

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Thaís Ribeiro Esteves

**Educação Profissional e Território:  
determinações sócio-históricas presentes no Vale do Paraíba - SP**

Mestrado em Serviço Social

São Paulo

2018

Thaís Ribeiro Esteves

**Educação Profissional e Território:  
determinações sócio-históricas presentes no Vale do Paraíba - SP**

Mestrado em Serviço Social

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dirce Harue Ueno Koga.

São Paulo

2018

ESTEVEES, Thaís Ribeiro

**Educação Profissional e Território: determinações sócio-históricas presentes no Vale do Paraíba.** Thaís Ribeiro Esteves; orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dirce Harue Ueno Koga.

São Paulo: PUC-SP, 2018. 163p.

Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

1. Educação Profissional
2. Território
3. Modernidade
4. Vale do Paraíba
5. França

Banca Examinadora

---

---

---

*Dedico este trabalho à memória de uma mulher muito forte.  
Muitos dizem que ela esteve “à frente do seu tempo”.  
Hoje eu consigo perceber que ela “simplesmente” soube  
compreender que é no tempo presente que se faz a História.  
E ela fez. À Vovó Cida, de quem herdei o gosto pelos papéis e  
pela escrita.  
(para sempre na memória).*

Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, presto meus agradecimentos à CAPES e ao IFSP – nas pessoas do Diretor Geral do IFSP *Campus* Jacareí, Prof. Wagner Castro e do Diretor Educacional Prof. Paulo Alexandre Bronzato, pelo imprescindível apoio à pesquisa e à qualificação profissional, e por me proporcionarem as condições necessárias para o desenvolvimento deste trabalho.

À Profa. Dra. Dirce Koga sou grata por todo o processo de orientação, pelo incentivo à criatividade e por toda a confiança depositada em mim. Ao concluir esta dissertação, tenho a certeza de que tudo o que eu aprendi - e que a ela muito devo - não coube nestas páginas.

Aos professores da PUC/SP, sou grata por toda a contribuição através do ensino e da pesquisa. De maneira especial, agradeço à Profa. Dra. Maria Lucia Martinelli, pelas valiosas contribuições no meu exame de qualificação; à Profa. Dra. Carmelita Yazbek, pelo saber partilhado; e à Profa. Dra. Mariangela Belfiori, pelo apoio para meu ingresso no Programa de Duplo Diploma.

Ao Prof. Dr. Antonio Miguel Monteiro, do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), pelas contribuições quando do meu exame de qualificação e durante todo o processo.

Aos membros da banca examinadora desta dissertação, Profa. Dra. Maria Lucia Martinelli, Prof. Dr. Bruno Lamotte, Profa. Dra. Mariangela Belfiori e Profa. Dra. Elisa Brisola, por aceitarem tão prontamente o convite.

Aos colegas da PUC/SP que estiveram comigo durante esta trajetória. À Michelli, em especial, agradeço a amizade construída, as reflexões e contribuições em relação à minha pesquisa. À Conceição, presença doce e sábia, agradeço por todo o incentivo e companheirismo ainda na minha aproximação com a PUC/SP, bem como durante todo o curso.

À Andreia, secretária do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-SP, pelos atendimentos prestados de maneira tão profissional e cuidadosa.

Aos professores da Escola de Serviço Social da UFRJ, aos quais devo os primórdios da minha formação acadêmica.

Aos professores do curso de pós-graduação *Lato Sensu* da FMU, em especial à Profa. Dra. Joana Garcia e ao Prof. Me. Marcos Veltri, grandes incentivadores para que eu prestasse o processo seletivo do mestrado.

À minha família, em especial ao meu companheiro Diego, aos meus pais e à minha irmã, por todo o afeto e incentivo.

E ao Diego, companheiro na profissão e na vida, agradeço também pelas reflexões partilhadas: sem o seu companheirismo, a sua leveza e o seu carinho, tudo teria sido bem mais difícil.

À amiga Chris, que desde os tempos da faculdade é presença marcante em minha vida e que não poupou palavras de incentivo nesta trajetória.

À Maureen, agradeço por todo o apoio e pelas reflexões partilhadas.

À Katia, por sempre estar por perto.

À Mariene e à Daniely, sou grata pelas valiosas informações e orientações sobre a vida universitária e como munícipe em Grenoble.

À equipe de trabalho da Coordenadoria Sociopedagógica do IFSP Jacareí, os meus sinceros agradecimentos por todo apoio, carinho e incentivo. À Luiziane, de maneira especial, agradeço a parceria profissional e a amizade, que me foram essenciais nesta trajetória.

Aos demais colegas de trabalho do IFSP *Campus* Jacareí, também presto meus agradecimentos por todo o apoio recebido.

À Denise de Caux agradeço pelos ensinamentos da língua francesa, pela revisão gramatical deste trabalho e pela amizade construída durante este percurso.

## REMERCIEMENTS

À tous les professeurs du Master 2 en Évaluation et Management des Politiques Sociales, de la Faculté d'Économie de l'Université Grenoble Alpes, pour leur connaissance et leur patience. Aux professeurs Mme. Valérie Fargeon et M. Bruno Lamotte, je vous remercie également pour l'accueil, les lignes directrices et l'engagement envers moi.

Au Programme de l'Initiative d'Excellence (IDEX) de l'Université Grenoble Alpes, pour la bourse accordée, indispensable pour mon séjour sur le sol français.

À tous mes collègues du Master, pour l'échange et la patience. En particulier, je remercie Sandra, Fouad et Jean Edgar, pour avoir toujours répondu à mes doutes, pour tout le soutien et le lien construit.

À M. Jean Mine, d'avoir accepté ma participation au cours qu'il a enseigné et de partager ses connaissances et expériences.

À M. Michel Brosse, Délégué Académique de Formation Professionnelle Continue à l'Académie de Grenoble, pour avoir partagé son expérience et pour m'avoir donné l'opportunité de visiter les Gretas de l'Académie de Grenoble.

Aux directeurs des Gretas de Grenoble et de Bourgoin-Jallieu, M. Serge Laury et M. Hervé Gavard, pour l'accueil dans leurs lieux de travail et pour l'attention portée lors de les visites.

À M. Yoann Morin, pour avoir partagé des informations sur sa recherche doctorale et les conseils donnés.

À l'Association Coup de Pouce, et surtout à Francine Delafosse, ma bénévole, qui m'a beaucoup aidée avec la langue française et avec qui j'ai aussi pu faire un échange culturel.

À José, Diego et Margarita, pour l'amitié construite et la compagnie.

*“Você não sente nem vê  
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo  
Que uma nova mudança em breve vai acontecer  
E o que há algum tempo era novo, jovem  
Hoje é antigo  
E precisamos todos rejuvenescer  
[...]  
No presente a mente, o corpo é diferente  
E o passado é uma roupa que não nos serve mais  
[...]”*

*(Belchior, em “Velha Roupa Colorida”)*

## RESUMO

ESTEVEES, Thaís Ribeiro. **Educação Profissional e Território: determinações sócio-históricas presentes no Vale do Paraíba – SP**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2018.

O tema desta dissertação versa sobre educação profissional e território. Com o objetivo de apreender as múltiplas determinações da política de educação profissional no Vale do Paraíba (SP), no contexto da implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), buscamos, a partir do referencial teórico-metodológico de Lefebvre, datar historicamente as relações sociais presentes na região vale-paraibana, bem como os caminhos da educação profissional brasileira, com vistas a uma análise do tempo presente. Compreendemos que o (des)encontro de temporalidades é parte integrante da dinâmica de urbanização presente nesse espaço, com reflexos na política de educação profissional. Através de análise bibliográfica e da observação participante, realizamos pesquisa sócio-histórica sobre o Vale do Paraíba, que incluiu a apreensão de suas determinações políticas, econômicas e culturais. Centramos nossa análise principalmente nas cidades de São José dos Campos e de Jacareí, que figuram como municípios de relevância econômica para a região e onde se instalaram no início do século XXI unidades do IFSP. No percurso dessa pesquisa, esteve presente a noção de que o Brasil é um país de modernidade inconclusa (MARTINS, 2015), onde prevalece um desencontro marcante entre o econômico e o social. Dada a nossa participação no Programa de Duplo Diploma - convênio entre a PUC-SP e a Universidade Grenoble Alpes/França - a presente dissertação também contempla elementos de nossa aproximação com a realidade francesa, no que diz respeito à política de formação profissional em sua relação territorial, no Departamento de Isère.

