefet/SP, e da Outras Providências**. Disponível em: <<http://br.vlex.com/vid/janeiro-centro-federal-tecnologica-paulo-34327843>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

BRASIL. Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Brasília, 2004a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em 02 jun. 2012.

BRASIL. **Proposta em discussão:** políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília, abril de 2004b. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2014.

BRASIL. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 6 jun. 2011.

BRASIL. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2008b. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 19 maio 2013.

BRASIL. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008:** comentários e reflexões. Caetana Juracy Resende Silva (Org.) Natal: IFRN, 2009.

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília: PDE, 2010.

BRASIL. Diário Oficial da União. Seção 1. *Parecer CNE/CEB 12/2011*. Publicado em 4 de janeiro de 2012. Disponível em <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=04/01/2012>>. Acesso em 10 de maio de 2013.

BRASIL. Resolução nº6, de 20/09/2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, 2012. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 01 dez. 2013.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. **Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico: contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

CIAVATTA, Maria. **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

COSTA, Áurea de Carvalho. O regime de colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Administração Escolar** – v. 26, n.1, p. 105-121, jan/abr. 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2 ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2 ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. In: **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro. v. 27, n. 3, p. 12-25, dez., 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIEESE. **A situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000**. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. São Paulo: DIEESE, 2012.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERRETTI, Celso João. Formação Profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. **Revista Educação e Sociedade**. ano XVIII, nº 59, p. 225-269, agosto de 1997.

FRANÇA, Eliana. Regime de colaboração sem subordinação ou hierarquia. **Revista Educação Municipal**, nº 5, p. 389-401. Brasília: UNDIME, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113. Campinas, out. 2005.

\_\_\_\_\_. A gênese do Decreto n. 5.151/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3 ed. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). São Paulo: Cortez, 2012, p. 57-82.

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

IFSP/SEE-SP. **Acordo de cooperação técnico-educativo na área educacional que entre si celebram o Instituto Federal de São Paulo e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com vistas a ampliar a oferta de educação profissional articulada ao ensino médio**. São Paulo: 2011a. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/tecnico-integrado-parceria-see.html>>. Acesso em: 19 maio 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Implantação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Parceria IFSP/SEE-SP**. Documento Institucional não publicado. São Paulo: 2011b.

IFSP. **Atlas do Instituto Federal de São Paulo**. IFSP: São Paulo, 2012a. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/extensao.html>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2011**. São Paulo: 2012b. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2012**. São Paulo: 2013. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>>. Acesso em; 03 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso**. Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio. Curso: Automação Industrial. Documento institucional não publicado. São Paulo, 2012.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2004.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos Cefets**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89. Campinas, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Ramon. **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/>>. Acesso em; 24 ago. 2013.

PIRES, Luciene Lima de Assis. Ensino médio e educação profissional: a consolidação nos Institutos Federais. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 4, n.7, p. 353-365, jul./dez.2010.

POSTHUMA, Anne Caroline. Transformações do emprego no Brasil na década de 90. In: **Abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil: políticas para conciliar os desafios de emprego e competitividade/** Organização de Anne Caroline Posthuma. – Brasília: OIT e TEM; São Paulo: Ed. 34, 1999.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidade**. MOLL, Jaqueline (Org.). Porto Alegre: Artimed, 2010. p. 42-57.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Trad. Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIGOLON, Walkiria de Oliveira. **O que muda quando tudo muda?** Uma análise da organização do trabalho de professores alfabetizadores. 2013. 254f Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2013.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Capinas, SP: Papyrus, 1997.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. Trabalho, educação e saúde. **Revista da EPSJV/Fiocruz**. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 131-152

SCHULTZ, Theodore U. **O valor econômico da educação**. Zahar Editores. Rio de Janeiro: 1967.

\_\_\_\_\_. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SÃO PAULO. SEE-SP. Resolução SE 8 de 19 de janeiro de 2012. **Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino**. Disponível em: <[http://www.cpp.org.br/procuradoria\\_informa.php?id=4244](http://www.cpp.org.br/procuradoria_informa.php?id=4244)>. Acesso em: 08 jul. 2013.

SÃO PAULO. SEE-SP. Resolução SE 9 de 20 de janeiro de 2012. **Estabelece diretrizes para a organização curricular e atribuição de aulas da modalidade de Ensino Médio**

**Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/09\\_12.HTM?Time=5/7/2012%208:48:58%20AM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/09_12.HTM?Time=5/7/2012%208:48:58%20AM)>. Acesso em: 19 maio 2013.

SOUZA, Aparecida Neri de. Professores, trabalho e mercado. **Caderno CRH.** Salvador, BA, v. 20, n. 49, p. 47-55. Jan./Abr. 2007.

SPOSATI, Aldaiza. Equidade. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em:<[www.gestrado.org/pdf/270.pdf](http://www.gestrado.org/pdf/270.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2013.

TUPPY, Maria I. Nogueira. A educação profissional. In: **Organização do ensino no Brasil:** níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Thereza (Org.). 2 ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 107-121.

UNESCO. Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado: resumo executivo. In: **Debate ED**, n. 1 , p. 5-23, maio 2011.

VENCO, Selma e RIGOLON, Walkiria. Quem quer ser professor? A precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente. In: **36ª Reunião Anual da ANPED**, 29 setembro a 2 outubro, 2013, Goiânia: GO. Disponível em: <[36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos.../gt09.../gt09\\_2817\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos.../gt09.../gt09_2817_texto.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2014.

WERMWLINGER, Mônica, MACHADO, Maria Helena e AMÂNCIO FILHO, Antenor. Políticas de educação profissional: referências e perspectiva. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação. v.15, n. 55, p. 207-222. Rio de Janeiro: abr/jun. 2007.

ZANTEN, Agnès Van. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva.** Florianópolis, v.22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.

## Sites consultados

Banco Central: <http://www.bcb.gov.br>

Fundação Getúlio Vargas (FGV): <http://portalibre.fgv.br>

Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE):  
[http://www.saopaulo.sp.gov.br/orgaos/fundacoes\\_seade](http://www.saopaulo.sp.gov.br/orgaos/fundacoes_seade)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): <http://saladeimprensa.ibge.gov.br>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP): [www.ifsp.edu.br](http://www.ifsp.edu.br)

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): <http://portal.inep.gov.br>

Jornal O Estado de São Paulo: <http://topicos.estadao.com.br>

Jornal O Globo: <http://g1.globo.com>

Ministério da Educação (MEC): <http://portal.mec.gov.br>

Revista Exame: <http://exame.abril.com.br>

Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia de São Paulo:  
[www.sdmetropolitano.sp.gov.br](http://www.sdmetropolitano.sp.gov.br)

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP): <http://www.educacao.sp.gov.br>

# **Anexos**

**ANEXO A – TERMO DE ACORDO DE  
COOPERAÇÃO IFSP/SEE-SP**

**ACORDO DE COOPERAÇÃO - Nº 002/11**

**ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICO -  
EDUCATIVO NA ÁREA EDUCACIONAL QUE  
ENTRE SI CELEBRAM O INSTITUTO  
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP E A  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE  
SÃO PAULO, COM VISTAS A AMPLIAR A  
OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
ARTICULADA AO ENSINO MÉDIO.**

O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, autarquia federal de ensino, criada pela Lei nº. 11.892, de 29.12.2008, vinculado ao Ministério da Educação, com sede à Rua Pedro Vicente, nº. 625 – Canindé, São Paulo - SP, inscrito no CNPJ sob o nº. 10.882.594/0001-65, doravante denominado **IFSP**, neste ato representado por seu Reitor Arnaldo Augusto Ciquielo Borges, brasileiro, casado, professor, residente e domiciliado na Rua Montesquieu, 105, apto. 101, bairro - Jardim Vila Mariana - São Paulo - SP, RG nº 7.456.553-9, CPF nº 005.994.138-32, nomeado pela portaria nº 38, publicada no Diário Oficial de 08 de janeiro de 2009 e a **SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**, pessoa jurídica de direito público interno, com sede à Praça da República, nº 53 – Centro – São Paulo – Estado de São Paulo, inscrito no CNPJ sob nº. 46.384.111/0001 - 40, neste ato representado pelo Senhor Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Herman Jacobus Cornelis Voorwald, brasileiro, casado, portador do R.G. nº.6.837.815 e CPF nº. 005.364.938-98, residente e domiciliado à Rua Gabriel dos Santos, nº 64 - Apto. 31, São Paulo, SP, doravante denominado **SEE**, resolvem celebrar o presente Acordo de Cooperação, que se regerá em conformidade, no que couber, com a Lei nº. 8.666, de 21 de junho de 1993, bem como os artigos 39 a 41 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei 11.741 de 16 de julho de 2008, de acordo com as cláusulas e condições seguintes:

**CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO**

Constitui o objeto deste instrumento a mútua cooperação dos partícipes na ampliação da oferta da educação profissional articulada ao ensino médio para os concluintes do ensino fundamental nos municípios de atuação do **IFSP** e o apoio mútuo das escolas parceiras na melhoria da qualidade de ensino.

**CLÁUSULA SEGUNDA – DAS METAS A SEREM ATINGIDAS**

O presente instrumento tem por metas:

- 2.1 Oferecer à comunidade dos municípios estabelecidos no objeto deste instrumento, por meio das escolas de ensino médio da rede estadual e dos *campi* do **IFSP**, cursos na modalidade de **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio**, no período diurno;
- 2.2 Desenvolver estudos e pesquisas sobre a implantação da modalidade de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio;
- 2.3 Promover a melhoria da qualidade de ensino, por meio de projetos de Extensão.

### CLAUSULA TERCEIRA – DA COORDENAÇÃO

Para coordenar e executar o presente instrumento, cada um dos partícipes deverá designar formalmente, no prazo de 15 (quinze) dias, contados da data de sua assinatura, um coordenador e um suplente para comporem o Comitê Gestor do Acordo de Cooperação, objeto do presente instrumento.

**Parágrafo Primeiro:** Caberá aos membros do Comitê, definir as metas específicas, acompanhar a execução do objeto acordado neste instrumento, zelar pelo seu correto desenvolvimento, dirimir questões técnicas, administrativas e financeiras, bem como, remetê-las às instâncias hierárquicas competentes, quando necessário.

**Parágrafo Segundo:** Todas as solicitações, envio de documentos e comunicações referentes ao presente Termo deverão ser feitas por intermédio do Comitê.

**Parágrafo Terceiro:** O Comitê Gestor, além das atribuições já instituídas nessa cláusula, deverão também elaborar relatório operacional anual das atividades que forem desenvolvidas no âmbito do referido Termo de Cooperação.

### CLÁUSULA QUARTA – DA EXECUÇÃO

As ações a serem executadas pelos partícipes consistirão, conforme Plano de Trabalho anexo, em:

- 4.1 Estabelecer políticas e procedimentos educacionais para o desenvolvimento das atividades, objeto deste instrumento;
- 4.2 Identificar as escolas de ensino médio, em consonância com o item 5.1;
- 4.3 Disponibilizar a infraestrutura dos cursos oferecidos;
- 4.4 Elaborar a programação das atividades a serem desenvolvidas no âmbito deste instrumento;
- 4.5 Elaborar e aprovar o projeto pedagógico dos cursos;
- 4.6 Promover a divulgação junto à comunidade, em consonância com o item 5.2;
- 4.7 Desenvolver e implantar um programa de acompanhamento de egressos;
- 4.8 Desenvolver e implantar projetos de Extensão visando à melhoria da qualidade de ensino.

### CLÁUSULA QUINTA – DOS COMPROMISSOS DA SECRETARIA

São obrigações da SEE:

- 5.1 Identificar e selecionar escolas de ensino médio da rede estadual sendo uma por município, de acordo com a atuação do IFSP, distantes até 5.000 (mil) metros de um dos *campi* do IFSP;
- 5.2 Promover ampla divulgação junto a toda comunidade escolar, realizar audiência pública sobre o Ensino Médio Integrado, publicar o edital de inscrição em todas as escolas de ensino fundamental do município e veicular junto aos órgãos da mídia local, por um prazo não inferior a 30 (trinta) dias;
- 5.3 Constituir até 2 (duas) turmas de 40 (quarenta) alunos, por ano, no período diurno, em cada uma das escolas selecionadas;
- 5.4 Realizar sorteio, com convite ao Ministério Público, caso o número de inscritos exceda o número das vagas oferecidas;
- 5.5 Elaborar o Plano de Trabalho Anual, tendo por base as previsões do número de alunos, turmas e cursos que serão oferecidos em parceria com o IFSP;
- 5.6 Examinar e manifestar sua concordância com os projetos pedagógicos dos cursos elaborados, em conjunto com o IFSP;
- 5.7 Selecionar o quadro de professores dos componentes curriculares da Formação Básica a partir de critérios acordados com o IFSP;
- 5.8 Responsabilizar-se pelo quadro de professores do componente curricular da Formação Básica, dos funcionários para as atividades administrativas e operacionais; bem como de seus salários, encargos e relações trabalhista;
- 5.9 Proceder prontamente à substituição de docentes eventualmente desligados do programa;

- 5.10 Assegurar aos professores da rede estadual com regência de aula na modalidade do Ensino Médio Integrado, que atuem efetivamente no desenvolvimento das atividades educacionais no âmbito deste instrumento, as seguintes condições de trabalho sob responsabilidade do IFSP:
- 3 dias para a atividade de planejamento, no início do semestre letivo;
  - 2 dias para a atividade de avaliação e replanejamento, ao final de cada semestre letivo;
  - 2 dias para a atividade de avaliação, ao final do semestre letivo;
  - Reuniões semanais de 2 horas para a organização do trabalho pedagógico.
- 5.11 Encaminhar ao IFSP a relação dos alunos selecionados, garantindo os pré-requisitos definidos para a matrícula no curso;
- 5.12 Arcar com as despesas de custeio dos ambientes disponibilizados no prédio da rede estadual, quando utilizado, responsabilizando-se pela sua manutenção predial, equipamentos utilizados, assim como dos materiais de consumo necessários;
- 5.13 Disponibilizar ao IFSP, relatórios e documentos, bem como quaisquer outros registros, de modo a permitir o acompanhamento, a supervisão, o controle e a fiscalização da execução deste instrumento;
- 5.14 Responsabilizar-se pelas condições de segurança de docentes e discentes nas atividades desenvolvidas nas instalações das escolas de sua rede, no âmbito deste instrumento;
- 5.15 Apoiar o desenvolvimento e aplicação de sistemas informatizados definidos pelo IFSP para o acompanhamento e evolução deste instrumento;
- 5.16 Proceder, periodicamente, a avaliação das atividades do presente instrumento podendo propor a qualquer tempo as reformulações que entender cabíveis, caso não sejam alcançadas as finalidades visadas;
- 5.17 Assegurar merenda escolar a todos os estudantes da referida modalidade;
- 5.18 Implantar um programa de bolsa de estudos aos estudantes participantes do programa;
- 5.19 Elaborar relatório anual e final das atividades educacionais a serem desenvolvidas no âmbito deste instrumento;
- 5.20 Desenvolver e implantar projetos de Extensão, em parceria com o IFSP.