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Território, Modernidade, Vale do Paraíba, França.

## ABSTRACT

ESTEVEES, Thaís Ribeiro. **Professional Education and Territory: existing socio-historical determinations in Vale do Paraíba – São Paulo**. Dissertation (Master's Degree) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2018.

The theme of this dissertation is about professional education and territory. In order to understand the multiple determinations of the professional education policy in Vale do Paraíba – São Paulo, in the setting up context of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo, we seek, based on Lefebvre's theoretical and methodological framework, to historically date the existing social relations in this region, as well as the paths of the Brazilian professional education, aspiring an analysis of the present time. We understand that the temporal (mis)matching is an integral part of the dynamics of urbanization present in this space, with repercussions on the professional education policies. Through bibliographic analysis and participant observation, socio-historical research into Vale do Paraíba was carried out, which included the apprehension of political, economic and cultural determinations. Our analysis is mainly focused on two cities: São José dos Campos and Jacareí – municipal centers of economic importance for the region and where the Federal Institute units were set up at the beginning of the 21st century. This inquiry is underlain by the notion that Brazil is a country of unfinished modernity (MARTINS, 2015), where there is a striking mismatch between the economic and the social. Given our participation in the Double Diploma Program – an agreement between the Pontifical Catholic University of São Paulo and Grenoble Alpes-France University, this dissertation also contemplates elements of our approach to the French reality, with regard to professional training policy in its territorial relation, in the Department of Isère.

**Key words:** Professional Education, Territory, Modernity, Vale do Paraíba, France.

## RÉSUMÉ

ESTEVEES, Thaís Ribeiro. **Éducation Professionnelle et Territoire: déterminations socio-historiques présentes dans le Vale do Paraíba – São Paulo**. Mémoire (Master) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2018.

Le thème de ce mémoire traite de l'éducation professionnelle et du territoire. Dans le but d'appréhender les multiples déterminations de la politique d'éducation professionnelle dans la région du Vale do Paraíba – São Paulo, et dans le contexte de la mise en œuvre de l'Institut Fédéral de l'Éducation, la Science et la Technologie de São Paulo (IFSP), nous avons cherché, à partir du référentiel théorique et méthodologique de Lefebvre, de dater historiquement les relations sociales présentes dans le Vale do Paraíba, ainsi que les chemins de l'éducation professionnelle brésilienne, visant une analyse du temps présent. Nous comprenons que la rencontre de temporalités est partie intégrante de la dynamique d'urbanisation présente dans cet espace, avec des réflexes sur la politique d'éducation professionnelle. À travers l'analyse bibliographique et l'observation participante, nous avons réalisé une recherche socio-historique sur le Vale do Paraíba, qui a inclus l'appréhension des déterminations politiques, économiques et culturelles. Nous avons centré notre analyse principalement sur les villes de São José dos Campos et Jacareí, communes de haute importance économique pour la région et où se sont installées, au début du XXIème siècle, des unités de l'IFSP. Cette recherche, a pris en compte le fait que le Brésil est un pays de modernité inachevée (MARTINS, 2015), où l'économique et le social ne se rencontrent pas. Étant donné notre participation au Programme de Double Diplôme – un partenariat entre la PUC-SP et l'Université Grenoble Alpes/France, le présente mémoire contemple également des éléments de notre rapprochement avec la réalité française en ce qui concerne la politique de formation professionnelle dans sa relation territoriale, dans le Département de l'Isère.

**Mots-clés:** Éducation Professionnelle, Territoire, Modernité, Vale do Paraíba, France.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 – Mapa da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte e sua divisão sub-regional .....	21
IMAGEM 2 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em unidades .....	26
IMAGEM 3 – Mapa da distribuição das unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica .....	26
IMAGEM 4 – Mapa dos <i>campi</i> do IFSP .....	27
IMAGEM 5 – Imagens noturnas do Brasil e do trecho São Paulo – Rio de Janeiro .....	45
IMAGEM 6 – Foto de trecho da Rodovia Presidente Dutra em São José dos Campos.....	47
IMAGEM 7 – Foto de moradoras com seus filhos no episódio de reintegração de posse da comunidade do Pinheirinho, em São José dos Campos, 2012 .....	48
IMAGEM 8 – Distribuição do PIB em 2000 e 2010 entre as cidades da RMVPLN.....	110
IMAGEM 9 – IDHM da RMVPLN nos anos de 2000 e de 2010.....	111
IMAGEM 10 – Foto do IFSP <i>Campus</i> São José dos Campos.....	113
IMAGEM 11 – Foto do IFSP <i>Campus</i> Jacareí.....	113
IMAGEM 12 – Regiões da França Metropolitana.....	125
IMAGEM 13 – Região Auvergne-Rhône-Alpes e o Departamento de Isère.....	126
IMAGEM 14 – Regiões Acadêmicas na França e as Academias.....	129
IMAGEM 15 – Academia de Grenoble e suas divisões por departamento.....	130

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
CEFET(s)	Centro(s) Federal(is) de Educação Tecnológica
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
CTA	Centro Técnico de Aeronáutica
C&T	Ciência e Tecnologia
DCTA	Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial
Embraer	Empresa Brasileira de Aeronáutica
EMPS	<i>Evaluation et Management des Politiques Sociales</i>
ENPESS	Encontro Nacional de Pesquisadores(as) em Serviço Social
FHC	Fernando Henrique Cardoso
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETEC	Escola Técnica Estadual
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FJP	Fundação João Pinheiro
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNV	Fábrica Nacional de Vagões
GRETA	<i>Groupement d'établissements</i>
JK	Juscelino Kubistchek
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IF(s)	Instituto(s) Federal(is) de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NASA	<i>National Aeronautics and Space Administration</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Revap	Refinaria Henrique Lages
RMVPLN	Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sistema S	Serviços Nacionais de Aprendizagem
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
UGA	<i>Université Grenoble Alpes</i>
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>PARTE I. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1 Os sentidos e caminhos da pesquisa .....</b>	<b>32</b>
<b>1.1 As potencialidades do método e do pensamento de Henri Lefebvre para o estudo sobre território e educação .....</b>	<b>33</b>
<b>1.2 O contexto da pesquisa: Brasil e França .....</b>	<b>37</b>
<b>PARTE II. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O VALE DO PARAÍBA</b>	
<b>CAPÍTULO 1. A modernidade inconclusa brasileira e seus rebatimentos no Vale do Paraíba e na Educação Profissional .....</b>	<b>41</b>
<b>1.1 O Vale do Paraíba no contexto da formação sócio-histórica brasileira: entre a imagem do moderno e a persistência do atraso .....</b>	<b>45</b>
<b>1.2 Notas sobre Educação e Trabalho .....</b>	<b>52</b>
<i>1.2.1 Breve histórico sobre a organização do processo de trabalho e impactos no mundo do trabalho: do sistema profissional à automação .....</i>	<i>55</i>
<b>1.3 A Educação Profissional e o território vale-paraibano: em busca de suas temporalidades históricas .....</b>	<b>62</b>
<i>1.3.1 O Brasil Colônia (1500-1821): a constituição do modo de vida caipira no Vale do Paraíba .....</i>	<i>62</i>
<i>1.3.2 O Brasil Império (1822-1889): do auge à decadência do café no Vale do Paraíba.....</i>	<i>66</i>
<i>1.3.3 A República Velha (1889-1930): a origem das instituições de educação profissional e a hegemonia paulista no cenário político-econômico nacional .....</i>	<i>70</i>
<i>1.3.4 A Era Vargas (1930-1945): o reforço da dualidade de ensino e a busca pela “modernidade” .....</i>	<i>74</i>
<i>1.3.5 A República Populista (1945-1964): o crescimento industrial e a centralidade valeparaibana .....</i>	<i>78</i>
<i>1.3.6 A Ditadura Civil-Militar (1964-1985): o avanço da teoria do capital humano e o Vale do Paraíba como área de segurança nacional .....</i>	<i>86</i>

*1.3.7 Os primórdios da redemocratização: entre a Constituição Cidadã e os impactos da acumulação flexível no Vale do Paraíba .....92*

**CAPÍTULO 2. O Século XXI: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e seu “encontro” com o Vale do Paraíba .....98**

**2.1 A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: novos rumos para a educação profissional? .....100**

**2.2 Temporalidades vale-paraibanas: entre desigualdades, diversidades e paradoxos .....106**

**2.3 O IFSP no Vale do Paraíba: entre desafios e possibilidades .....112**

**PARTE III. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL FRANCESA E O DEPARTAMENTO DE ISÈRE**

**CAPÍTULO 3. Notas sobre a realidade francesa a partir da experiência no Programa de Duplo Diploma (PUC-SP e UGA) .....119**

**3.1 Breves considerações sobre a política de formação profissional francesa..... 121**

**3.2 A região de Auvergne-Rhône-Alpes e o Departamento de Isère .....124**

**3.3 A educação em sua organização administrativa-territorial e os Gretas .....128**

**PARTE IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....134**

**REFERÊNCIAS .....137**

**APÊNDICE .....145**

## PARTE I. INTRODUÇÃO

*“O real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.*  
(Guimarães Rosa)

Minha inserção profissional enquanto Assistente Social no espaço sócio-ocupacional da educação profissional e tecnológica brasileira em âmbito federal<sup>1</sup>, somada à minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica, trouxeram-me indagações quanto às múltiplas determinações - sociais, econômicas, políticas, culturais - da política social de educação profissional no território onde se instala, suscitando-me o interesse em realizar a pesquisa ora apresentada.

No âmbito de minha trajetória profissional, a experiência na política pública de Assistência Social brasileira<sup>2</sup> levou-me a ter um contato muito intenso com demandas profissionais que marcam a atualidade do Serviço Social brasileiro, e o exercício profissional nesse campo - em resposta a essas demandas - era fortemente planejado e executado sob uma perspectiva sócio-territorial<sup>3</sup>. Ao adentrar na área da política pública de educação profissional, dentre os tantos desafios profissionais encontrados, constatei que essa política, em seu cotidiano, ainda carece de uma interface maior com o território.

Identificamos que no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), bem como no Sistema Único de Saúde (SUS), há um debate e uma atuação mais consolidados no que diz respeito à interface dos equipamentos públicos com o território. Por sua vez, a legislação e a estruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual os Institutos Federais de Educação, Ciência e

---

<sup>1</sup> A inserção deu-se no segundo semestre de 2014, no *Campus* Jacareí do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), onde atuo profissionalmente até os dias de hoje (2018).

<sup>2</sup> Entre 2008 a 2014, trabalhei como assistente social no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Boiçucanga, no município litorâneo de São Sebastião/SP, pertencente à Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN).

<sup>3</sup> A título de exemplo, conferir o trabalho apresentado no Pré-Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (Pré-Enpess), realizado na PUC-SP no ano de 2014: ESTEVES, Thaís R. **O trabalho social com famílias e o fortalecimento de relações intergeracionais numa perspectiva do território**. 2014.

Tecnologia (IFs)<sup>4</sup> fazem parte, preveem a conformação de suas instituições com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: [...] IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal [...] (BRASIL, 2008).

Não obstante, questionamos como o atendimento a essa prerrogativa tem sido cumprido, além de compreendermos que a concepção que deve nortear a relação entre educação profissional e território não deve se resumir a essa conformação. Assim, constatamos que se trata de questão prioritária refletir sobre essa política pública, materializada em suas instituições educacionais, em sua relação com o território.

Ademais, minha inserção profissional, mais especificamente no *Campus* Jacareí do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de São Paulo (IFSP), no ano de 2014, coincide com a implantação dessa unidade na referida cidade e é também contemporânea da implantação do *Campus* São José dos Campos do IFSP, cujas atividades letivas iniciaram-se em 2012. Dessa maneira, acreditamos que a presente pesquisa, realizada ainda no primeiro decênio de implantação dessas unidades, ganha mais pertinência. Afinal, as referidas instituições ainda estão em fase de elaboração de muitos dos seus documentos norteadores e de planejamento, de criação de sua identidade<sup>5</sup>, como também estão construindo suas relações com o território onde estão instaladas.

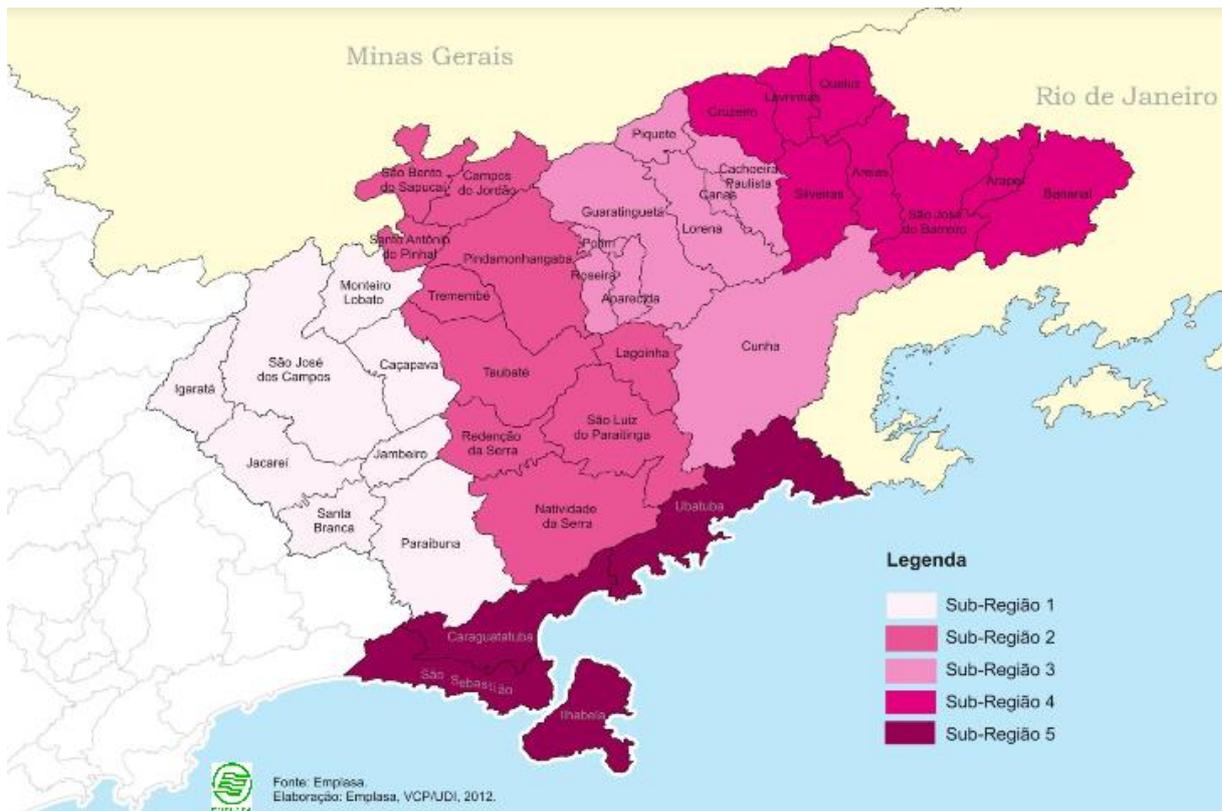
---

<sup>4</sup> Os IFs foram criados a partir da promulgação da Lei Federal nº 11.892/2008, que instituiu a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Os IFs, de acordo com a lei supracitada, são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Cabe destacar que uma das finalidades dessas instituições é a formação de pessoas com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, tendo como um dos seus objetivos ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

<sup>5</sup> Para exemplificar, identificamos que no IFSP - *Campus* Jacareí - os primeiros documentos referentes ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) ainda estavam em fase de elaboração no primeiro trimestre de 2018.