#### CLÁUSULA SEXTA – DOS COMPROMISSOS DO IFSP

São obrigações do IFSP:

- 6.1 Selecionar os *campi* do IFSP participantes do acordo de cooperação e selecionar os cursos a serem ofertados em todos os *campi*;
- 6.2 Elaborar e propor à SEE os projetos pedagógicos e a programação das atividades educacionais a serem implantados no âmbito deste instrumento;
- 6.3 Aprovar os projetos dos cursos no Conselho Superior do IFSP;
- 6.4 Disponibilizar total ou parcialmente a infraestrutura de salas de aulas e laboratorial dos cursos oferecidos;
- 6.5 Implantar a programação de cursos, responsabilizando-se pela execução das seguintes ações desenvolvidas no âmbito deste instrumento:
- 6.5.1 Matrícula dos alunos;
  - 6.5.2 Supervisão pedagógica;
  - 6.5.3 Manter a documentação e escrituração escolar, assim como cadastros, prontuários, relatórios e documentos, bem como quaisquer outros registros restritos a área educacional, de modo a permitir o acompanhamento, controle e fiscalização da execução do presente instrumento;
  - 6.5.4 Responsabilizar-se pela certificação dos estudantes, no âmbito deste instrumento.
- 6.6 Responsabilizar-se pelo quadro de professores do componente curricular da formação específica, pelos funcionários para as atividades administrativas e operacionais, bem como por seus salários, encargos e relações trabalhistas;
- 6.7 Elaborar relatório anual e final das atividades educacionais desenvolvidas no âmbito deste instrumento;

- 6.8 Proceder, periodicamente, à avaliação das atividades do presente instrumento, podendo propor a qualquer tempo reformulações que entender cabíveis, desde que não sejam alcançadas as finalidades visadas e sem que se altere o objeto;
- 6.9 Proceder prontamente à substituição de docentes, eventualmente, desligados do programa;
- 6.10 Desenvolver e implantar um programa de acompanhamento de egressos;
- 6.11 Desenvolver e implantar projetos de Extensão, em parceria com a SEE;
- 6.12 Constituir um grupo de pesquisadores voltado à análise científica e a proposição da melhoria contínua do programa;
- 6.13 Publicar o extrato do presente Termo de Cooperação no Diário Oficial da União.

#### **CLÁUSULA SÉTIMA – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

O presente instrumento não envolve transferência de recursos financeiros entre as partes, SEE e IFSP, assim como as atividades educacionais a serem desenvolvidas no âmbito deste instrumento, serão franqueadas aos participantes, não sendo geradoras de receita a qualquer um dos partícipes.

#### **CLÁUSULA OITAVA – DA VIGÊNCIA**

O presente acordo terá a duração de 60 (sessenta) meses, contados a partir da data de sua assinatura.

#### **CLÁUSULA NONA - DA DENÚNCIA E RESCISÃO**

O presente instrumento poderá, a qualquer tempo, ser denunciado por qualquer um dos partícipes mediante notificação prévia de 60 (sessenta) dias, somente na hipótese do não cumprimento de suas Cláusulas ou por infração legal, salvaguardando-se as atividades que porventura estiverem em andamento. Em qualquer caso, responderá cada partícipe pelas obrigações assumidas, até a data do rompimento do presente instrumento.

#### **CLÁUSULA DÉCIMA – DA PUBLICAÇÃO**

No Prazo de até 30 (trinta) dias, a contar da data da assinatura, a SEE e o IFSP farão publicar extrato deste instrumento no Diário Oficial da União, de conformidade com o Parágrafo único do art. 61 da Lei nº. 8.666/93, contendo os seguintes itens:

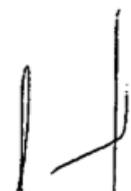
- a) espécie e número do instrumento;
- b) nome dos participantes e dos signatários;
- c) resumo do objeto;
- d) prazo de vigência;
- e) data e assinatura.

#### **CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DAS ALTERAÇÕES**

O presente instrumento poderá ser alterado por acordo entre os partícipes, mediante aditamento, não podendo ser alterado seu objeto.

#### **CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DO FORO**

Para dirimir dúvidas ou controvérsias oriundas do presente instrumento, não resolvidas amigavelmente pelos partícipes, fica eleito o Foro da Seção Judiciária de São Paulo da Justiça Federal da Terceira Região, com renúncia de qualquer outro, por mais privilegiado que seja.



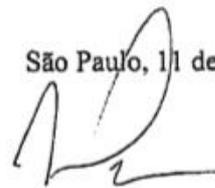
A

E por estarem assim, justas e acordadas, os partícipes assinam o presente instrumento em 04 (quatro) vias de igual teor e forma e para um só efeito, na presença das testemunhas abaixo relacionadas.

São Paulo, 11 de julho de 2011.



Arnaldo Augusto Ciquielo Borges  
Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia de São Paulo



Herman Jacobus Cornelis Voorwald  
Secretaria da Educação

Testemunhas:

---

Nome:  
CPF:

---

Nome:  
CPF:

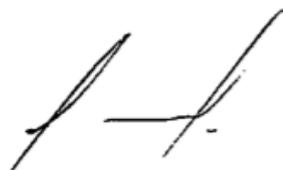
**ANEXO 01 - PLANO DE TRABALHO ANUAL**

**1 - DADOS CADASTRAIS:**

<b>Órgão/Entidade 1</b> Secretaria de Educação do Estado de São Paulo			<b>CNPJ:</b> 46.384.111/0001 -40
<b>Endereço:</b> Praça da República, Centro			
<b>Cidade:</b> São Paulo	<b>CEP:</b> 01045-903	<b>DDD/Telefone:</b> (11) 3218-2000	<b>E.A.:</b> Estadual
<b>Nome do Responsável:</b> Herman Jacobus Cornelis Voorwald			<b>CPF:</b> 005.364.938-98
<b>CI /Órgão Exp.:</b> 6.837.815	<b>Cargo:</b> -	<b>Função:</b> Secretário	<b>Matrícula:</b> -
<b>Endereço Residencial:</b> Rua Gabriel dos Santos, nº 64 - Apto. 31			
<b>Cidade:</b> São Paulo		<b>UF:</b> SP	<b>CEP:</b> 01231 - 010

<b>Órgão/Entidade 2</b> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo			<b>CNPJ:</b> 10.882.594/0001-65
<b>Endereço:</b> Rua Pedro Vicente, 625			
<b>Cidade:</b> São Paulo	<b>CEP:</b> 01109-010	<b>DDD/Telefone:</b> (11) 2763-7653	<b>E.A.:</b> Federal
<b>Nome do Responsável:</b> Arnaldo Augusto Ciquiello Borges			<b>CPF:</b> 005.994.138-32
<b>CI /Órgão Exp.:</b> 7.456.553-9	<b>Cargo:</b> Professor	<b>Função:</b> Reitor	<b>Matrícula:</b> 0278514
<b>Endereço Residencial:</b> Rua Montesquieu, 105 – AP 101 – Jardim Vila Mariana			
<b>Cidade:</b> São Paulo		<b>UF:</b> SP	<b>CEP:</b> 04116-190

<b>Órgão/Entidade 3:</b>			<b>CNPJ:</b>
<b>Endereço:</b>			
<b>Cidade:</b>	<b>CEP:</b>	<b>DDD/Telefone:</b>	<b>E.A.:</b>
<b>Nome do Responsável:</b>			<b>CPF:</b>
<b>CI /Órgão Exp.:</b>	<b>Cargo:</b>	<b>Função:</b>	<b>Matrícula:</b>
<b>Endereço Residencial:</b>			
<b>Cidade:</b>		<b>UF:</b>	<b>CEP:</b>



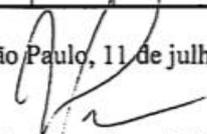
## 2 - DESCRIÇÃO DO PROJETO:

<b>Título do Projeto:</b> Acordo de Cooperação Técnico-Educativo Com Vistas a Ampliar a Oferta da Educação Profissional Articulada ao Ensino Médio.
<b>Período de Execução:</b> Início: julho 2011 <span style="float: right;">Término: julho 2016</span>
<b>Descrição do Objeto:</b> A mútua cooperação dos partícipes na ampliação da oferta da educação profissional articulada ao ensino médio para os concluintes do ensino fundamental nos municípios de atuação do IFSP e o apoio mútuo das escolas parceiras na melhoria da qualidade de ensino.
<b>Justificativa da Proposição:</b> Fortalecimento do ensino médio integrado à Educação Profissional, dentro da área de atuação de cada um e o apoio mútuo das escolas parceiras na melhoria da qualidade de ensino.

## 3 – CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO (Meta, Etapa ou Fase):

Item	Especificação	Indicador Físico		Duração	
		Unid.	Qtd	Início	Térm.
1	Estabelecer políticas e procedimentos educacionais para o desenvolvimento das atividades, objeto deste instrumento	1	1	ju/11	ju/11
2	Identificar as escolas de ensino médio, em consonância com o item 5.1	1	1	ju/11	ju/11
3	Disponibilizar a infraestrutura laboratorial dos cursos oferecidos	1	1	ju/11	ju/12
4	Elaborar a programação das atividades a serem desenvolvidas no âmbito deste instrumento	1	1	ju/11	ju/12
5	Elaborar e aprovar o projeto pedagógico dos cursos	1	1	ju/11	ju/11
6	Promover a divulgação junto à comunidade, em consonância com o item 5.2	1	1	set/11	out 11
7	Desenvolver e implantar um programa de acompanhamento de egressos	1	1	ju/11	ju/12
8	Desenvolver e implantar projetos de Extensão visando à melhoria da qualidade de ensino	1	1	ju/11	ju/12

  
 Arnaldo Augusto Ciquiello Borges  
 Instituto Federal de Educação,  
 Ciência e Tecnologia de São Paulo

São Paulo, 11 de julho de 2011.  
  
 Herman Jacobus Cornelis Voorwald  
 Secretaria da Educação

**ANEXO B – DECRETO 57.121/2011 –  
PROGRAMA REDE**

## DECRETO Nº 57.121, DE 11 DE JULHO DE 2011

*Institui o Programa Rede de Ensino Médio Técnico - REDE, na Secretaria da Educação, e dá providências correlatas*

GERALDO ALCKMIN, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais,

Considerando a legislação educacional vigente, segundo a qual o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas; Considerando a necessidade de contribuir para uma expansão significativa de matrículas no ensino médio articulado à formação profissional técnica de nível médio; e Considerando que se impõe assegurar a inserção do jovem, egresso do ensino médio, devidamente qualificado, no mundo do trabalho,

Decreta:

**Artigo 1º** - Fica instituído, no âmbito e sob a gestão da Secretaria da Educação, o Programa Rede de Ensino Médio Técnico - REDE, destinado a oferecer, gratuitamente, ensino médio articulado à educação profissional técnica de nível médio, nas modalidades integrada e concomitante, a alunos do ensino médio da rede pública estadual.

**Artigo 2º** - O aluno que se interessar em participar do Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE deverá apresentar, no ato da matrícula em curso técnico, comprovante de matrícula e frequência no ensino médio em escola da rede pública estadual.

**Artigo 3º** - Os cursos técnicos do Programa Rede de Ensino Médio Técnico - REDE serão oferecidos:

I - na modalidade concomitante ao ensino médio, exclusivamente aos alunos matriculados no 2º ano do ensino médio da rede pública estadual;

II - na modalidade integrada ao ensino médio, exclusivamente aos alunos matriculados no 1º ano do ensino médio da rede pública estadual.

§ 1º - É vedada ao aluno matrícula em mais de um curso técnico oferecido pelo Programa REDE.

§ 2º - O aluno matriculado em curso oferecido pelo Programa REDE que deixar de frequentar as aulas no ensino médio será automaticamente desligado do seu curso técnico.

**Artigo 4º** - Integram o Programa Rede de Ensino Médio Técnico - REDE:

I - instituições públicas e privadas sem fins lucrativos que oferecem educação profissional técnica de nível médio, conveniadas com a Secretaria da Educação;

II - instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, credenciadas pelo Programa REDE.

**Artigo 5º** - O credenciamento das instituições privadas de educação profissional técnica para integrar o Programa Rede de Ensino Médio Técnico - REDE será feito nos termos do edital a ser publicado pela Secretaria da Educação.

**Artigo 6º** - A Secretaria da Educação regulamentará, no prazo de 30 (trinta) dias, o disposto neste decreto.

**Artigo 7º** - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Publicado em 12/07/2011

## **ANEXO C - RESOLUÇÃO SE 47/2011**

## **Resolução SE nº 47, de 12-7-2011**

*Dispõe sobre a regulamentação do Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE, instituído pelo Decreto nº 57.121, de 11 de julho de 2011, e dá providências correlatas*

O Secretário da Educação, com fundamento no disposto no artigo 6º do Decreto nº 57.121, de 11 de julho de 2011, à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, observado o disposto na Seção IV-A, acrescentada ao Capítulo II, do Título V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 11.741, de 16.7.2008, e considerando:

- a importância de se assegurar aos alunos, no ensino médio, oportunidade de formação técnica que lhes propicie melhores condições de ingresso no mundo do trabalho;

- a parceria com instituições públicas ou privadas de educação profissional técnica de nível médio, que ofereçam aos alunos das escolas da rede estadual de ensino propostas curriculares em consonância com o projeto pedagógico dessas escolas;

- o compromisso da gestão educacional de promover a expansão do ensino médio de melhor qualidade, resolve:

Artigo 1º - Fica assegurado ao aluno, concludente do ensino fundamental, o direito de cursar o ensino médio de forma articulada com a educação profissional técnica de nível médio, nos termos estabelecidos pelo artigo 36-B da Lei federal nº 9.394, de 20.12.96, e em conformidade com a presente resolução.

Parágrafo único - o ensino médio articulado, previsto no caput deste artigo, poderá ser oferecido de forma integrada a quem já tenha concluído o ensino fundamental, efetuando-se matrícula única para cada aluno, ou, concomitante, a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se, neste caso, matrículas distintas para cada curso.

Artigo 2º - o ensino médio articulado à educação profissional técnica de nível médio será desenvolvido, de forma integrada, em escolas da rede pública estadual e federal, ou, de forma concomitante, em instituições de ensino públicas e privadas, conforme previsto nas alíneas "a", "b" e "c", do inciso II, do artigo 36-C, da Lei nº 9.394/96.