Dessa maneira, nosso tema de pesquisa, que resultou no presente trabalho, versou sobre o território vale-paraibano paulista, com ênfase na sub-região de São José dos Campos<sup>6</sup>, e a política pública de educação profissional no Brasil.

### IMAGEM 1 – Mapa da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte e sua divisão sub-regional



Fonte: Emplasa (2016).

<sup>6</sup> No plano político-administrativo, foi criada em 2012 a Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN), por meio da Lei Complementar Estadual nº 1.166. Essa região compreende 39 municípios situados no estado de São Paulo, dividida em cinco sub-regiões: Cruzeiro (Arapeí, Areias, Bananal, Cruzeiro, Lavrinhas, Queluz, São José do Barreiro, Silveiras); Guaratinguetá (Aparecida, Cachoeira Paulista, Canas, Cunha, Guaratinguetá, Lorena, Piquete, Potim, Roseira); São José dos Campos (Caçapava, Igaratá, Jacareí, Jambuí, Monteiro Lobato, Paraibuna, Santa Branca, São José dos Campos); Taubaté (Campos do Jordão, Lagoinha, Natividade da Serra, Pindamonhangaba, Santo Antônio do Pinhal, São Bento do Sapucaí, São Luiz do Paraitinga, Taubaté, Tremembé, Redenção da Serra); Litoral Norte (Caraguatatuba, Ilhabela, São Sebastião, Ubatuba).

Dada a participação no Programa de Duplo Diploma da PUC-SP em convênio com a *Université Grenoble Alpes* (UGA) na França, onde cursei o *Master 2 em Evaluation et Management des Politiques Sociales*<sup>7</sup> (EMPS), no âmbito da Faculdade de Economia, também incorporamos neste trabalho a experiência francesa, no que diz respeito à política de formação profissional em sua relação territorial. Cabe-nos adiantar que identificamos que o Departamento de Isère, que se localiza na região de Auvergne-Rhône-Alpes, na França, e da qual Grenoble é a capital departamental, tem uma grande proximidade enquanto território e dinâmica socioeconômica com a Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN) - ressalvadas as diferenças estruturais entre os países onde se localizam e que serão explicitadas neste trabalho - o que nos proporcionou um diálogo muito profícuo com nosso objeto de estudo.

Conforme já pontuamos, nossa inserção na educação profissional tem uma mediação fundamental, que é a profissão de Serviço Social. Dessa maneira, destacamos que são muitos os dilemas e os desafios encontrados por assistentes sociais na atuação profissional em consonância com o Projeto Ético-Político do Serviço Social<sup>8</sup>. Acreditamos que debruçar-se na compreensão teórico-crítica da realidade social é condição - não exclusiva, mas fundamental - para o direcionamento ético-político profissional. Esse entendimento norteou todo o processo de pesquisa de mestrado.

O Projeto Ético-Político do Serviço Social impõe um rigoroso domínio teórico-metodológico, bem como a adoção de uma postura investigativa com vistas a apreender as tendências do desenvolvimento histórico. Nesse contexto, encontra-se o desafio central para o profissional, que é o de

[...] fazer a crítica dos fundamentos da cotidianidade tanto daquela em que ele se encontra inserido quanto a do cotidiano dos sujeitos sociais a quem presta serviços, o que significa examinar os fundamentos, analisá-los, reconhecê-los, para transcendê-los (GUERRA, 2007, p.16).

---

<sup>7</sup> Em português: Mestrado 2 em Avaliação e Gestão de Políticas Sociais.

<sup>8</sup> Para Guerra (2007), uma profissão social que se orienta por um projeto profissional crítico significa uma *possibilidade* de os profissionais tomarem consciência dos fundamentos sobre os quais o exercício profissional se desenvolve, porque os projetos profissionais se organizam em torno de um conjunto de conhecimentos teóricos e de saberes interventivos, de valores, princípios e diretrizes éticas e políticas, de orientações sobre o perfil de profissional que se deseja formar e de diretrizes para tal.

As profissões são sempre campos de lutas, nos quais os diferentes segmentos da categoria, expressando a diferenciação político-ideológica existente na sociedade, procuram elaborar uma direção social estratégica para a sua profissão (NETTO, 1996). Em relação ao Serviço Social, o rompimento hegemônico com o conservadorismo profissional na década de 1980 – produto histórico do Movimento de Reconceitualização que surge em 1965 na América Latina, traçou uma direção social estratégica que colide com a hegemonia política do grande capital. Desde então, a categoria profissional tem reafirmado essa direção cotidianamente - seja em sua atuação profissional, em sua organização coletiva, no âmbito da pesquisa acadêmica, dentre outros espaços -, presente no Projeto Ético-Político Profissional e explicitada no Código de Ética Profissional de 1993 (vigente), que define como valor central a liberdade e como demandas políticas a ela inerentes a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais, com fundamento numa ontologia do ser social assentada no trabalho.

De acordo com Barroco (2012),

a emancipação é o valor de caráter humano-genérico mais central do Código de Ética, indicando sua finalidade ético-política mais genérica. Os demais princípios (valores) essenciais: a liberdade, a justiça social, a equidade e a democracia são simultaneamente valores e formas de viabilização da emancipação humana (p.58).

Nesse sentido, na política de educação, o trabalho do Serviço Social, em consonância com o projeto hegemônico profissional, pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano (CFESS, 2013).

Historicamente, o Serviço Social brasileiro é requisitado para intervir no campo da educação. A partir do entendimento da educação enquanto um complexo constitutivo da vida em sociedade, tendo, portanto, uma importante função na dinâmica da reprodução social, podemos considerar que essa função é tensionada por contradições, projetos e lutas societárias, que não se esgota nas instituições educacionais, embora elas sejam um espaço privilegiado de objetivação (CFESS, 2013).

Ademais, entendemos que a educação enquanto política social configura-se como uma estratégia de respostas do Estado, tanto para a reprodução do capital quanto para as reivindicações da classe trabalhadora. Em relação a esta, importa dar direção aos seus processos de formação e o acesso às riquezas culturais e do conhecimento socialmente produzidas. No que diz respeito à reprodução do capital, atua tanto na coerção ideológica como também no desenvolvimento das forças produtivas. Dessa forma, podemos dizer que na política de educação há um campo de disputa entre projetos educacionais distintos, que se relacionam com lutas e projetos societários<sup>9</sup> mais amplos.

Compreendemos, nesse sentido, que a política de educação profissional é um dos espaços onde a educação se objetiva, sendo um campo importante para refletirmos sobre concepções e projetos de educação. Nessa perspectiva, é fundamental entender a educação, e particularmente a educação profissional, na sua trajetória histórica como parte constitutiva da política social do Estado capitalista, na sua relação com a formação sócio-histórica brasileira e nos marcos das transformações do mundo contemporâneo. Ademais, é relevante compreendermos todas essas questões na especificidade do território onde o cotidiano dessa política se faz presente.

Em 2008, a política de educação profissional brasileira passou por uma mudança significativa. Naquele ano, foi promulgada a Lei Federal nº 11.892, que instituiu a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC)<sup>10</sup>, e criou os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no país. Entre os anos 2003 e 2014, o Brasil vivenciou uma expansão dessa rede nunca vista anteriormente em sua história. Essa expansão correspondeu a uma das ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e

---

<sup>9</sup> Conforme Netto (1999), os projetos societários são aqueles que apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la.

<sup>10</sup> Nesse contexto, alguns Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas Federais foram transformados em IFs.

Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>11</sup> e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)<sup>12</sup>.

De acordo com dados do MEC, até 2002 havia 140 *campi* dos hoje denominados IFs em todo o país. Entre 2003 e 2010, esse número já havia avançado para 356 unidades. No período que corresponde aos anos de 2011 a 2014, os IFs somaram 578 *campi* presentes em todos os estados do país. Entre 2015 a 2016 foi alcançada a marca de 644 unidades.

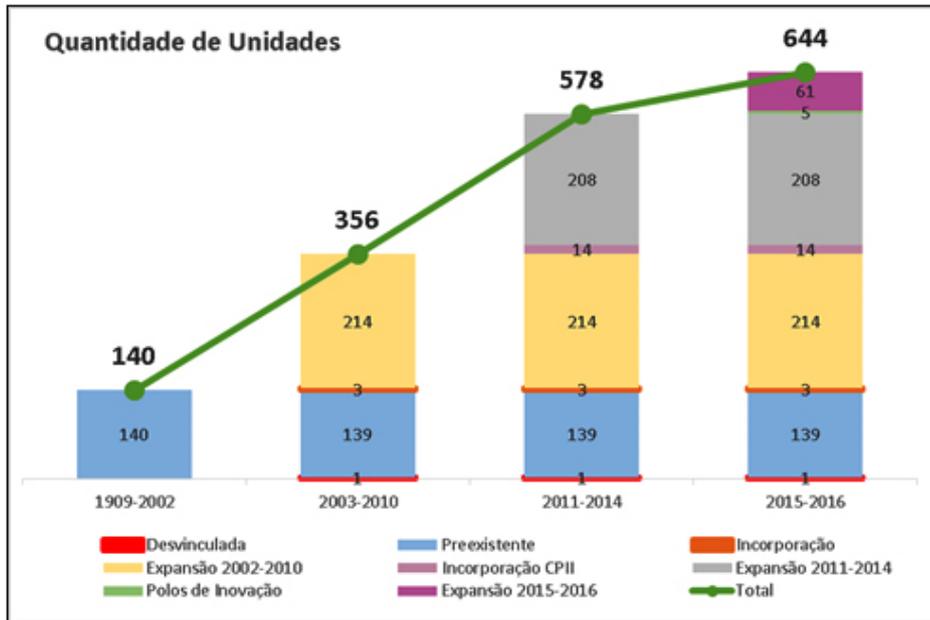
As instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica estão presentes em todos os estados da federação. Essa rede, de acordo com a lei que a instituiu, é formada pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.

---

<sup>11</sup> Iniciado em 2003 e instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o REUNI correspondeu a uma das ações que integraram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e teve como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação [...]” (BRASIL, 2007). Muitos pesquisadores e militantes da área da Educação entendem que o REUNI ocorreu enquanto uma resposta ao Processo de Bolonha. Esse processo foi desencadeado pela Declaração de Bolonha (1999), um documento conjunto assinado pelos ministros da Educação de países europeus, que prevê diversas iniciativas de reorganização do sistema educacional e serviu como modelo global para processos de reestruturação da educação nos diversos países.

<sup>12</sup> Esse programa foi elaborado em 2011 por meio da Lei Federal nº 12.513, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. Além da expansão da rede federal, o PRONATEC prevê ainda mais ações, dentre as quais destacamos: o programa Brasil profissionalizado (2007), que transfere recursos federais para as unidades da federação com o intuito de expandir e modernizar suas redes de educação profissional e tecnológica; e o acordo de gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem - “Sistema S” (2008), que objetiva a ampliação, de forma progressiva, da aplicação dos recursos do Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e do Serviço Nacional do Comércio (SENAC), em cursos técnicos e de qualificação profissional, com vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores.

**IMAGEM 2 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em unidades**



Fonte: SETEC/MEC (2016).

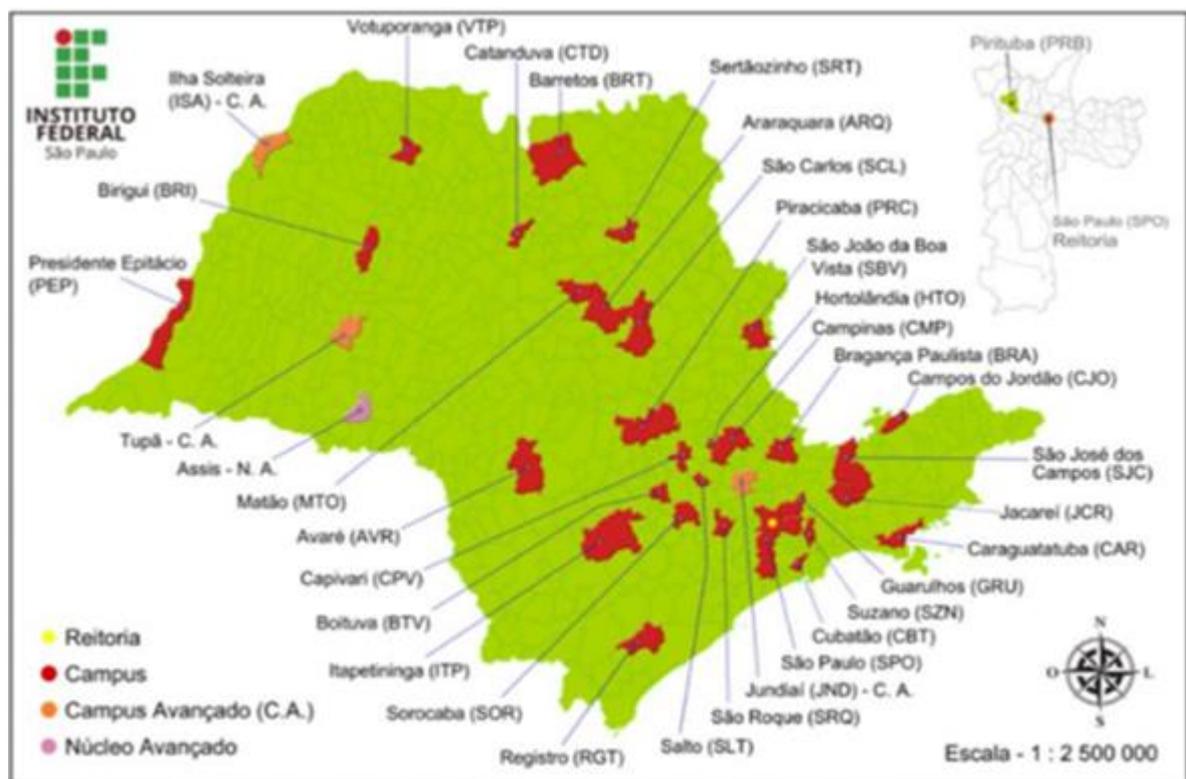
**IMAGEM 3 – Mapa da distribuição das unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**



Fonte: SETEC/MEC (2016).

Em 2016, no estado de São Paulo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) encontrava-se instalado e em funcionamento em 35 municípios e em 36 *campi*. Na sub-região de São José dos Campos, no Vale do Paraíba, o instituto foi implantado na década de 2010, a saber: o *Campus* São José dos Campos do IFSP iniciou suas atividades letivas em 2012 e o *Campus* Jacareí em 2014. Tais *campi* fazem parte do Plano de Expansão 2011/2012 da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Se considerarmos a RMVPLN, identificamos a presença do IFSP também nas cidades de Caragatatuba (Litoral Norte) e de Campos do Jordão (Serra da Mantiqueira).

**IMAGEM 4 – Mapa dos *campi* do IFSP**



Elaboração cartográfica: Leandro Henrique da Silva. Arte Final: Vitor Hugo de Rosa. Softwares: Phicarto / Inkcape  
 Fonte: SIMEC/IBGE/PRE, fevereiro 2016.

Fonte: IFSP (2016).