Artigo 3º - o ensino médio articulado à educação profissional técnica de nível médio, de forma integrada, será realizado mediante parceria da Secretaria da Educação com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

§ 1º - na organização curricular do ensino médio integrado, caberá à rede estadual de ensino assegurar todas as condições necessárias ao desenvolvimento da formação geral do educando e, ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, ao desenvolvimento da formação técnica.

§ 2º - a Secretaria da Educação, de comum acordo com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, selecionará as escolas nas quais serão constituídas 2 (duas) turmas de estudantes para o curso de ensino médio integrado.

Artigo 4º - a oferta de ensino médio articulado, na forma integrada, à educação profissional técnica de nível médio darse- á com observância dos seguintes procedimentos:

I – divulgação ampla aos alunos dos cursos técnicos de nível médio que serão oferecidos;

II – garantia aos alunos matriculados no ensino médio da escola selecionada da opção pela forma de ensino médio integrado;

III – no caso da demanda pelo ensino médio integrado ser superior ao número de vagas, haverá um processo de seleção, a ser definido em instrução conjunta expedida pelas instituições parceiras;

IV – constituição de 2 (duas) turmas com 30 (trinta) alunos, no mínimo, e 40 (quarenta), no máximo, em cada uma das escolas selecionadas;

V – matrícula única do aluno;

VI – sistema de avaliação comum aos dois blocos de componentes curriculares, de formação geral e de formação técnica;

VII – emissão de Diploma de Técnico de Nível Médio, em conjunto pelas escolas parceiras em que o aluno estudou, com direito ao prosseguimento de estudos no nível superior e habilitação profissional técnica de nível médio, em conformidade com o disposto no caput do artigo 36-D, da Lei federal nº 9.394/96.

Artigo 5º - o ensino médio articulado à educação profissional de nível médio, na forma concomitante, poderá ser desenvolvido, conforme dispõe o inciso II, do artigo 36-C, da Lei federal nº 9.394/96, em instituições públicas e privadas de educação profissional técnica, credenciadas para esse fim, mediante Chamada Pública, realizada pela Secretaria da Educação, observada a Lei federal nº 8.666, de 21.6.93, bem como os termos do edital de credenciamento publicado pela Pasta.

Parágrafo único – Os alunos interessados no curso de ensino médio concomitante à educação profissional técnica de nível médio, serão selecionados de acordo com os critérios estabelecidos no edital de que trata o caput deste artigo.

Artigo 6º - o acesso ao ensino médio concomitante à educação profissional técnica de nível médio será facultado ao aluno regularmente matriculado na 2ª série do ensino médio ou em curso presencial de Educação de Jovens e Adultos – EJA, da rede pública estadual, em qualquer das instituições credenciadas situadas nos municípios indicados no Anexo, que integra esta resolução.

§ 1º - Faculta-se ao aluno a opção por habilitação profissional de seu interesse, bem como pela instituição de educação técnica credenciada;

§ 2º - o aluno que optar pelo ensino médio, nos termos do caput deste artigo, terá duas matrículas, uma para cada curso, e fará jus ao certificado de conclusão do ensino médio e ao diploma de técnico de nível médio;

§ 3º - o aluno que abandonar o ensino médio na rede estadual perderá automaticamente o direito à gratuidade do curso técnico oferecido pela Rede;

§ 4º - a manutenção da gratuidade dependerá do cumprimento, pelo aluno, de requisitos de desempenho escolar estabelecidos em normas expedidas pela Secretaria da Educação, observado o prazo previsto para a conclusão do ensino técnico.

Artigo 7º - o jovem interessado em candidatar-se a um dos cursos técnicos oferecidos pela REDE deverá efetuar sua inscrição em formulário próprio que estará disponível no site da Secretaria da Educação ([www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)), durante período que será definido no Edital de Credenciamento.

Parágrafo único – As vagas não preenchidas poderão ser remanejadas pela Secretaria da Educação para outro curso, instituição, localidade ou Diretoria de Ensino.

Artigo 8º - o ensino médio articulado à educação profissional técnica de nível médio, de que trata a presente resolução, seja de forma integrada ou concomitante, obedecerá às diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de

Educação, às normas complementares consubstanciadas nas deliberações do Conselho Estadual de Educação e aos projetos pedagógicos das instituições escolares envolvidas.

Artigo 9º - no processo de avaliação e seleção dos cursos que irão integrar o Catálogo de Cursos Técnicos, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008, oferecidos pela REDE, observar-se-á o seguinte:

- I - adequação dos cursos propostos às vocações econômicas locais e regionais;
- II – municípios paulistas com população igual ou superior 40.000 habitantes;
- III – adequação à tabela de preços a ser publicada no edital de credenciamento;
- IV – condição de realização de cada curso proposto; e
- V – característica e qualidade pedagógica de cada curso oferecido.

Artigo 10 - As instituições credenciadas poderão ser contratadas pela Fundação de Desenvolvimento da Educação – FDE, após a definição do número efetivo de matrículas em cada curso.

Artigo 11 - o acompanhamento e a avaliação da execução dos cursos contratados serão realizados pelo Comitê Gestor da REDE com suporte da Secretaria da Educação.

Artigo 12 - Os casos omissos serão resolvidos pelo Secretário da Educação, ouvida a Instituição de Ensino, quando for o caso.

Artigo 13 - a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas baixará as instruções que se fizerem necessárias ao cumprimento do disposto nesta resolução.

Artigo 14 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

#### **Notas:**

Decreto nº 57.121/11;

Lei nº 9.394/96;

Lei nº 11.747/08, à pág. 36 do vol. 35;

Lei nº 8.666/93;

Resolução CNE/CEB nº 03/08, à pág. 186 do vol. 35;

Anexo sem efeito de acordo com Res. SE nº 31/12

#### **ANEXO - RELAÇÃO DE MUNICÍPIOS**

1	Americana	210 701	53	Ibitinga	53 166	105	Piracicaba	364 872
2	Amparo	65 836	54	Ibiúna	71 228	106	Pirassununga	70 138
3	Andradina	55 317	55	Indaiatuba	201 848	107	Poá	106 033
4	Araçatuba	181 618	56	Itanhaém	87 053	108	Pontal	40 245
5	Araraquara	208 725	57	Itapeçerica da Serra	152 380	109	Porto Feliz	48 914
6	Araras	118 898	58	Itapetininga	144 416	110	Porto Ferreira	51 407
7	Artur Nogueira	44 270	59	Itapeva	87 765	111	Praia Grande	260 769
8	Arujá	74 818	60	Itapevi	200 874	112	Presidente Epitácio	41 324
9	Assis	95 156	61	Itapira	68 365	113	Presidente Prudente	207 625

10	Atibaia	126 614	62	Itápolis	40 064	114	Registro	54 279
11	Avaré	82 935	63	Itaquaquecetuba	321 854	115	Ribeirão Pires	113 043
12	Barretos	112 102	64	Itararé	47 939	116	Ribeirão Preto	605 114
13	Barueri	240 656	65	Itatiba	101 450	117	Rio Claro	186 299
14	Batatais	56 481	66	Itu	154 200	118	Rio Grande da Serra	44 084
15	Bauru	344 039	67	Itupeva	44 825	119	Salto	105 569
16	Bebedouro	75 044	68	Jaboticabal	71 667	120	Salto de Pirapora	40 141
17	Bertioga	47 572	69	Jacaréí	211 308	121	Santa Bárbara d'Oeste	180 148
18	Birigui	108 722	70	Jaguariúna	44 331	122	Santa Cruz do Rio Pardo	43 929
19	Boituva	48 323	71	Jales	47 012	123	Santa Isabel	50 464
20	Botucatu	127 370	72	Jandira	108 436	124	Santana de Parnaíba	108 875
21	Bragança Paulista	146 663	73	Jaú	131 068	125	Santo André	673 914
22	Cabreúva	41 643	74	Jundiaí	370 251	126	Santos	419 757
23	Caçapava	84 844	75	Leme	91 804	127	São Bernardo do Campo	765 203
24	Caieiras	86 623	76	Lençóis Paulista	61 454	128	São Caetano do Sul	149 571
25	Cajamar	64 113	77	Limeira	276 010	129	São Carlos	221 936
26	Campinas	1 080 999	78	Lins	71 493	130	São João da Boa Vista	83 661
27	Campo Limpo Paulista	74 114	79	Lorena	82 553	131	São Joaquim da Barra	46 524
28	Campos do Jordão	47 824	80	Mairinque	43 225	132	São José do Rio Pardo	51 910
29	Capão Bonito	46 178	81	Mairiporã	80 920	133	São José do Rio Preto	408 435
30	Capivari	48 573	82	Marília	216 864	134	São José dos Campos	627 544
31	Caraguatatuba	100 899	83	Matão	76 799	135	São Paulo	11 244 369
32	Carapicuíba	369 908	84	Mauá	417 281	136	São Roque	78 873
33	Catanduva	112 843	85	Mirassol	53 809	137	São Sebastião	73 833
34	Cosmópolis	58 821	86	Mococa	66 303	138	São Vicente	332 424
35	Cotia	201 023	87	Mogi das Cruzes	387 241	139	Sertãozinho	110 094
36	Cruzeiro	77 070	88	Mogi Guaçu	137 286	140	Sorocaba	586 311
37	Cubatão	118 797	89	Mogi Mirim	86 244	141	Sumaré	241 437
38	Diadema	386 039	90	Mongaguá	46 310	142	Suzano	262 568
39	Dracena	43 263	91	Monte Alto	46 647	143	Taboão da Serra	244 719
40	Embu	240 007	92	Monte Mor	48 971	144	Taquaritinga	53 985
41	Embu-Guaçu	62 846	93	Nova Odessa	51 278	145	Tatui	107 975
42	Espírito Santo do Pinhal	41 919	94	Olímpia	49 792	146	Taubaté	278 724
43	Fernandópolis	64 707	95	Osasco	666 469	147	Tremembé	40 985
44	Ferraz de Vasconcelos	168 290	96	Ourinhos	103 026	148	Tupã	63 492
45	Franca	318 785	97	Paraguaçu Paulista	42 281	149	Ubatuba	78 870
46	Francisco Morato	154 538	98	Paulínia	82 150	150	Valinhos	106 968
47	Franco da Rocha	131 603	99	Pederneiras	41 530	151	Vargem Grande Paulista	42 946
48	Garça	43 124	100	Pedreira	41 549	152	Várzea Paulista	107 146

49	Guaratinguetá	112 091	101	Penápolis	58 529	153	Vinhedo	63 685
50	Guarujá	290 607	102	Peruibe	59 793	154	Votorantim	108 872
51	Guarulhos	1 222 357	103	Piedade	52 214	155	Votuporanga	84 728
52	Hortolândia	192 225	104	Pindamonhangaba	147 034			

**ANEXO D - PROJETO DE  
IMPLANTAÇÃO DO EMI – IFSP/SEE-  
SP**

**PROJETO: IMPLANTAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO  
INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO – PARCERIA IFSP/SEE-SP**

*INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP*  
*Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE/SP*  
*DOCUMENTO: PROJETO: IMPLANTAÇÃO DA*  
*EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO – PARCERIA IFSP/SSE-SP*

*REITOR DO IFSP – Arnaldo Augusto Ciquiello Borges*

*SECRETÁRIO DA SEE/SP - Herman Jacobus Cornelis Voorwald*

*ELABORAÇÃO/COLABORAÇÃO:*

*Carmen Monteiro Fernandes*

*Garabed Kenchian*

*João Sinohara da Silva Souza*

*José Ricardo Moraes de Oliveira*

*José Antonio Neves*

*Lucia Helena Lodi Rizzini*

*Mônica Bravo Rodrigues*

*Nilson José Machado*

*Thomas Edson Filgueiras Filho*

*REVISÃO ORTOGRÁFICA – Patrícia Horta e Antonio Gonçalves Pedroso*

*São Paulo – outubro de 2011*

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b><u>APRESENTAÇÃO</u></b> .....	<b>187</b>
<b>2.</b>	<b><u>JUSTIFICATIVA</u></b> .....	<b>189</b>
2.1.	<u>FORMAÇÃO GERAL/FORMAÇÃO PROFISSIONAL</u> .....	191
2.2.	<u>FORMAÇÃO PROFISSIONAL: SIGNIFICADO ATUAL</u> .....	169
2.3.	<u>UTILIDADE PRÁTICA/SIGNIFICADO</u> .....	193
2.4.	<u>IDEIAS FUNDAMENTAIS</u> .....	193
2.5.	<u>CENTROS DE INTERESSE</u> .....	194
2.6.	<u>É PRECISO MUDAR O CURRÍCULO?</u> .....	194
<b>3.</b>	<b><u>BASES LEGAIS</u></b> .....	<b>196</b>
<b>4.</b>	<b><u>DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO PROPOSTA</u></b> .....	<b>198</b>
4.1.	<u>PERFIL DE FORMAÇÃO</u> .....	198
4.2.	<u>COMPETÊNCIAS BÁSICAS DA FORMAÇÃO GERAL</u> .....	199
4.3.	<u>COMPETÊNCIAS BÁSICAS DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA</u> .....	199
4.4.	<u>ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</u> .....	200
4.4.1.	<u>INTEGRAÇÃO ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO POR MEIO DE PROJETOS</u> .....	201
4.5.	<u>COMPONENTES CURRICULARES</u> .....	215
4.6.	<u>CARGA HORÁRIA</u> .....	217
4.7.	<u>ESTÁGIO SUPERVISIONADO</u> .....	219
4.8.	<u>CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE ESTUDOS</u> .....	220
4.9.	<u>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</u> .....	221
<b>5.</b>	<b><u>ATENDIMENTO DISCENTE</u></b> .....	<b>199</b>
<b>6.</b>	<b><u>MODELOS DE CERTIFICADOS E DIPLOMAS</u></b> .....	<b>222</b>
<b>7.</b>	<b><u>EQUIPE DE TRABALHO</u></b> .....	<b>222</b>
<b>8.</b>	<b><u>INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS</u></b> .....	<b>223</b>
<b>9.</b>	<b><u>CRONOGRAMA</u></b> .....	<b>223</b>
	<b><u>ANEXO I – QUADRO CURRICULAR MÍNIMO</u></b> .....	<b>202</b>

## **APRESENTAÇÃO**

Este documento resume o propósito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE/SP em ofertarem Educação Profissional Técnica de Nível Médio a alunos aptos a cursarem o Ensino Médio e indica aos do IFSP e escolas da SEE, participantes do projeto, pressupostos e normas a serem observados na construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs a serem ofertados.