Segundo Arcary (2015), as transformações pelas quais a educação profissional passou nesse período, embora insuficientes, foram progressistas se comparadas a períodos anteriores – seja pela incorporação de novos segmentos da classe trabalhadora na educação, seja pelo investimento realizado na educação pública. Assim, podemos considerar essa significativa expansão como um avanço no que diz respeito à ampliação dos direitos sociais na esfera pública. Entretanto, tal processo deve ser entendido em sua essência, na perspectiva da apreensão de suas múltiplas determinações.

Nesse sentido, apesar da expansão da educação federal e dos avanços em relação à democratização do acesso à educação<sup>13</sup> nos últimos anos, é importante destacar que essas mudanças vêm num contexto em que a educação superior é fortemente caracterizada pela massificação, privatização, diversificação institucional, financeirização, bem como de (contra)reformas da educação superior em diversos países.

Nesse cenário de expansão, o profissional de Serviço Social tem sido requisitado a atuar na medida em que são incorporados novos segmentos da classe trabalhadora nessa política. Tal incorporação é mediada institucionalmente por programas de acesso e permanência escolar. Há, com isso, um enfoque na dimensão técnico-operativa da profissão, a partir das atividades de gestão e de execução desses programas. Este estudo vem ao encontro, também, de pensar o exercício profissional do assistente social para além do que lhe é requisitado institucionalmente, ou seja, em suas dimensões teórico-metodológica e ético-política<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Referimo-nos aqui principalmente ao aumento do número de vagas e de matrículas e à Lei nº 12.711/2012 (“Lei de Cotas”). A referida lei garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. As demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) são subdivididas - metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também é levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (estas a partir da redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>14</sup> Ressaltamos que no IFSP o Coletivo de Assistentes Sociais tem se organizado e realizado ações na perspectiva de reflexão e atuação profissional nessas três dimensões, que não podem ser entendidas de maneira fragmentada.

Dentre os vários questionamentos surgidos a partir da inserção profissional nessa política social e nesse território, os primeiros foram: a educação profissional e tecnológica - e sua considerável expansão recente – visa a responder a quais necessidades e interesses? Qual é a interface possível dessa política social com o Projeto Ético-Político do Serviço Social? Com nosso ingresso e trajetória na Pós-Graduação *stricto sensu*, amadurecemos outras questões, que nos levaram a realizar a presente pesquisa: qual é a particularidade da política de educação profissional e tecnológica no contexto econômico, social, cultural e histórico do Vale do Paraíba? Com qual ideário o IFSP instala-se nessa região? Quais são os significados do IFSP nessa região para o mundo do trabalho e para o reforço do ideário de “progresso” e de inovação?

Entendemos que o esforço para responder a essas indagações é relevante para a compreensão do IFSP nesse território. Nesse sentido, nosso objetivo é *apreender as múltiplas determinações da política de educação profissional e tecnológica no Vale do Paraíba no contexto da chegada do IFSP nesse território, com vistas ao desvelamento do real, do tempo e do espaço presente.*

Para tanto, buscaremos analisar a formação econômica, social, histórica e cultural da região do Vale do Paraíba e apreender sua relação com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil; compreender historicamente a política de educação no contexto da formação da sociedade capitalista brasileira, particularmente a educação profissional; e identificar as múltiplas determinações sócio-históricas presentes no Vale do Paraíba e suas incidências sobre o IFSP, particularmente nas cidades de Jacareí e de São José dos Campos.

Dessa maneira, nosso trabalho está organizado em quatro partes e três capítulos. A primeira parte é introdutória, apresentando a justificativa da pesquisa, os pressupostos e procedimentos metodológicos utilizados, seus sentidos, caminhos e contextos sócio-territoriais. A segunda parte, intitulada “A Educação Profissional e o Vale do Paraíba”, contém dois capítulos, nos quais buscamos apreender as determinações sócio-históricas da política de educação profissional no território valeparaibano até a chegada do IFSP nas cidades de São José dos Campos e de Jacareí. Na terceira parte, denominada “A política de formação profissional francesa no Departamento de Isère” constam alguns elementos observados na nossa

experiência de estágio no Programa de Duplo Diploma. Por fim, na quarta parte tecemos algumas considerações finais, sem a pretensão de esgotar o tema.

Não podemos deixar de citar alguns elementos da conjuntura brasileira do final dos anos 2010, sob a égide do capital financeiro<sup>15</sup> e agravada por um golpe parlamentar<sup>16</sup>, adversa às conquistas sociais. As poucas conquistas na direção da justiça social, na então jovem história democrática brasileira, vêm sendo questionadas e, por vezes, retiradas. Dentre as medidas recentes, que impactam diretamente o mundo do trabalho e a educação, estão: a promulgação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela os gastos primários do governo federal por vinte anos, impossibilitando a efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024<sup>17</sup>, já que as despesas com educação, assim como com as demais políticas sociais, não terão nenhum crescimento real, podendo inclusive sofrer redução; o projeto de Reforma da Previdência (PEC 287/2016), que, dentre outros pontos, aumenta a idade mínima para aposentadoria; a Lei nº 13467/2017 da Reforma Trabalhista, que, dentre outras alterações, modificou o sistema de relações de trabalho brasileiro, a partir da qual são criadas várias formas de contrato, jornada e custo salarial; fragilizou a proteção coletiva pelas entidades sindicais e limitou a atuação da justiça trabalhista; e o que, nas palavras de Frigotto (2017), é uma verdadeira “interdição do futuro”: a Reforma do Ensino Médio, implementada através da Medida Provisória nº 746/2016, que terá como consequências o não acesso à universidade àqueles que o conquistaram recentemente e a interdição ao trabalho complexo à maioria dos jovens, que ficarão impossibilitados de deter os conhecimentos da ciência (FRIGOTTO, 2017).

---

<sup>15</sup> Sobre essa questão, conferir as obras que relacionam o capital financeiro e seus impactos na dinâmica socioeconômica brasileira: IAMAMOTO, Marilda. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**. São Paulo: Cortez, 2007; e ROLNIK, Raquel. **Guerra dos lugares** – a colonização da terra e da moradia na era das finanças. São Paulo: Boitempo, 2015.

<sup>16</sup> Referimo-nos à destituição em 2016 da presidente democraticamente eleita Dilma Rousseff do seu cargo, através de um processo de “impeachment”. A esse respeito, conferir: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

<sup>17</sup> O PNE 2014-2024 (o segundo plano brasileiro na área) estabeleceu 20 metas e 254 estratégias para o desenvolvimento da educação do país. Para o efetivo cumprimento das metas, previu a ampliação do investimento público, em educação pública, de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do país, no 5º ano de vigência dessa lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB, ao final dos 10 anos.

Todas essas medidas, com forte impacto na vida social, devem ser entendidas em seu entrelaçamento. Primeiramente, mudam a educação; em seguida, a vida do trabalhador. Em relação à educação profissional, podem haver prováveis rebatimentos na garantia da sua oferta pública, no seu acesso e na sua qualidade. Isso num país extremamente desigual, onde a maioria dos jovens sequer acedem à escola.

[...] O momento é um momento de violência contra exatamente esses que não puderam estar aqui conosco, do ponto de vista da sua história de vida, dos que estão sem escola. **Trinta milhões de jovens [...] que deveriam estar no ensino médio, dos quais só dez milhões estão no nível médio** (FRIGOTTO, 2017 - grifo nosso).

No cenário vale-paraibano, citamos as negociações em voga desde 2017 para a venda da Empresa Brasileira de Aeronáutica (Embraer) para a norte-americana Boeing. A empresa brasileira, com sua sede localizada em São José dos Campos, foi privatizada em 1994, mas continuou a receber recursos públicos. Ela é a terceira maior fabricante de aviões do mundo e no período entre 1999 e 2006 esteve entre as três primeiras empresas que compõem o grupo das exportadoras do Brasil. Nos anos de 1999, 2000 e 2001, foi a maior geradora de divisas para o país (SOUZA; COSTA, 2010). Portanto, sua possível venda põe em risco, além dos empregos e direitos dos trabalhadores, a própria soberania do país.