Essa parceria está fundamentada em um conjunto de instrumentos legais, entre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Decreto Estadual nº 57.121/2011, a Resolução SEE nº 47/201 e um Termo de Acordo de Cooperação Técnica envolvendo as duas instituições. Ela foi estabelecida seguindo-se diretrizes de ações compartilhadas entre essas redes públicas de ensino na implantação de políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade do ensino médio e à expansão da oferta da educação profissional técnica de nível médio, visando possibilitar melhores condições de inserção dos jovens no mundo do trabalho.

São metas a serem alcançadas pela parceria a oferta à comunidade, por meio das escolas de ensino médio da rede estadual e dos do IFSP, cursos na modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, no período diurno, o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a implantação dessa modalidade de ensino e a melhoria da qualidade de ensino.

De acordo com o documento de cooperação cabe à SEE/SP, entre outras obrigações, a identificação e seleção das escolas de ensino médio da rede estadual participantes do projeto; a publicação do edital de inscrição e sua divulgação em todas as escolas de ensino fundamental do município e junto aos órgãos da mídia local e a constituição das turmas por meio de sorteio, caso o número de inscritos exceda o número das vagas oferecidas.

Destacam-se ainda, nas obrigações da SEE, o exame e manifestação de concordância com os projetos pedagógicos dos cursos elaborados, em conjunto com o IFSP, a seleção do quadro de professores dos componentes curriculares da

Formação Básica, a partir de critérios acordados com o IFSP, a responsabilidade pelo quadro de professores dos componentes curriculares da Formação Básica e dos funcionários para as atividades administrativas e operacionais; bem como de seus salários, encargos e relações trabalhistas.

Cabe também à SEE proceder prontamente à substituição de docentes eventualmente desligados do programa e assegurar aos professores da rede estadual com regência de aula na modalidade do Ensino Médio Integrado três dias para a atividade de planejamento, no início do semestre letivo, dois dias para a atividade de avaliação e replanejamento, ao final de cada semestre letivo, e duas horas para reuniões semanais, para a organização do trabalho pedagógico.

São obrigações da SEE também o encaminhamento, ao IFSP, da relação e documentos dos alunos selecionados, garantindo os pré-requisitos definidos para a matrícula no curso, as despesas de custeio dos ambientes disponibilizados no prédio da rede estadual, quando utilizado, responsabilizando-se pela sua manutenção predial, equipamentos utilizados, assim como dos materiais de consumo necessários, a merenda escolar, a implantação de um programa de bolsa de estudos aos estudantes e o desenvolvimento e implantação de projetos de pesquisa e extensão, em parceria com o IFSP.

Dos compromissos assumidos pelo IFSP, destacam-se a seleção dos e cursos, a elaboração e proposição dos projetos pedagógicos e programação das atividades educacionais, a aprovação dos projetos dos cursos no Conselho Superior do IFSP e a disponibilidade total ou parcial da infraestrutura de salas de aulas e laboratórios dos cursos oferecidos.

Também são obrigações do IFSP a implantação e programação dos cursos, responsabilizando-se pela matrícula dos alunos, supervisão pedagógica; documentação e escrituração escolar, assim como cadastros, prontuários, relatórios e documentos, bem como quaisquer outros registros restritos a área educacional, certificação dos estudantes, quadro de professores do componente curricular da formação específica, pelos funcionários para as atividades administrativas e operacionais, bem como por seus salários, encargos e relações trabalhistas.

Constituem-se ainda obrigações do IFSP o acompanhamento de egressos, desenvolvimento e implantação de projetos de Extensão, em parceria com a SEE, e constituição de um grupo de pesquisa voltado à análise científica e à proposição da melhoria contínua dessa proposta.

Destaca-se que todas as atividades que dizem respeito à programação e desenvolvimento curricular devem ser discutidas e elaboradas em conjunto, envolvendo a direção e comunidade dos do IFSP e das escolas da SEE.

## **JUSTIFICATIVA**

Dados do INEP, relativos ao censo escolar 2010, mostram que a oferta de Educação Profissional no Estado de São Paulo atinge o percentual de 15% em relação à matrícula no Ensino Médio. Destaca-se, ainda, o fato de que o maior percentual dessa oferta está concentrado nas escolas particulares.

O baixo percentual de matrículas contrasta com a excelente qualidade manifestada por algumas redes e escolas de educação profissional no Estado de São Paulo, destacadamente a Rede Federal, representada pelos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, as escolas do Centro Paula Souza, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, as escolas do SENAI e SENAC, entre outras.

Além do resultado que essas escolas têm apresentado na inserção dos seus egressos no mercado de trabalho destaca-se o alcance na formação geral dos seus alunos. A realidade atual da Rede Federal é apresentada pelo próprio Ministro da Educação:

*“O índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) dos institutos federais, no que se refere ao ensino médio, é de 5,7 pontos, numa escala de zero a dez. A média do Brasil nesta etapa de ensino é de 3,5. ‘O Ideb dos institutos, hoje, é a meta do país para 2022. A rede federal de educação profissional já está no primeiro mundo’, enfatizou Haddad.<sup>46</sup>*

---

<sup>46</sup> <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/institutos+federais+fecham+metas+para+educacao/> n1237628461480.html, acesso em 18/08/2011.

Por outro lado, a Rede Estadual de Ensino de São Paulo, onde estão mais de 80% das matrículas de Ensino Médio registra alto índice de evasão e relativa distância entre os índices de qualidade alcançados e aqueles almejados pela educação nacional. Essa situação indica a necessidade emergente de medidas que possam garantir maior possibilidade de motivação aos alunos, melhor aprendizado e ainda aumento das condições socioeconômicas para a permanência na Escola.

Frente a essa realidade a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo está evidenciando esforços no sentido de aumentar a oferta de matrículas na Educação Profissional, trazendo essa modalidade de ensino para os alunos do Ensino Médio da Rede Estadual, num projeto que envolve parceria com as redes que têm experiência e resultados positivos na integração entre formação geral e profissional como modelo para o currículo do Ensino Médio.

De acordo com o Gabinete de Estatísticas da União Européia (Eurostat), na faixa dos 18 aos 24 anos, o número de alunos que completaram o nível de ensino correspondente ao nosso Ensino Médio é próximo de 80%, em média, entre seus 27 membros. Nos Estados Unidos, tal número é quase 90%. No Brasil, cerca de 40% dos alunos em tal faixa etária concluem o Ensino Médio, segundo a Síntese de Indicadores Sociais divulgada pelo IBGE, em 2010. Como se pode depreender de tais dados, se a demanda pela universalização do Ensino Fundamental está praticamente concluída, restando ainda a questão crucial da melhoria da qualidade de tal nível de ensino, no caso do Ensino Médio os problemas são certamente muito maiores.

Da necessidade absoluta de ampliar significativamente o número de alunos em tal nível de ensino não pode elidir, no entanto, algumas questões cruciais, cujo equacionamento determinará a atualidade e a eficácia da oferta. Uma delas, que será examinada a seguir, diz respeito à necessidade de equilíbrio entre uma formação generalista e uma aproximação do mundo do trabalho. Entre o excesso de academicismo que costuma ser associado aos currículos do Ensino Médio e o estreitamento dos conteúdos educacionais, restringindo-os a dimensões prático-utilitárias, é possível buscar um equilíbrio nos percursos educacionais, de modo a não confinar precocemente os alunos a horizontes profissionais limitados.

## **FORMAÇÃO GERAL/FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

O Ensino Médio sempre teve uma identidade controversa. Historicamente, tal identidade tem oscilado entre três polos: o caráter intermediário de preparação para o Ensino Superior; a formação profissional em sentido estrito; e uma formação pessoal geral que possibilite aos jovens uma escolha consciente dos rumos a seguir na vida.

Naturalmente, uma formação pessoal densa é uma pressuposição tácita, tanto da intenção de prosseguimento de estudos, quanto de uma inserção qualificada no mundo do trabalho.

Mesmo em países com um ensino médio de qualidade oferecido a mais de 80% da população da faixa etária adequada, como é o caso da Coréia do Sul, cerca de 80% dos alunos buscam uma formação generalista, em vez de uma formação para o trabalho. Fontes do governo coreano indicam que em 2007, mais de 70% dos alunos do ensino profissionalizante matricularam-se no Ensino Superior, sendo que apenas 20 % limitaram-se a uma inserção imediata no mercado de trabalho.

Mas não obstante a separação formação geral/preparação profissional se mostre muito presente, há que se considerar que, em uma sociedade em que o conhecimento se transformou no principal fator de produção, não se pode pretender formar profissionais com conhecimentos e horizontes limitados. Não faz sentido, portanto, contrapor o conhecimento escolar generalista à formação profissional em nível médio.

## **FORMAÇÃO PROFISSIONAL: SIGNIFICADO ATUAL**

Associar o Ensino Médio à formação profissional exige uma atenção especial sobre a ideia de profissionalismo. Muitos são os riscos de mal entendidos nesse campo. Um profissional detém uma competência técnica em área de atuação bem definida, e põe tal competência a serviço do público, comprometendo-se a cumprir os compromissos inerentes. Seus serviços são remunerados, mas o compromisso que assume com o público vai muito além de uma simples relação de troca de equivalentes, que se esgota na fixação de um valor justo para tal pagamento. Muitas

categorias de profissionais têm Códigos de Ética, bem como instituições representativas que regulam o exercício de suas atividades, mediando os eventuais conflitos entre o mercado e o Estado relativos a tal exercício.

No passado, uma formação profissional já significou uma preparação instrumental específica, visando a uma inserção mais rápida no mercado de trabalho. Em tais cursos profissionalizantes, a prática era o forte e a teoria era incipiente. A uma formação acadêmica mais densa, com suas etapas cartesianamente prefiguradas, contrapunha-se uma forma de aprendizado mais próxima da que é associada ao artesão, mais diretamente relacionada com a observação direta de mestres profissionais mais experientes.

Nas últimas décadas, tem ocorrido de modo sistemático um renascimento do profissionalismo, com uma ampliação do significado e da importância da formação profissional. Muito se tem enfatizado, desde então, que não basta a competência técnica para caracterizar um bom profissional. Particularmente nos últimos anos, outro aspecto da formação profissional tem chamado a atenção: a revalorização do modo de produção do artífice, do artesão. Naturalmente, não se trata da pretensão ingênua de um retorno a formas pré-industriais de organização do trabalho. Trata-se, isto sim, do vislumbre de um fato básico: nos ambientes tecnológicos mais sofisticados, é fundamental valorizar certa capacidade de compreender a totalidade do processo produtivo, o que era inerente ao modo artesanal de produção. Recentemente, diversos autores têm dedicado especial atenção a tal questão.

Para evidenciar que não se trata de um retorno ao passado, mas sim de uma atualização da ideia de artesanato, em *O Artífice*, Richard Sennett examina a criação da tecnologia do telefone celular, nas últimas décadas. Empresas tradicionais, fortes e importantes no mercado, pesquisando de modo excessivamente departamentalizado, foram superadas por outras que vislumbraram a importância da consciência da totalidade dos processos e constituíram equipes segundo tal perspectiva. Imersas em ambientes de alta tecnologia, tiveram o decisivo *insight* de valorizar o modo artesanal de produção e colheram os frutos de tal opção.

Em outra perspectiva, convergente com a anterior, Matthew Crawford, em *The case for Working with Your Hands*, também põe em destaque tal fato, reinstalando a necessidade de articulação contínua entre o trabalho manual e o intelectual.

Para não configurar uma limitação ou um desvio no cumprimento dos preceitos legais, que estabelecem o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, é essencial que esse sentido amplo de profissionalismo e de formação profissional esteja presente nas políticas públicas relativas à articulação entre o Ensino Médio regular e o ensino profissionalizante.

### **UTILIDADE PRÁTICA/SIGNIFICADO**

Ao analisar-se a situação atual do Ensino Médio, um registro muito frequente tem sido o do desinteresse de grande parte dos alunos desse nível do ensino pela permanência na escola. A razão mais forte associada a tal fato seria a “falta de utilidade prática” daquilo que se aprende nas diversas disciplinas. Tal argumento, no entanto, precisa ser considerado com cautela. Nem sempre a utilidade prática constitui um critério decisivo para a seleção dos conteúdos a serem tratados na escola. Ao apresentar um poema a seus alunos, por exemplo, o professor não pretende que ele seja útil, mas sim que expresse, faça-nos sentir ou compreender algo, que signifique alguma coisa para nós. É justo reivindicar que cada conteúdo estudado seja significativo para quem aprende, mas seu significado nem sempre se pode traduzir em termos de aplicações práticas.

### **IDEIAS FUNDAMENTAIS**

Para dar vida aos conteúdos das disciplinas escolares, fazendo-os conduzir efetivamente ao desenvolvimento das competências pessoais dos alunos, não é necessário uma exploração exaustiva dos pormenores de cada um dos temas, ou uma preocupação em ensinar demasiados temas: o foco das atenções deve permanecer nas ideias fundamentais, cujo reconhecimento é a marca de um ensino eficiente. Identificar tais ideias é uma tarefa ingente, sem a qual os currículos resultam sobrecarregados e as ações docentes tornam-se menos efetivas. Em

qualquer disciplina, para ser reconhecido como uma ideia fundamental, um tema precisa satisfazer a três condições básicas:

- se um tema é realmente fundamental, seu significado e sua importância devem ser passíveis de uma justificativa em linguagem ordinária, sem necessidade de recursos a tecnicismos de qualquer natureza;

- se um tema é realmente fundamental, ele não constitui um assunto isolado, articulando-se naturalmente com muitos outros conteúdos disciplinares e contribuindo para uma organização interna mais consistente do conteúdo ensinado;

- se um tema é realmente fundamental, ele sempre transborda as fronteiras disciplinares, contribuindo para articular a disciplina de onde emerge com as demais disciplinas escolares.

### ***CENTROS DE INTERESSE***

Não é natural esperar um interesse espontâneo dos alunos pelas ideias fundamentais das disciplinas escolares: normalmente, é necessário criar centros de interesse, a partir dos quais tais ideias serão exploradas.

Aproximar os interesses dos alunos, muitas vezes difusos, dos interesses da escola, traduzidos pelos programas das disciplinas, é um desafio permanente para um professor competente. Os alunos precisam ser sensibilizados por temáticas abrangentes, em geral sugeridas por eventos ou atividades extra-escolares, muito além do espaço da sala de aula. Despertado o interesse, tais temáticas serão examinadas de modo organizado no âmbito das diversas disciplinas. Quatro dimensões da vida social podem servir de base para a criação de centros de interesse: o mundo do trabalho, as técnicas e as tecnologias, as manifestações artísticas e culturais e o universo da própria Ciência, ou do conhecimento em sentido pleno. É importante buscar uma estruturação das ações educacionais que articule a formação cultural e o trabalho produtivo, as ciências naturais e as ciências humanas, os conceitos científicos e as ferramentas tecnológicas em suas diversas vertentes.

### ***É PRECISO MUDAR O CURRÍCULO?***

Para atender ao estabelecido pela Lei no que tange à garantia de uma formação geral densa ao final da Educação Básica, e ao mesmo tempo superar o

dualismo propedêutico/profissionalizante, não é necessário uma mudança radical nos currículos vigentes. Um currículo é como um mapa que pode servir para diferentes viagens, percorrendo os territórios disciplinares. Pode-se percorrê-lo com diversos interesses, em busca de variados objetivos. Na Escola Básica, as disciplinas não são fins, mas sim meios para que se atinjam os objetivos gerais, referentes à formação pessoal.

O currículo em vigor no Estado de São Paulo pode ser facilmente adequado para isso, uma vez que ele apresenta três características básicas, convergentes com os objetivos da integração formação geral/formação profissionalizante:

- ele se estrutura a partir das ideias fundamentais de cada componente disciplinar, procurando explorá-las a partir de situações de aprendizagem que se estruturam tendo por base centros de interesse dos alunos;

- é equilibrado no que se refere aos aspectos transformação/conservação, não inovando demasiadamente na lista dos conteúdos, mas propondo formas inovadoras de abordagem dos mesmos, o que amplifica a ideia de que as disciplinas são meios para o desenvolvimento das competências, e não um fim em si mesmo;

- valoriza a contextualização dos conteúdos disciplinares, mas também a capacidade de imaginar o que ainda não existe, ou de extrapolar todos os contextos.

Em consequência, ainda que para o processo de implantação do Ensino Médio articulado com a formação profissional adequações curriculares sejam necessárias, nada impede, no currículo vigente, o planejamento de ações nesse sentido. Ele é suficientemente maleável para viabilizar formas de organização alternativas consentâneas com uma formação geral densa e que também responda às características mais marcantes do atual universo do trabalho, relacionado a uma determinada formação técnica.

Em vez de situar o foco das atenções na diversificação dos currículos escolares, com as dificuldades inerentes relativas à alocação de professores para as disciplinas específicas, uma opção mais pragmática pode ser a da manutenção de um currículo comum, necessariamente flexível, e a busca de formas de organização específicas nos variados percursos formativos.

A partir desse currículo comum para o Ensino Médio, propõe-se uma articulação efetiva na estrutura curricular, entre as metas de formação pessoal e as de formação profissional, ou seja, entre o ensino médio regularmente constituído e a formação técnica profissionalizante em nível médio, situados numa proposta única de formação.

No âmbito específico das políticas educacionais do IFSP, o projeto ora apresentado se caracteriza pelo cumprimento das suas metas e compromissos indicados no Plano de Desenvolvimento Institucional que indica “... o *Ensino Médio Técnico Integrado* deve ser consolidado, constituindo-se tal integração como referência identitária de um espaço escolar plural e multicultural.” (p.83).

Cabe ressaltar ainda no âmbito do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP a seguinte orientação política:

Propõe-se a criação de uma Escola de Aplicação de caráter multicultural e multiétnico que abarque segmentos da sociedade, os quais ficam excluídos dos vestibulares de ingresso no ensino médio integrado do IFSP (...). Vale destacar que o compromisso com atividades de extensão tem, portanto, natureza social o que estabelece dimensões ora vinculadas com o intercâmbio de conhecimentos endógenos ao ambiente escolar, ora voltados para a adoção de uma agenda social que leve em conta a comunidade mais ampla e suas necessidades cotidianas. O diálogo com a comunidade constitui-se, então, como espaço privilegiado para consolidar a responsabilidade social do IFSP e exercitar plenamente sua atividade educacional, observando a integração de suas Políticas de Ensino, de Pesquisa e de Extensão.(p. 100)

Pensado como política pública o presente projeto resume uma colaboração generosa entre os governos nas esferas estadual e federal, em nome de um projeto educacional que atenda aos interesses da sociedade em particular aos estudantes do Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo.

## **BASES LEGAIS**

A legislação educacional parece em sintonia com tal percepção, respondendo de modo nítido ao grande desafio da superação de uma dicotomia apenas aparente entre uma formação geral e uma preparação para o trabalho.

Ao situar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394-96) posicionou-se, portanto, diante da aparente dicotomia, definindo os objetivos gerais de tal nível de

ensino. A meta precípua da Escola Básica não é uma preparação técnica para o desempenho de funções instrumentais específicas, mas sim uma formação pessoal em sentido amplo, o que significa desenvolver nos alunos um elenco de competências gerais. Segundo o documento norteador do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), depreende-se que, ao final da Escola Básica, os alunos devem demonstrar capacidade de expressão em diferentes linguagens, de compreensão de fenômenos de natureza diversa, de argumentação analítica e de elaboração de sínteses que conduzam à tomada de decisões, de referir os conteúdos disciplinares a múltiplos contextos, mas também de ultrapassagem de todos os contextos específicos, valorizando-se a imaginação criadora. Tais competências gerais, além de constituírem condição de possibilidade do prosseguimento dos estudos, são essenciais para uma inserção qualificada em qualquer setor da atividade humana.

No caso específico do mundo do trabalho, uma boa formação profissional pressupõe, no mundo atual, uma sintonia fina com o desenvolvimento das competências pessoais anteriormente referidas.

Na especificidade da legislação ressalta-se A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prevê a possibilidade de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica por meio de parcerias, quando estabelece, no seu Art. 36-A, modificado pela redação dada pela Lei nº 11.741, de 16/07/2008, que: *“A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.”*

No caso específico do IFSP, a Lei 11.892, de 29/12/2009, que criou os Institutos Federais dá amparo ao presente projeto quando determina, no seu artigo 2º, que:

*“...Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.”*

Neste sentido entende-se ser competência dos IFs propor novas formas de oferta de cursos ampliando assim o acesso à populações uma vez que, historicamente, apenas um baixo índice de jovens acessa à educação gratuita e de qualidade ofertada em seus diversos

## **DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO PROPOSTA**

O desenvolvimento da formação proposta nesse projeto se inicia pelo diálogo entre o e escola estadual selecionada. Por meio desse diálogo devem ser definidas as possibilidades de funcionamento dos cursos e a construção do projeto pedagógico de cada um dos cursos a serem ofertados. Vencida essa etapa a proposta deverá ser aprovada, inicialmente por meio da avaliação da Pró-reitoria de Ensino e da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e, finalmente, pelo Conselho Superior do IFSP.

Na construção dos projetos pedagógicos devem ser seguidas as seguintes orientações:

### ***PERFIL DE FORMAÇÃO***

O perfil de conclusão dos egresso deve ser orientador de toda a construção curricular. Nesse perfil deve ser considerada a contribuição do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional para a formação do homem integral: cidadão e profissional de uma área específica do conhecimento.

O perfil profissional deve ser definido pela identidade da formação integrada, considerando o nível de autonomia e responsabilidade do técnico a ser formado, os ambientes de atuação, os relacionamentos necessários, os riscos a que estará sujeito e a necessidade de continuar aprendendo e se atualizando.

A partir do ponto de chegada, ou seja, do perfil de saída do aluno da escola, devem ser pensados os percursos que possam levar à formação desejada.

Profissional habilitado com bases científicas, tecnológicas e humanísticas para o exercício da profissão, numa perspectiva crítica, pró-ativa, ética e global,

considerando o mundo do trabalho, a contextualização sócio-político-econômica e o desenvolvimento sustentável, agregando valores artístico-culturais.

### **COMPETÊNCIAS BÁSICAS DA FORMAÇÃO GERAL**

Devem ser consideradas as competências básicas de formação geral, incluindo-se:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemáticas, artístico-culturais e científico-tecnológicas;
- II. Conhecer e utilizar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;
- III. Construir e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artístico-culturais;
- IV. Compreender os fundamentos científico-tecnológicos relacionando teoria e prática nas diversas áreas do conhecimento;
- V. Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana;
- VI. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões, enfrentar situações-problema e construir argumentação consistente;
- VII. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenções solidárias na realidade, respeitando os valores humanos, preservando o meio ambiente considerando a diversidade sócio-cultural;
- VIII. Ter iniciativa, responsabilidade e espírito empreendedor, exercer liderança, saber trabalhar em equipe, respeitando a diversidade de idéias e ter atitudes éticas, visando o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho.

### **COMPETÊNCIAS BÁSICAS DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA**

As competências básicas da formação específica devem ser buscadas no âmbito das diretrizes curriculares para as áreas profissionais, na realidade do trabalho e na interface homem/mundo do trabalho que se constitui como fio condutor da integração curricular.

## **ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

O currículo proposto para os cursos integrados, objetos desse projeto, devem ser pensados na perspectiva da integração entre formação geral e profissional. Para que essa integração possa ser efetivada é necessário buscar um objeto comum ao qual estejam associados o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, o desenvolvimento científico mostrado aos alunos como construção humana e a contextualização do conhecimento, da ciência e da técnica no âmbito global e local.

Para tanto é necessário que os currículos dos cursos se desenvolvam a partir de um espaço integrador que assegure, além de atividades de caráter cultural e desportivas, de suma importância no desenvolvimento dos jovens e adolescentes, a interdisciplinaridade do currículo, rompendo assim com uma pedagogia e prática docente que enfatizam a formação conceitual do aluno, mas, por vezes descompromissada com outros aspectos formativos do cidadão contemporâneo.

Para que o espaço integrador possa levar à alteração das práticas mais recorrentes na escola, que é a da valorização dos conteúdos tidos como fim e que são repassados por meio de disciplinas isoladas propõe-se que os cursos propostos no âmbito desse projeto sejam organizados e desenvolvidos com uma real dimensão integradora.

Mas, considerando-se que não há no âmbito do IFSP experiência acumulada que possa ser indicada como modelo a ser seguido e ainda que a proposta de espaço integrador se constitui em uma proposta nova, a ser sedimentada, a aposta, no âmbito desse projeto, é que possa surgir uma nova dinâmica curricular a partir da proposições criativas na indicação e desenvolvimento de projetos, item obrigatório nos projetos pedagógicos de curso.

Como orientação preliminar para essa ação é importante distinguir um projeto de pesquisa de um projeto desenvolvido no contexto da prática pedagógica do professor.

O projeto de pesquisa caracteriza-se por uma ação peculiar de pesquisadores na intencionalidade de produção de conhecimento científico (podendo haver cunho

tecnológico). Esse será gerado a partir de uma realidade problematizada, cujas interpretações surgem a partir de métodos e procedimentos. Quando este possui cunho tecnológico, tem como característica essencial sanar problemas pontuais de um processo produtivo, envolvendo a aquisição ou mesmo a elaboração de conhecimentos na busca dessa solução.

No caso do projeto de natureza pedagógica, que ocorre no contexto didático do professor diante de situações-problema, objetiva-se potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Este tem duplo valor pedagógico: (i) desenvolver as habilidades e competências cognitivas pertinentes à metodologia de resolução de problemas em si e (ii) contextualizar os conteúdos apreendidos durante esse processo educativo.

Naturalmente, essa distinção é mais didática que ontológica, visto que a pesquisa corresponde a um projeto acadêmico e um projeto pode requerer ser alimentado por uma pesquisa. No entanto, tal distinção sugere, o que é importante notar, que a iniciação a projetos de resolução de situação-problema não precisa desenvolver-se apenas em cursos de pós-graduação, mas, ao contrário, seria bastante enriquecedora na ação docente do professor na educação básica.

## **INTEGRAÇÃO ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO POR MEIO DE PROJETOS**

A educação superior brasileira é concebida, atualmente, como a integração de três alicerces: o ensino (que compreende a formação acadêmica de seus alunos), a pesquisa (que representa a aquisição de novos conhecimentos gerados a partir da perspectiva científica) e a extensão (que visa à interação das instituições de ensino com a comunidade externa, por meio, por exemplo, dos chamados “cursos de extensão”, que representam a formação do profissional).

No caso da Educação Básica, em particular das que lidam com a formação profissional, pode-se pensar também na prática educativa a incorporação destes três alicerces: ensino, projetos e extensão.

Tendo em vista que, pelo que preconiza o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a gestão democrática escolar dá-se pela interação entre a comunidade e a escola nos Conselhos Escolares, a esses

conselhos cabe, portanto, a tarefa de concretizar a extensão na medida em que essa, no Ensino Básico, se entenda como a interação entre a escola e a comunidade local. De fato, a implantação de cursos técnicos integrados, inclusive por dar-se em uma parceria entre a SEE/SP e o IFSP, constitui uma forma de realização da tarefa de extensão nas comunidades escolares.

Já no que se refere ao ensino, essa tarefa é cumprida pelos professores e coordenadores pedagógicos em suas atividades de docência. Resta, então, integrar o ensino com os projetos nas escolas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) instituem a formação dos estudantes não apenas mediante conteúdos específicos do saber escolar, mas também, e principalmente, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, as quais são detalhadas no referido documento e se referem tanto à formação pessoal quanto à profissional do estudante.

O documento orienta que a organização do ensino médio brasileiro tem como eixos estruturantes quatro premissas apontadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), brevemente apresentadas abaixo:

<b>APRENDER A CONHECER</b>	Este princípio garante o aprender a aprender e constitui mecanismo para uma educação permanente, fornecendo bases para continuar aprendendo ao longo da vida.
<b>APRENDER A FAZER</b>	O desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões tornam-se processos essenciais, na medida em que criam as condições necessárias para o enfrentamento das novas situações que se colocam. Consiste essencialmente em aplicar na prática os seus conhecimentos teóricos e, assim, enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e destas no social. É indissociável do “aprender a conhecer”, que lhe confere as bases teóricas, o aprender a fazer refere-se essencialmente à formação para o mundo do trabalho do educando.
<b>APRENDER A VIVER</b>	Este princípio trata da noção de aprender a conviver com o outro, desenvolvimento do conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão dos conflitos inevitáveis.

---

**APRENDER A SER**

Refere-se ao princípio de que a educação representa um processo de desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, preparando-o a elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor e, assim, poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. “Aprender a viver” e “aprender a ser” decorrem, assim, das duas aprendizagens anteriores – “aprender a fazer” e “aprender a viver” – e devem constituir ações permanentes que visem à formação do aluno como pessoa e como cidadão.

---

Assim, segundo os PCN, a Educação Profissional Técnica de Integrada ao Ensino Médio deve organizar-se a partir destes princípios gerais, articulando-se em torno de eixos orientadores da seleção de conteúdos significativos, visando definir as competências e habilidades a serem desenvolvidas neste nível de ensino.