Cabe-nos destacar que a França, nesse mesmo período, passa igualmente pelo contexto de reformas trabalhista e educacional, ainda que a classe trabalhadora francesa tenha demonstrado maior organização e efetividade na defesa de seus direitos, devido à própria condição histórica do país, como veremos mais adiante.

Para finalizar este texto introdutório, ressaltamos que, na ocasião do exame de qualificação do mestrado, recebemos importantes contribuições para elucidar o conhecimento sobre o objeto de estudo. Uma delas foi a aproximação com o referencial teórico-metodológico do filósofo Henri Lefebvre. Também pudemos vislumbrar melhor a relação do objeto com nossa trajetória pessoal e profissional, uma vez que “os objetos não são episódicos, eles se inserem nas nossas trajetórias de vida, ao buscá-los buscamos muito de nós mesmos<sup>18</sup>”.

---

<sup>18</sup> Citação da professora Dra. Maria Lucia Martinelli (PUC-SP), na ocasião do exame de qualificação (agosto/2017).

## 1. Os sentidos e caminhos da pesquisa

Em contraposição ao irracionalismo e ao reformismo tão presentes na sociedade contemporânea, e a partir do entendimento de que para conhecer e interpretar a realidade é necessário extrapolar as evidências, o dado imediato e as expressões dos fenômenos, a presente pesquisa foi realizada principalmente a partir de referenciais da tradição marxista.

Para Marx (apud NETTO, 2011), o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador.

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível de realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto (NETTO, 2011, p.22).

Com base nessa concepção e a partir do movimento de aproximação com o nosso objeto de estudo, compreendemos que o pensamento do filósofo Henri Lefebvre constitui uma referência importante para o estudo do território vale-paraibano. Consideramos importante destacar esse percurso, no qual nossa aproximação com o objeto nos levou à escolha do método. Neste sentido, concordamos com Ciavatta (2016), quando ela afirma que “o método não se separa da construção de seu objeto; ao contrário, é ele quem o constitui” (p.208).

Assim, a relação entre território e educação ganha sentido com o referencial teórico-metodológico de Lefebvre, na medida em que entendemos o território enquanto produto de relações sociais, que são definidas no espaço e no tempo, e como local onde se realiza a vida cotidiana. Nesse sentido, compreendemos que a política educativa é detentora de expressão territorializada, ou ainda, de determinações sócio-históricas presentes no espaço onde se instala.

## 1.1 As potencialidades do método e do pensamento de Henri Lefebvre para o estudo sobre território e educação

A nossa aproximação com o pensamento de Henri Lefebvre<sup>19</sup> deu-se a partir das orientações recebidas no exame de qualificação, conforme já mencionado. Naquela ocasião, esse autor foi indicado como um referencial importante na compreensão do espaço, principalmente no que diz respeito à identificação deste como expressão de muitas temporalidades históricas, além de suas análises sobre o urbano, vida cotidiana e modernidade. Todas estas categorias são centrais para a compreensão do nosso objeto de estudo.

Segundo Martins<sup>20</sup> (2015), Lefebvre realiza em suas obras

o retorno à Marx, o retorno à dialética. Mas um retorno crítico, isto é, um retorno a um Marx datado, situado no tempo e na História. O Marx de uma obra inacabada, por isso mesmo cheia de preciosos fios desatados, que era preciso retomar (p.97).

[...] Nesse Marx, Lefebvre encontra o homem que começou a construir e sintetizar as indagações historicamente fundamentais do seu tempo, as perguntas não respondidas e as questões não resolvidas da época que com ele se inicia (p.98).

Dessa maneira, Martins (2015) acrescenta que Lefebvre não retorna, simplesmente, aos conceitos de Marx, mas à relação entre um modo de pensar e um projeto de práxis. Para Lefebvre, no centro do retorno a Marx está o método dialético, e a questão central das preocupações deste trata da constituição da humanidade do homem, ou seja, da relação entre o homem e a natureza.

[...] o homem que, na atividade por meio da qual atua sobre a natureza para saciar-se, para atender suas necessidades, modifica a natureza e modifica suas próprias condições de vida, modificando ao mesmo tempo sua relação com a natureza. Deixando, portanto, de ser repetitivo e reativo. Desafiado a imaginar e criar, modificando suas condições de vida e modificando-se ao

---

<sup>19</sup> Henri Lefebvre (1901-1991) foi um filósofo francês de origem camponesa, da região dos Pirineus (lembramos que a intelectualidade francesa era centrada em Paris). Além da sua área de formação (Filosofia), ele também explorou a Linguística, a História e, especialmente, a Sociologia. Foi o primeiro a traduzir para o francês as obras de Hegel, Marx, Engels, Nietzsche e Lênin. Muitas gerações se iniciaram no estudo de Marx com o livro produzido por ele, intitulado "*Le marxisme*". Ao todo, ele produziu cerca de setenta livros e uma centena de artigos. Participou ativamente dos principais debates do século XX. Foi membro do Partido Comunista francês, do qual foi expulso por criticar o que considerava dogmatismo e o stalinismo. Foi marginalizado dentro do campo do marxismo, devido a existência de outras interpretações da obra de Marx (SOTO, 2013).

<sup>20</sup> José de Souza Martins, sociólogo brasileiro, foi quem introduziu no Brasil o pensamento de Henri Lefebvre, com quem dialoga criticamente para compreender as contradições e as particularidades da sociedade brasileira, à luz do processo sócio-histórico do país (SOTO, 2013).

mesmo tempo, constituindo-se como humano, humanizando-se (MARTINS, 2015, p.99).

Nesse retorno a Marx, Lefebvre descobriu que a tese acima, presente em “A Ideologia Alemã”, ganha consistência na noção de “formação econômico-social”. Trata-se, conforme Lefebvre (apud Martins, 2015), de uma ideia que aparece somente indicada na obra marxiana, com vistas a compreender a sedimentação dos momentos da história humana, da história da constituição da humanidade do homem, da história da práxis.

Essa noção já carrega consigo, na descoberta de Lefebvre, o intuito de datação das relações sociais, a indicação de que as relações sociais não são uniformes nem têm a mesma idade. Na realidade coexistem relações sociais que têm datas diferentes e que estão, portanto, numa relação de descompasso e desencontro. Nem todas as relações sociais têm a mesma origem. Todas sobrevivem de diferentes momentos e circunstância históricas (MARTINS, 2015, p.99-100).

Um desencontro marcante é entre o econômico e o social na sociedade capitalista, em que há um avanço do econômico em relação ao social. Assim, “o econômico anuncia possibilidades que a sociedade não realiza ou realiza com atraso” (MARTINS, 2015, p.103).

Dessa maneira, tal noção possui um significado profundo e duplo: metodológico e teórico. Nos estudos sobre o desenvolvimento do capitalismo na Rússia, Lênin retomou e aprofundou essa noção, englobando a análise do desenvolvimento desigual - concepção de que as forças produtivas, as relações sociais, não avançam da mesma maneira no mesmo ritmo histórico - e de sobrevivência no capitalismo de formações e estruturas anteriores. Isso nos remete ao princípio explicativo da totalidade, como também de unidade do diverso (MARTINS, 2015).

Para Ciavatta (2016), “[...] no sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem [...]” (p.211). Assim, estudar um objeto é compreendê-lo na totalidade de relações que o determinam: econômicas, sociais, culturais, dentre outras; é, portanto, reconstruí-lo historicamente, entendendo a história como processo, como produção social da existência humana e, por isso, a realidade está sempre aberta às transformações dos sujeitos sociais.

Ainda sobre a noção de desenvolvimento desigual, há uma concepção presente na ideia da relação entre espaço e tempo. A questão do espaço está sugerida de forma reiterada na obra de Marx, reaparecendo de maneira densa em Lefebvre. Dessa maneira, constitui um grande equívoco interpretativo considerar que o tratamento da dimensão espacial e geográfica dos processos históricos por Marx seja mero local de disseminação e repetição dos processos sociais (MARTINS, 2015).