- Eixo Histórico-Cultural - dimensiona o valor social e histórico dos conhecimentos, visando ao contexto da sociedade em constante mudança e submetendo o currículo a uma verdadeira prova de validade e relevância social.
- Eixo Epistemológico – reconstrói os procedimentos envolvidos no processo de produção do conhecimento, assegurada a eficácia desse processo e a abertura para novos conhecimentos.

Assim, o documento orienta que as propostas pedagógicas do ensino médio devem possibilitar condições para seu desenvolvimento tendo como norte do desenvolvimento curricular a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilização. Deste modo, define-se que um processo educativo que se utiliza de uma pedagogia centrada em projetos promove a viabilização de um currículo que articula as diversas áreas do saber entre si e com o contexto do mundo do trabalho, promovendo uma formação que viabilize as finalidades para a organização curricular do ensino médio, estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: i) que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações; ii) que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências; iii) a adoção de metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências

cognitivas superiores; iv) reconhecimento de que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno.

#### **4.4.1.1. O ensino por projetos**

Entende-se por ensino por projetos a prática de atividades matemagênicas de resolução de situação-problema pelos estudantes com a orientação dos educadores. Tal realização dá-se sob os seguintes aspectos:

- objetivo propedêutico, que pode realizar-se tanto em problemas empíricos ou concretos quanto em teóricos, conforme o caso da disciplina estudada e dos conteúdos curriculares envolvidos;
- participação no currículo escolar, o qual não é sinônimo da grade de disciplinas ou ementas cursadas, mas se refere, também, às metodologias, dinâmicas e objetivos do ensino;
- articulação de diferentes áreas do conhecimento, observadas suas linguagens e tecnologias específicas, conforme determinam os PCN.

É importante salientar que aquisição do devido uso das linguagens verbal, escrita, técnica, gráfica, dentre outras, é um dos objetivos mais importantes desse tipo de pedagogia. Por este fato, conteúdos, habilidades e competências de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática têm lugar em projetos de outras disciplinas, motivo pelo qual, aliás, as competências e habilidades não figuram submetidas a áreas do conhecimento específicas nos PCN.

A educação profissional técnica integrada ao ensino médio tem como objetivo garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, apresentando um enfoque de “inclusão do cidadão no mundo do trabalho” a partir de uma formação profissional e tecnológica. Estabelecem ainda, nesta perspectiva de inclusão, que a educação profissional deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica (Resoluções CNE/CEB nºs 01/2005 e 04/2005), além dos

princípios estabelecidos para a educação nacional pela LDB, a educação profissional deve considerar os seguintes princípios norteadores:

- I - independência e articulação com o ensino médio;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III - desenvolvimento de competências para a laborabilidade;
- IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI - atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Conforme visto acima, o documento estabelece ainda que a educação profissional técnica deverá ofertar uma formação que garanta uma atuação laboral com qualidade, estabelecendo como princípios norteadores da organização e desenvolvimento curricular a flexibilidade (geradora de uma aptidão do profissional para adaptação e readaptação às situações adversas ligadas à sua própria prática profissional e ao mundo do trabalho), contextualização (desenvolvimento curricular inserido ou integrado ao contexto do mundo do trabalho) e interdisciplinaridade (integração e articulação entre as diversas áreas de conhecimento do currículo, possibilitando uma formação mais próxima das reais demandas do mundo do trabalho).

Um exemplo bastante interessante de projeto, desenvolvido por alunos de ensino básico em uma escola pública no estado de São Paulo, pode ser encontrado na seguinte notícia:

[<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=77510>]

#### **4.4.1.2. Metodologias e resolução de situação-problema**

Para resolver um problema, em geral, é preciso ter consciência das variáveis e dos parâmetros nele envolvidos. É preciso desenvolver, ainda, a concepção de proporcionalidade, a fim de se saber se determinada variável é direta ou inversamente proporcional a outra, se essa relação é linear, quadrática ou obedece a outro tipo de função e quais os parâmetros mais facilmente alteráveis no sistema em estudo.

A fim de se identificar um problema, avaliar os parâmetros mais relevantes, propor hipóteses de solução e testá-las, é preciso desenvolver uma metodologia.

Além disso, a metodologia adotada precisa ser explicitada em um relatório de atividades, que tem por objetivos registrar e divulgar o processo e a solução encontrada. Nesse ponto, o adequado uso da linguagem e as habilidades e competências pertinentes à composição de textos e a clara divisão do relatório em suas seções (como: introdução, desenvolvimento, conclusão, referências bibliográficas etc.) precisam ser desenvolvidas.

#### **4.4.1.3. Estrutura lógica de um sistema**

Um projeto se refere à resolução de um problema que incide sobre um objeto ou, mais corretamente denominado, sobre um sistema. Este pode ser, por exemplo, uma máquina que se pretende consertar ou montar ou um procedimento que se pretende aperfeiçoar.

Muitos processos obedecem a uma estrutura de entrada-saída. Tomemos o exemplo de uma máquina calculadora: nesta, as entradas são o conjunto de parâmetros e operações e a saída é o resultado final.

[entradas] → [saídas]

Essa estrutura lógica também é obedecida por programas de computador, processos de atendimento a clientes de uma empresa e por uma infinidade de sistemas que podem vir a ser explorados.

A importância de se conhecer a estrutura de cada sistema estudado, e representá-la em diagramas com fluxogramas e setas, é evidenciar a diferença entre causa e consequência. Uma vez identificadas as causas de uma consequência, é possível saber sobre quais parâmetros (de entrada ou causa) investir uma mudança a fim de se obter uma transformação nos parâmetros de saída (consequência).

#### **4.4.1.4. O projeto nos planos de curso do Ensino Integrado**

O projeto pode se caracterizar como fundamental para a integração baseada na relação entre conhecimentos gerais e específicos construídos

continuamente ao longo da formação, fundamentado na pesquisa como princípio educativo sob os eixos trabalho, ciência e cultura.

É importante destacar que as pretensões frente à proposta de trabalho com projetos pois se trata de uma ação que pode sofrer alterações no transcorrer do próprio curso. Neste sentido, estabelece-se uma ruptura com saberes pré-estabelecidos visto que os pressupostos teóricos que o fundamentam submetem-se a um nível de interdisciplinaridade condicionado a uma dimensão dialética do conhecimento.

O espaço integrador, por meio de ações de caráter cultural, desportivo e outros, mas, principalmente por meio dos projetos, deverá estabelecer vínculos entre a teoria e a prática para todas as disciplinas a partir de elementos destacados na realidade a qual o estudante está inserido na perspectiva de fundamentar a efetiva integração, formação geral e profissional com vistas a sua dimensão autônoma crítica e criativa, necessária para o mundo do trabalho e prioritariamente para o exercício da sua cidadania.

A orientação docente permitirá ao estudante a revisão do processo educativo à luz de uma concepção que valoriza projetos como elementos fundamentais à produção do conhecimento e conseqüentemente ao aprimoramento do conjunto refletido que envolve a formação plena do cidadão.

O diálogo das disciplinas neste espaço será pautado na pedagogia de projetos com a direção de fundamentar a pesquisa como princípio político educativo.

O projeto se pautará em:

- Estabelecer vínculos entre o particular e o geral, entre a singularidade e a totalidade visando a consolidação de noções de conceitos habitualmente tratados nos componentes curriculares.
- Desenvolver relatórios que traduzam as várias dimensões que compõem a realidade e que são referências no processo educativo.
- Destacar elementos significativos para o avanço e verticalização do conhecimento.

- Reconhecer a realidade a partir de estudos que considerem o levantamento empírico como referência para elaboração de diagnósticos relativos à realidade.
- Dialogar com a pedagogia de projetos na direção de fundamentar a pesquisa como princípio político educativo.

As orientações para o desenvolvimento do projeto deverá ocorrer em salas ambiente com recursos didáticos diversificados, necessários ao desenvolvimento dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Este ambiente é importante para comportar discussões sobre temas tratados em sala de aula, e demais temas emergentes.

Sendo assim, o espaço é voltado aos estudos individuais e coletivos, favorecendo a pesquisa e a expansão de idéias e conhecimentos, que deverão culminar na materialização de um projeto.

Esses espaços possibilitarão ao estudante a revisão do processo educativo à luz de uma concepção que valoriza o contato professor aluno em um ambiente propício como elemento fundamental à produção e consolidação do conhecimento e conseqüentemente ao aprimoramento do conjunto refletido que envolve a formação plena do cidadão.

#### **4.4.1.5. O que é e como se estrutura um projeto<sup>47</sup>**

Por motivos didáticos, os seres humanos dividiram o conhecimento em vários compartimentos, comumente chamados de disciplinas: comunicação e expressão, matemática, ciências, estudos sociais, artes, etc. - ou, alternativamente, português, matemática, física, química, biologia, história, geografia, artes, filosofia - para não mencionar sociologia, antropologia, economia, etc. Essas formas de classificar o conhecimento são artificiais: raramente um problema se encaixa unicamente dentro dos limites de uma só disciplina.

Por isso, quando nos propomos a estudar problemas reais, em vez dos conteúdos geralmente demarcados para uma disciplina, acabamos tendo que adotar

---

<sup>47</sup> Adaptado de AGUIAR, Rogério de. *Interdisciplinaridade: Projetos Interdisciplinares*. Joinville: Material do curso de extensão "Projetos interdisciplinares", 2007.

uma abordagem interdisciplinar. (Muitos autores preferem termos como multidisciplinar, transdisciplinar ou ainda outros - as nuances de sentido entre esses vários conceitos não são tão importantes aqui quanto o contraste entre uma abordagem disciplinar e uma abordagem que envolve várias disciplinas de forma integrada, que chamaremos de interdisciplinar, por ser este o termo mais comum). Tomemos como exemplo o problema do meio ambiente.

Nosso meio ambiente contém componentes naturais, que normalmente são estudados pela física e pela química; possui também seres vivos, como plantas, animais e nós mesmos, seres humanos, estudados pela biologia; mas seres humanos também podem ser estudados pela psicologia e, como vivem em sociedade, pela sociologia; como nosso planeta tem uma história, a história precisa ser invocada; como seus territórios estão divididos em unidades geopolíticas, precisamos da geografia; e assim por diante.

Dentre os fatores que ameaçam o nosso meio ambiente estão poluentes químicos inorgânicos e biológicos do ar, dos rios, da própria terra; desmatamento desregrado; uso de técnicas agrícolas impróprias; não tratamento ou tratamento inadequado do lixo doméstico e industrial; crescimento populacional desordenado; consumismo desenfreado; e muitos outros.

É impossível estudar o meio ambiente e tomar as medidas corretivas que se impõem para que não destruamos a nossa Terra, dentro de uma abordagem puramente disciplinar: precisamos focar a questão de maneira interdisciplinar. Algumas questões serão equacionadas no âmbito das ciências naturais e biológicas, outras no nível das ciências comportamentais, ainda outras em decorrência da adoção de valores mais adequados. Como tratar desse problema de forma exclusivamente disciplinar? É preciso abordá-lo de uma forma integrada, que envolva várias disciplinas. O mesmo é verdade acerca de quase todos os problemas interessantes que temos que enfrentar.

É por isso que os chamados temas transversais se tornam importantes hoje: eles refletem uma tentativa de transcender os paradigmas disciplinares que têm imperado até hoje na educação escolar e de substituí-los por paradigmas temáticos, interdisciplinares.

#### **4.4.1.6. Metodologia do trabalho interdisciplinar como base para desenvolvimento de projetos**

Nos projetos educacionais a interdisciplinaridade se baseia em alguns princípios, dentre os quais destacamos:

(I) a noção de tempo: o aluno não tem tempo certo para aprender. Não existe data marcada para aprender. Ele aprende a toda hora e não apenas na sala de aula;

(II) a crença de que é o indivíduo que aprende. Então, é preciso ensinar a aprender, a estudar, etc. ao indivíduo e não a um coletivo amorfo. Portanto, uma relação direta e pessoal com a aquisição do saber;

(III) Embora apreendido individualmente, o conhecimento é uma totalidade. O todo é formado pelas partes, mas não é apenas a soma das partes. É maior que as partes;

(IV) A criança, o jovem e o adulto aprendem quando tem um projeto de vida, e o conteúdo do ensino é significativo (Piaget) para eles no interior desse projeto. Aprendemos quando nos envolvemos com emoção e razão no processo de reprodução e criação do conhecimento. A biografia do aluno é, portanto, a base do método de construção/reconstrução do conhecimento;

(V) A interdisciplinaridade é uma forma de pensar. É possível que a interdisciplinaridade seja uma forma de se chegar à transdisciplinaridade, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as ciências, mas alcançaria um estágio onde não haveria mais fronteiras entre as disciplinas.

A metodologia do trabalho interdisciplinar supõe atitude e método, do que segue:

(1) integração de conteúdos;

(2) passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento;

(3) superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências;

(4) ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida (educação permanente).

#### **4.4.1.7. Roteiro de elaboração de um Projeto**

##### **▪ 1ª FASE: PLANEJAMENTO**

A fase de planejamento é o momento de reflexão e discussão entre os professores para a construção de um projeto interdisciplinar. Nesta fase é elaborado um “pré-projeto”, do que será o futuro projeto e não existe uma preocupação com a forma ou apresentação, o que se deve ter em mente é um esquema ou esboço do que deseja fazer e uma previsão do que será desenvolvido.

Apresentamos a seguir um roteiro que servirá para elaborar o planejamento do Projeto Interdisciplinar:

- (i) DEFINIÇÃO DO TEMA: Definir qual tema será o fio condutor do projeto: tecnologia, folclore, ecologia, trabalho, higiene pessoal, algum artista plástico ou escritor, etc.;
- (ii) NECESSIDADE: Definição da motivação de se trabalhar o tema escolhido.
- (iii) OBJETIVOS: Elencar os resultados que se pretende alcançar e como o tema se liga ao programa curricular.
- (iv) ABRANGÊNCIA: Aqui se define o grau de envolvimento das disciplinas no projeto integrador e aquelas mais específicas;
- (v) PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: Com o tema definido, os objetivos propostos e as disciplinas definidas, deve-se fazer a pesquisa bibliográfica que servirá de referência aos temas do projeto e fonte de pesquisa para os alunos. Toda a bibliografia selecionada será elencada no projeto interdisciplinar.
- (vi) CRONOGRAMA: Definição das datas de início e término do projeto. Definição da quantidade de aulas. Definição de datas de leitura de livros ou artigos ligados ao tema, trabalho de campo, viagens de estudo, feira de ciências, apresentação de trabalhos, provas ou outros métodos de avaliação.
- (vii) METODOLOGIA: Os professores discutem como cada um trabalhará o tema em sua disciplina e qual será o trabalho das disciplinas mais específicas;

(viii) RECURSOS: Qual será o custo do projeto para a escola? Aqui entram os recursos necessários, os existentes e aqueles que necessitarão ser adquiridos, considerando-se a realidade de cada escola.

(ix) CRIA-SE O GANHO: Depois de tudo planejado, o professor pode se aproveitar de uma dúvida, desejo, problema ou curiosidade dos alunos para introduzir a idéia do projeto

(x) DESENVOLVIMENTO: Nesta fase do planejamento deverá ser estabelecido de que forma o projeto será desenvolvido, como os grupos de alunos se formarão, como serão os trabalhos de campo, para onde serão as viagens, como os alunos se reunirão, como será o formato das apresentações. O desenvolvimento do projeto deverá ser pensado de acordo com o cronograma previamente estabelecido.

(xi) AVALIAÇÃO: São feitas provas, peças de teatro ou produções audiovisuais e trabalhos que devem ser apresentados por grupos de alunos. Apresentação de trabalhos, feira de ciências, etc.

(xii) AUTO-AVALIAÇÃO: Alunos, professores e supervisores de ensino analisam os pontos positivos e negativos da experiência, sugerindo mudanças e repensando temas, metodologia, provas, etc.

#### ▪ 2ª FASE: EXECUÇÃO

Após a etapa de planejamento deve-se partir para a execução do projeto. A execução do projeto começa pela apresentação e formatação do projeto, ou seja, o próprio projeto. A existência de um projeto específico servirá para nortear as ações planejadas e apresentar o projeto que se deseja desenvolver aos vários segmentos da comunidade escolar.

A seguir apresentamos uma descrição de cada item que deve fazer parte do projeto interdisciplinar:

(i) TÍTULO DO PROJETO

- (ii) RESUMO: Apresentar, em poucas linhas, os objetivos e a metodologia do trabalho.
- (iii) OBJETIVOS: Elencar o que se pretende com o projeto.
- (iv) PÚBLICO ALVO: Descrever a que quem se destina o projeto e que pessoas serão beneficiadas.
- (v) DISCIPLINAS ESPECÍFICAS: Elencar as disciplinas que estejam diretamente envolvidas com a execução do projeto e o grau de envolvimento das demais.
- (vi) DURAÇÃO: Estabelecer um cronograma de execução detalhado de execução.
- (vii) CONTEÚDOS: Descrever os conteúdos que serão desenvolvidos.
- (viii) METODOLOGIA: Descrever a execução do projeto.
- (ix) BIBLIOGRAFIA: Citar referências bibliográficas que servirão de consulta para o conteúdo a ser trabalhado, tanto as referências a serem utilizadas pelos alunos quanto pelos professores.

### ▪ 3ª FASE: AVALIAÇÃO

Com o término do projeto, é importante que se proceda à avaliação dos alunos, dos professores e do próprio projeto. A avaliação dos alunos é importante para se ter uma idéia do envolvimento deles com o projeto. A avaliação dos professores – na forma de auto-avaliação e/ou de avaliação pelos pares e coordenadores e/ou pelos estudantes – servirá para que se melhorem os futuros projetos. A avaliação do projeto, que deverá ser feita pelos alunos, professores, direção escolar e comunidade que são importantes para se ter uma idéia do impacto do projeto nas turmas envolvidas e na comunidade. Uma avaliação positiva do projeto servirá de incentivo a novos projetos e se avaliação do projeto não for satisfatória servirá para que o próximo projeto seja mais bem planejado e melhor executado.

A principal função da avaliação é ajudar a promover a formação dos alunos, envolvendo interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino-aprendizagem.

#### **4.4.1.7. Exemplos e sugestões de projetos**

- História e Filosofia das Ciências: Trabalhar a origem e a evolução de teorias científicas, amparando-se em teorias epistemológicas, como as de Thomas Kuhn;

- Língua Portuguesa: Leitura de textos de divulgação ou de caráter científico, jornais, textos literários que contenham termos ou expressões de outras áreas.

- Meio Ambiente: estudo dos aspectos históricos, sociais e científicos relacionados ao Aquecimento Global. Pode-se trabalhar a Revolução Industrial e a emissão de poluentes, o papel ocupado pelas indústrias norte americanas no cenário global, o Protocolo de Kyoto e a posição dos EUA no *ranking* dos emissores de gases estufa.

Encontram-se em anexo alguns exemplos de pesquisa-ação e estudos de caso de implementação de projetos interdisciplinares:

[CorpoHumano.pdf](#)

[EspacoUrbano.pdf](#)

[Física\\_Arte.pdf](#)

[Matemática\\_Química.pdf](#)

Para um texto, com estudo de caso a respeito do SENAC, a respeito de projetos interdisciplinares na educação profissionalizante, vide o anexo seguinte:

[Educacao\\_Profissional\\_SENAC.pdf](#)

No arquivo a seguir, de autoria de Jussara de F. A. C. Oliveira (UFRRJ-RJ), temos bons exemplos de projetos interdisciplinares na área agrícola:

[ProjetosAgricolasRJ.pdf](#)

É fundamental que as propostas de projeto integrador contemplem um cronograma de execução que poderá ser elaborado bimestralmente, semestralmente ou ano a ano de desenvolvimento do curso.

### **COMPONENTES CURRICULARES**

Considerando a autonomia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo conforme BRASIL. Lei 11.892/2009 e as normas que regulamentam a oferta de Ensino Médio no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o Currículo dos Cursos Integrado ofertados no âmbito desse projeto atenderão as seguintes proposições:

- a) Os conteúdos curriculares da formação geral serão tratados na sua especificidade e no contexto do trabalho, como meio de produção de bens, de serviços e de conhecimentos;
- b) Os conteúdos curriculares de preparação básica para o trabalho serão parte integrante do currículo do Ensino de nível médio de forma a permitir uma habilitação profissional;

O grande desafio da educação é preparar o aluno para a sociedade, torná-lo ser pensante e habilitá-lo na solução de problemas reais. A consequência desta formação é a boa aceitação no mundo do trabalho, uma vez que alguém com ampla visão de mundo e hábil na utilização de seus conhecimentos na solução de problemas é amplamente aceito neste ambiente.

Vale lembrar que as relações de trabalho são relações humanas, não há dicotomia entre o trabalho e a vida, portanto, prepará-lo para a sociedade e para os problemas que enfrentará, forma o aluno para o caso restrito do mundo do trabalho.

Nesta formação ampla, encontra-se a técnica e a propedêutica, ambas sem prioridades rigorosamente definidas. Este reducionismo que divide o mundo real em disciplinas acontece por uma questão didática, não prática. A visão holística é mais adequada, pois apregoa que a soma das partes é mais importante do que o todo, e sendo parte do processo educacional o aluno.

Sendo assim, temos o conhecimento seguindo o reducionismo, e é normalmente assim que ele se apresenta em livros e áreas, por outro lado os problemas, seguindo o holismo. Portanto, a formação que utiliza conteúdos separados deve ser integrada com elementos globais, problemas reais que estimulem o aluno a obter a visão do todo. Que floresça no aluno o desejo de estudar, pois ele acabará percebendo que o conhecimento é um subsídio na solução de problemas e quanto mais subsídio ele tiver mais facilmente solucionará seus problemas.

Portanto os cursos oferecidos nesse projeto deve preparar o aluno para o mundo moderno, um mundo globalizado onde as desigualdades estão acirradas, que vão desde problemas de renda, de energia, meio ambiente e tecnologia descartável e culmina com desastres ambientais e por conseguinte da sociedade Humana. Nunca se produziu tanto lixo e tanto material descartável.

Onde chegaremos como sociedade seguindo o atual paradigma? Paradigma este que torna tudo obsoleto, inclusive as pessoas. Até que ponto o ter se sobrepõe ao ser?

O curso deve propor esta reflexão integrando conteúdo e, sobretudo pessoas, em processos profundos de reflexão. O princípio da evolução Humana começa quando o “*macaco*” toma consciência de sua individualidade. Qual será o próximo passo para evoluir de Homem para outro Ser, tomar consciência de sua coletividade? Nesta perspectiva este projeto está sendo desenvolvido.

A área de códigos e linguagens é fundamental para o que o estudante possa “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação”.<sup>48</sup>

A área de ciências da natureza, matemática é fundamental para que o aluno possa “compreender e utilizar as ciências como elemento de interpretação e intervenção, e a tecnologia como conhecimento sistemático de sentido prático”.

---

<sup>48</sup> O papel das áreas que devem compor os currículos do Ensino Médio foram extraídas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A área de ciências humanas e sociais é fundamental para que o estudante possa “construir a reflexão sobre as relações entre a tecnologia e a totalidade cultural redimensionando tanto a produção quanto a vivência cotidiana dos homens”.

A área de formação profissional é fundamental para que o estudante possa se habilitar no exercício de uma profissão.

O projeto é fundamental para a integração baseada na relação entre conhecimentos gerais e específicos construídos continuamente ao longo da formação, fundamentado na pesquisa como princípio educativo sob os eixos trabalho, ciência e cultura.

É importante destacar que as pretensões dessa proposta devem estar explicitadas no plano do componente curricular, nos quais devem ser observados também os preceitos legais pertinentes a conteúdos e temas a serem tratados obrigatoriamente pelas escolas brasileiras que envolvem questões étnicas, raciais, culturais, etc.

Como forma de facilitar a compreensão dos conteúdos científicos e sócio-históricos, os Componentes Curriculares estão agrupados conforme as três áreas de conhecimentos gerais Códigos e Linguagens e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

### ***CARGA HORÁRIA***

A Resolução CNE/CEB nº 1/2005 em seu artigo 5º estabelece que a carga horária mínima de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas. Vale destacar, portanto, que a resolução define o mínimo, mas não estabelece o máximo o que possibilita levar em conta as disposições curriculares previstas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e a proposição de ampliação do mínimo curricular legal.

O Curso Técnico Integrado deverá ser desenvolvido com a carga horária variada, de acordo com a área de formação profissional. Para habilitações que exigem 1200 horas de formação profissional a carga horária do curso deverá ser de até 4600 horas, para as que exigem 1000 horas a carga horária será de até 4400 horas e para aquelas que exigem 800 horas de formação profissional a carga horária total será de até 4200 horas.

A carga horária poderá ser distribuída em 3 ou 4 anos letivos. Na opção do aluno por estágio a carga será acrescida de 360 horas para seu desenvolvimento, salvo para o aluno que optar por um projeto final de curso em substituição ao estágio.

Não haverá saída no final do 3<sup>a</sup> ano, isto é, os alunos matriculados em cursos com quatro anos de duração somente terão o diploma de Ensino Médio ao completar o 4<sup>a</sup> ano.

Dadas as especificidades dessa proposta o modelo de ensino integral, realizado em três anos se mostra mais adequado. Entretanto a opção final pela distribuição poderá ser de quatro anos, devidamente justificada no Projeto Pedagógico do Curso.

O quadro curricular constante no anexo I traz uma proposta de desenvolvimento curricular a ser completada em cada um dos projetos pedagógicos de curso. Destaca-se na proposição do desenvolvimento curricular a autonomia do campus/EE na indicação de componentes curriculares que estejam diretamente relacionados ao(s) projeto(s) proposto(s), assim como os componentes de formação profissional.

Poderão ser sugeridas ainda alterações na distribuição da carga horária desde que mantido o equilíbrio entre as áreas, o desenvolvimento de componentes de formação geral e profissional em todas as séries, o mínimo de duas aulas semanais para cada um dos componentes curriculares e a garantia de que a carga horária de Português e Matemática não sejam inferiores a de nenhuma outra disciplina.

Compõe-se, ainda, como obrigatoriedade, a atribuição de Sociologia e Filosofia em todas as séries e a indicação de duas modalidades de Artes, sendo Música uma delas.

### ***ESTÁGIO SUPERVISIONADO***

O estágio supervisionado tem a função de levar o aluno ao aprofundamento nas práticas e hábitos profissionais. Nessa atividade ele poderá desenvolver projetos, conhecer sistemas, identificar tecnologias apropriadas, integrar-se com produtos da área, encontrar soluções e serviços de qualidade em termos de desempenho, disponibilidade, confiabilidade e segurança, conforme os conhecimentos trabalhados nas disciplinas do curso.

O estágio poderá ser realizado em empresas privadas ou órgãos governamentais, desde que acompanhados e supervisionados por um profissional da área na empresa e pelo professor orientador da Instituição.

O estágio poderá ser realizado em qualquer momento do curso, porém, para efeito de contagem das horas para validação, somente serão consideradas as horas realizadas a partir da conclusão do segundo ano, onde o aluno estará apto para desenvolver as atividades que lhe forem atribuídas no estágio de forma satisfatória para a empresa e para seu aprendizado.

As atividades realizadas durante o estágio supervisionado deverão vir ao encontro com as habilidades e conhecimentos das disciplinas ministradas durante o curso, estando o aluno sujeito a acompanhamento, realizado através de relatórios entregues e submetidos à aprovação do professor orientador dentro da Instituição.

O Estágio Supervisionado seguirá as normas do IFSP. Porém, caso o aluno opte pela não realização do estágio ou tenha dificuldade na realização dessa atividade ele deverá realizar um trabalho final de curso, relacionado com o(s) projeto(s) e desenvolvido dentro da(s) disciplina(s) diretamente relacionadas a essa parte do currículo.

Os alunos que optarem pela apresentação do relatório de estágio ou pelo trabalho final de curso ficam obrigados a freqüentarem e serem aprovados em todos

os componentes curriculares, inclusive na(s) disciplina(s) eventualmente indicadas para o acompanhamento do(s) projeto(s), devendo ser avaliado pelas demais atividades realizadas ao longo do desenvolvimento desta(s) disciplina(s).

### **CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE ESTUDOS**

Os estudantes terão direito a aproveitamento de estudos de componentes curriculares já cursados, desde que dentro do mesmo nível de ensino, através de análise e aprovação do IFSP e da Escola Estadual (EE).

Para requerer o aproveitamento de estudos dos componentes curriculares, de acordo com o período estabelecido no calendário escolar do curso, o estudante deverá protocolar requerimento na Coordenadoria de Registros Escolares, endereçado ao Coordenador de Curso/Área, acompanhado de cópias simples e originais para conferência dos seguintes documentos: certificado de conclusão, histórico escolar, matriz curricular, programas, ementas e conteúdos programáticos desenvolvidos na escola de origem e o requerimento preenchido de aproveitamento de estudos.

A Coordenadoria de Registros Escolares do IFSP deverá conferir os documentos com os originais, receber o requerimento preenchido e dar continuidade ao processo encaminhando toda a documentação ao Coordenador de Curso/Área.

Deverá ser composta uma Comissão Verificadora de Aproveitamento de Estudos (COVAE), composta de 03 (três) docentes indicados pelo Coordenador de Curso/Área e Direção da EE, designada através de portaria interna elaborada pelo Diretor Geral do Campus, que fará a análise das solicitações de dispensa.

A COVAE fará análise da respectiva documentação para aproveitamento de estudos, considerando que no mínimo 80% (oitenta por cento) dos conteúdos e da carga horária do componente curricular desenvolvidos no curso de origem sejam equivalentes ao curso no qual o estudante está matriculado, apresentando registro para cada caso em Ata própria para este fim, e informando o resultado à Coordenação de Curso/Área, a qual devolverá a ata, o requerimento com o resultado da análise e as cópias dos documentos para a Coordenadoria de Registros Escolares do IFSP visando divulgação e arquivamento no prontuário do estudante.

A Coordenadoria de Registros Escolares do IFSP manterá no histórico escolar do estudante a denominação, a carga horária e os resultados de avaliações dos componentes curriculares do curso de origem, acrescidas dos componentes curriculares efetivamente cursados nas duas instituições.

### **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

O curso prevê uma avaliação contínua e cumulativa, assumindo de forma integrada o processo ensino aprendizagem, valorizando aspectos vinculados ao diálogo permanente com o estudante, entendendo que se trata de um acúmulo de discussões, debates, documentos escritos, entre outros que explicitam, de maneira generalizante, os princípios da formação em que quem ensina e quem aprende se constituem como atores de um processo integrador.

Deve-se lembrar que os pressupostos contidos nessa proposta indicam a necessidade de tratar a educação no nível das individualidades e suas especificações rompendo como um modelo pasteurizado de transmissão de saberes. Desta forma, é que se materializa a denominada educação inclusiva, nela as necessidades educacionais especiais se destacam e podem ser tratadas como parte integrante do processo educacional.

### **ATENDIMENTO DISCENTE**

O atendimento ao aluno será amplo e de acordo com a proposta existente no projeto de evasão do IFSP, ocorrendo em horário diferente ao das aulas.

Como proposta de atendimento, sugere-se a utilização de complementação de carga horária do professor para atendimento ao aluno. Além disso, a utilização de monitores para o apoio as atividades de ensino.

O serviço de orientação educacional se faz necessário, atendendo e encaminhando os alunos, principalmente os que apresentarem resultados ou comportamentos inadequados para sua boa formação. Sendo assim, o aluno que faltar por um período a ser determinado será encaminhado ao setor de orientação educacional, bem como aquele que não apresentar um resultado satisfatório em

suas avaliações. O professor deverá encaminhar o aluno ao setor, sempre que necessário.

Para atendimento universal aos alunos matriculados nos cursos desenvolvidos no âmbito dessa parceria, a SEE/SP instituirá uma bolsa – auxílio. Mas, complementarmente, o atendimento educacional deverá motivar, envolver e ajudar o aluno para que este continue na escola e supere seus problemas. Através de um diagnóstico do aluno, o setor sócio-pedagógico acompanhará e oferecerá aos alunos alternativas para sua permanência na escola, como por exemplo: auxílio transporte, auxílio alimentação, entre outros que serão detectados durante o processo educativo. Entre outras providências consideradas no projeto de Controle, Acompanhamento e Contensão da Evasão Escolar, normatizado pela Pró-Reitoria de Ensino.

O conselho de classe cumprirá o art. 14 da lei 9394/96, bem como a normatização interna vigente, sujeito a reformulações normatizadas pela Pró-Reitoria de Ensino do IFSP.

O envolvimento da sociedade é fundamental neste processo. Portanto as instituições deverão trabalhar com estratégias de motivação para os alunos.

## **MODELOS DE CERTIFICADOS E DIPLOMAS**

O IFSP expedirá diploma de Nível Técnico de Nível Médio aos que concluírem todos os anos do curso, com aprovação nas disciplinas e no trabalho final de curso ou conclusão do estágio supervisionado de acordo com a legislação vigente.

O modelo do certificado será o utilizado na Instituição para curso técnico integrado ao ensino médio.

## **EQUIPE DE TRABALHO**

Deverão ser indicadas no projeto pedagógico do curso as equipes de trabalho necessárias ao seu desenvolvimento, sejam servidores em exercício ou que serão necessários no percurso formativo, tanto nos do IFSP como nas escolas estaduais.

## INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS

Deverão ser indicados no projeto pedagógico do curso os recursos materiais existentes e os necessários seu desenvolvimento, tanto nos do IFSP como nas escolas estaduais.

## CRONOGRAMA

Atividade\ Mês	DATA PREVISTA
Elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso e entrega à PRE	Até 04/11/2011
Análise da PRE -	Até 11/11/2011
Correções pelo campus e devolução à PRE	Até 18/11/2011
Análise do Conselho Técnico Profissional	Até 15/12/2011
Correções pelo campus e devolução à PRE	Até 15/01/2012
Aprovação pelo Conselho Superior	Até 07/02/1012
Início das Atividades: Planejamento/Integração	Fevereiro/2012
Início das aulas	Fevereiro/2012

 <b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO</b> (Criação: Decreto de 18/01/1999) <b>ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO TÉCNICO</b> (Base Legal: Lei nº 9394/1996 e 5154/2004 Art.4º § 1º I - Integrado) Educação Profissional Técnica de Nível Médio Articulada com o Ensino Médio de Forma Integrada <b>Habilitação Profissional: TÉCNICO EM</b>	<b>Carga Horária Total</b>
	<b>4.960</b>
	<b>Carga Estágio</b>
	<b>360</b>
	<b>Curso Anual</b>
	<b>Núm. Semanas</b>
	<b>40</b>

ÁREAS	Componente Curricular	Cód. Discipl.	Trat. Metod.	Núm. Profs.	Aulas semanais			Total de ch/componentes			Total aulas	Total horas							
					1º	2º	3º	1º	2º	3º									
BASE NACIONAL COMUM	Códigos e Linguagem e suas Tecnologias	Artes	ART	T/P	2	2	2	0	67	67	0	4	133						
		Educação Física	EFI	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200						
		Espanhol	ESP	T/P	1	2	2	2	67	67	67	6	200						
		Inglês (facultativa)	LES	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200						
		Língua Portuguesa e Redação	LPR	T	1	5	4	2	167	133	67	11	367						
	Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias	Biologia e Programa de Saúde	BPS	T	1	2	2	0	67	67	0	4	133						
		Física	FIS	T	1	3	3	2	100	100	67	8	267						
		Matemática	MAT	T	1	4	3	2	133	100	67	9	300						
		Química	QUI	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200						
	Ciências Humanas e Sociais	Filosofia	FIL	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200						
		Sociologia	SOC	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200						
		História	HIS	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200						
		Geografia	GEO	T	1	2	2	2	67	67	67	6	200						
	<b>Sub Total I</b>					<b>32</b>	<b>30</b>	<b>22</b>	<b>1067</b>	<b>1000</b>	<b>733</b>	<b>84</b>	<b>2800</b>						
	PROJETO INTEGRADOR	Parte Divers.	indicada(s) pelo campus/EE (OPTATIVA)			1 ou 2	2	2	2	67	67	67	6	200					
indicada(s) pelo campus/EE (OPTATIVA)					1 ou 2	2	2	2	67	67	67	6	200						
Parte Profissionaliz.		<b>Sub Total II</b>					<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>133</b>	<b>133</b>	<b>133</b>	<b>12</b>	<b>400</b>					
		INDICAÇÃO DOS CAMPUS/EE (OPTATIVA)	xx	T/P	1 ou 2	2	2	2	67	67	67	6	200						
		INDICAÇÃO DOS CAMPUS/EE (OPTATIVA)	xx	T/P	1 ou 2	2	2	2	67	67	67	6	200						
<b>Sub Total III:</b>					<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>133</b>	<b>133</b>	<b>133</b>	<b>12</b>	<b>400</b>							
PARTE PROFISSIONALIZANTE	Formação Específica	Informática Básica	INF	T/P	2	2	0	0	67	0	0	2	67						
		Outros componentes		T	1 ou 2	4	8	16	133	267	533	28	933						
<b>Sub Total IV:</b>					<b>6</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>200</b>	<b>267</b>	<b>533</b>	<b>30</b>	<b>1000</b>							
RESUMO CARGA HORÁRIA	<b>TOTAL DE AULAS SEMANAIS (AULAS DE 50 MINUTOS)</b>											<b>46</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>1533</b>	<b>1533</b>	<b>1533</b>		
	<b>BASE NACIONAL COMUM + PARTE DIVERSIFICADA</b>																		<b>3200</b>
	<b>PARTE PROFISSIONALIZANTE (CURSOS COM 1000 HORAS, MÁXIMO DE 1200 E CURSOS COM 800 HORAS MÁXIMO DE 1000 HORAS)</b>																		<b>1400</b>
	<b>TOTAL DE CARGA HORÁRIA SEM ESTÁGIO</b>																		<b>4600</b>
	<b>TOTAL DE CARGA HORÁRIA INCLUINDO O ESTÁGIO</b>																		<b>360</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>																		<b>4960</b>	

**ANEXO E – APROVAÇÃO PROJETO  
DE PESQUISA NO COMITÊ DE  
ÉTICA/UNIMEP**

## *Certificado*

Certificamos que o projeto de pesquisa intitulado “*As políticas públicas para o ensino profissionalizante: Um Estudo de caso no estado de São Paulo*”, sob o protocolo **nº 36/13**, da pesquisadora **Profa. Cintia Magno Brazorotto** esta de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS, de 10/10/1996, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UNIMEP.

We certify that the research project with title **Public politics for professional teaching: A case study in São Paulo State**”, protocol **nº 36/13**, by Researcher **Cintia Magno Brazorotto** is in agreement with the Resolution 196/96 from Conselho Nacional de Saúde/MS and was approved by the Ethical Committee in Research at the Methodist University of Piracicaba – UNIMEP.

Piracicaba, 28 de Maio de 2013



Prof. Dr. Rodrigo Batagello  
Coordenador CEP - UNIMEP

Piracicaba, 28 de Maio de 2013.

Para: **Profa. Cintia Magno Brazorotto**

De: Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UNIMEP

Ref: **Aprovação do protocolo de pesquisa nº 36/13 e indicação de formas de acompanhamento do mesmo pelo CEP-UNIMEP**

Vimos através desta, informar que o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMEP, após análise, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **36/13** com o título: **“As políticas públicas para o ensino profissionalizante: Um Estudo de caso no estado de São Paulo”** sob sua responsabilidade.

O CEP-UNIMEP, conforme as resoluções do Conselho Nacional de Saúde é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos promovidas nesta Universidade.

Portanto, conforme a Resolução do CNS 196/96, é atribuição do CEP “acompanhar o desenvolvimento dos projetos através de relatórios anuais dos pesquisadores” (VII. 13. d). Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP-UNIMEP um relatório anual de seu projeto, até 30 dias após completar 12 meses de atividade, acompanhado de uma declaração de identidade de conteúdo do mesmo com o relatório encaminhado à agência de fomento correspondente.

Agradecemos à atenção e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos.

Atenciosamente,



Prof. Dr. Rodrigo Batagello  
Coordenador CEP-UNIMEP

# APÊNDICE

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE  
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO -  
PROFISSIONAIS**

## **Roteiro de entrevista semiestruturado**

### DADOS PESSOAIS:

Idade:

Natural de (cidade, estado):

Estado civil:

Instituição em que trabalha (IFSP ou EE):

### TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

GRADUAÇÃO:

ESPECIALIZAÇÃO:

PÓS-GRADUAÇÃO:

### TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

TEMPO DE DOCÊNCIA:

COMO SE DEU A OPÇÃO PELO MAGISTÉRIO:

TEMPO NO CARGO DE DIREÇÃO/PROFESSOR:

FORMA DE INGRESSO:

### CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ONDE ATUA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:

MODALIDADE/SÉRIE:

LOCALIZAÇÃO:

CONDIÇÕES DO ESPAÇO FÍSICO (sala de aula, calor, barulho, luminosidade, condições da lousa, laboratórios e equipamentos):

### ACORDO DE COOPERAÇÃO

1. Como foi o processo de estabelecimento do acordo?
2. Como e quando tomou conhecimento do Acordo de Cooperação IFSP/SEE?
3. Como foram decididas quais escolas/*campi* participariam do acordo?
4. Houve reuniões para discutir a implantação do curso, forma de organização, currículo, etc?
5. Como a notícia de oferta do curso integrado, realizada por meio do Acordo, foi recebida pelo corpo docente e administrativo?
6. Como foi realizada a divulgação e o preenchimento de vagas?
7. Quando o curso teve início?
8. Onde e como ocorre o curso?

9. Quais foram as dificuldades e as facilidades iniciais para a implantação do curso?
10. Como foram superadas?

#### GRADE CURRICULAR

1. O que é o projeto integrador?
2. Como a grade curricular foi elaborada? Por quem?
3. Há integração curricular entre as duas partes EM e EP?
4. Os professores das duas instituições trabalham de forma integrada? Como?
5. Os professores trabalham o conteúdo de forma interdisciplinar?
6. Na prática, o Projeto Integrador está acontecendo? De que forma?
7. Há reuniões pedagógicas entre os docentes das suas instituições?

#### CORPO DOCENTE

1. Qual a jornada de trabalho dos docentes.
2. Quais as normas e regulamentos do trabalho docente.
3. Quais as condições de trabalho na escola em que trabalha.

#### AVALIAÇÃO DO ACORDO

1. No geral, como você avalia o primeiro ano da implantação do curso integrado.
2. Quais são suas sugestões para aperfeiçoamento da política.
3. Ela deve ou não permanecer?
4. Haverá continuidade, em 2013, na oferta dos cursos integrados por meio do Acordo de Cooperação?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE  
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO -  
ALUNOS**

## ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO - ALUNOS

### IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

Natural de (cidade, estado):

De qual bairro:

### TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

QUAL SÉRIE ESTÁ CURSANDO?

CURSOU A 8ª OU 9ª EM QUAL ESCOLA?

POR QUE RESOLVEU FAZER O EMI?

PRETENDE CONTINUAR O CURSO?

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS APÓS A CONCLUSÃO DO EMI?

### CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ONDE CURSA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO:

FALE-ME COMO É FAZER O EMI.

O QUE VOCÊ ACHA DE ESTUDAR EM DUAS ESCOLAS AO MESMO TEMPO?

O QUE VOCÊ ACHA DE TER QUE ESTUDAR EM DOIS PERÍODOS?

LOCALIZAÇÃO.

CONDIÇÕES DO ESPAÇO FÍSICO (sala de aula, calor, barulho, luminosidade, condições da lousa, laboratórios e equipamentos).

Por que você acha que alguns colegas de turma desistiram do curso?

Quantos alunos têm hoje na sua turma?

O que você acha de estudar numa sala com poucos alunos?

O que pretende fazer quando concluir o EMI?