Com esses pressupostos teórico-metodológicos em mente, um dos esforços empreendidos neste trabalho consistiu em “datar” as relações sociais do território vale-paraibano, para compreendermos as contradições presentes na atualidade. A partir do entendimento de que tempo e espaço são noções fundamentais, “datar” para nós não significa encontrar “fatos isolados”, ou mesmo definir uma linearidade: ao contrário, compreende resgatar acontecimentos relevantes e significativos que representam um período da história, a partir do entendimento de que ela se encontra sempre em movimento.

De maneira resumida e para fins explicativo-didáticos, podemos dizer que o método de Lefebvre consiste em três fases. Num primeiro momento, é necessário descrever, por meio da observação participante, o espaço presente - a “aparência”. Em seguida, é necessário datar a realidade descrita, identificando quando aparecem eventos na vida cotidiana que alteram a realidade, a fim de, num terceiro momento, ao voltar ao presente, apreender as modificações desta ou daquela estrutura previamente datada. Esse último momento consiste num reencontro com o presente, agora elucidado, compreendido, explicado (MARTINS, 2015). Esse método - que não pode ser entendido de maneira mecanicista, mas sim dialética - pode nos permitir uma análise mais abrangente de como o (des)encontro de temporalidades – que implica o de possibilidades - concorre para a dinâmica de urbanização presente no Vale do Paraíba e seus reflexos na política de educação profissional nesse território, com impactos na chegada do IFSP na região.

Com base nessa perspectiva, realizamos, através de análise bibliográfica, pesquisa sócio-histórica, que incluiu a apreensão das determinações políticas, econômicas e culturais. Buscamos também proceder à observação participante, dado o nosso contexto de inserção sócio-ocupacional, condizente com o nosso objeto de estudo. Dessa maneira, objetivamos, através da pesquisa, apreender as contradições

históricas capazes de evidenciar algumas das determinações da política de educação profissional no Vale do Paraíba, com o intuito de buscar as possibilidades históricas “presentes no presente”.

Para tanto, buscamos construir um percurso metodológico que, tendo como fio condutor a pesquisa sócio-histórica, fundamentou-se nos seguintes eixos de análise: 1) o modelo brasileiro de desenvolvimento desigual e combinado e suas determinações na lógica de instalação da educação profissional no Vale do Paraíba; 2) as temporalidades sócio-históricas, políticas e culturais presentes no Vale do Paraíba e suas conexões com a política educacional; 3) a trajetória histórica da educação profissional brasileira, suas contradições e expressões na região do Vale do Paraíba.

Com relação à escolha do território a analisar, identificamos que São José dos Campos é hoje considerada a “capital” do Vale do Paraíba e, em tempos de urbanização extensiva<sup>21</sup>, exerce uma influência importante sobre as demais cidades da região. Com base nisso, nossa análise do Vale do Paraíba, sem desconsiderar a diversidade histórico-geográfica da região, centrou-se nas cidades de São José dos Campos e Jacareí. Esta última, por sua vez, é a cidade na qual se dá nossa experiência profissional. Vale considerar que essas duas cidades, geograficamente muito próximas, têm muitos elementos em comum - que as identificam e as unem – e seus cotidianos de dinâmica socioeconômica dificultam pensá-las separadamente.

As contradições presentes no Vale do Paraíba somente podem ser compreendidas no contexto específico da formação sócio-histórica brasileira e do desenvolvimento capitalista no país. Mais uma vez Lefebvre nos auxilia, a partir da noção de desenvolvimento desigual, trazendo elementos importantes para pensarmos sobre nosso objeto, assim como auxilia igualmente nossa experiência no Programa de Duplo Diploma, na qual nos aproximamos da realidade francesa.

No programa supracitado, o estágio de observação é previsto no país de destino, com o objetivo de conhecer e relacionar o objeto de pesquisa no contexto francês. Nesse sentido, traçamos um percurso sob a orientação dos professores da UGA para identificar as questões que poderiam ser articuladas com nosso objeto de

---

<sup>21</sup> Trataremos da noção de urbanização extensiva no capítulo 2.

pesquisa. A partir dos nossos estudos e de aproximações com a realidade francesa, chegamos à conclusão de que seria relevante conhecer, através de visita institucional e entrevista com os diretores, os estabelecimentos denominados Greta (*Groupement d'établissements*) da Educação Nacional Francesa, situados no Departamento de Isère, mais precisamente nas cidades de Grenoble e Bourgoin-Jallieu. A escolha pelos Gretas deu-se porque a dimensão territorial está fortemente presente nessas instituições. Nesse percurso de estágio, também participamos do Seminário Diagnóstico Socioeconômico e Território – Emprego e Formação, ministrado na UGA por Jean-François Miné, responsável pela *Maison de l'Emploi et de la Formation des Pays Voironnais et Sud Grésivaudan*.

Todo esse processo de pesquisa envolveu a compreensão do contexto socioterritorial na qual a política de educação profissional se concretiza.

## **1.2 O contexto da pesquisa: Brasil e França**

Primeiramente, cabe-nos explicar que não pretendemos realizar um estudo comparativo entre Brasil e França. Ao contrário, identificamos, no que diz respeito à educação profissional<sup>22</sup>, que são realidades não comparáveis. Ressaltamos as diferenças substantivas do lugar que esses países ocupam no desenvolvimento capitalista e as divergências em relação aos seus estágios de desenvolvimento democrático, de oferta de proteção social e de organização da classe trabalhadora, entre outros. Todavia, entendemos a importância de pontuar alguns dados dos dois países, a fim de compreendermos melhor nosso objeto de estudo, assim como analisar nossa experiência de pesquisa na França.

O capitalismo não se desenvolve da mesma maneira nos diferentes espaços, devido, sobretudo, às diferentes experiências e condições sócio-históricas, como já bem nos alertou Lefebvre com a noção de desenvolvimento desigual. Essa premissa ficou-nos evidente a partir de nossa vivência na França, um país do capitalismo

---

<sup>22</sup> Na França, tal política é denominada de “formação profissional” e constitui um sistema muito complexo, que já passou por diversas reformas, como veremos no capítulo 3 deste trabalho.

central. Mas isso não quer dizer que não haja questões semelhantes presentes nas duas realidades, bem como algumas similaridades no tratamento a tais questões, como a interface entre política social e território. De qualquer forma, entre diferenças e similaridades, entendemos que a coexistência de países capitalistas centrais e periféricos conformam uma totalidade histórica.

O espaço onde a proteção social mais se desenvolveu, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial (1945), foi, sem dúvida nenhuma, na Europa. Esse contexto foi marcado pela intervenção estatal na economia e pelo atendimento a demandas da classe trabalhadora, por meio de amplas políticas sociais. A necessidade de reconstrução pós-guerra e o “risco” da alternativa comunista foram alguns dos motivos para o surgimento do que ficou conhecido como Estados de Bem-Estar Social, com políticas de proteção ao trabalho, dentre as quais a educação, que resultaram numa considerável melhoria na qualidade de vida dos trabalhadores de países como a França.

Entretanto, com a crise dos anos 1970, no contexto da hegemonia neoliberal, agravada pela crise de 2008, a França não ficou imune ao desemprego crescente, acompanhado da precarização do trabalho. Conforme pesquisa realizada por Behring (2013), nesse contexto, além do aumento do desemprego, houve perdas de direitos e crescimento contundente da pobreza.

O Brasil, por sua vez, dada sua condição histórica de país capitalista periférico, não conheceu o Estado de Bem-Estar Social e não vivenciou a situação de pleno emprego. Muito pelo contrário, a informalidade no mundo do trabalho e a precariedade do emprego são uma realidade, digamos que “estrutural”, do país. Em solo brasileiro, o acesso a serviços sociais e a direitos sempre foi restrito, ocasionando desproteção à grande parte da população, num país cuja desigualdade social, histórica, é uma das maiores do mundo<sup>23</sup>. Mesmo após a Constituição Federal de 1988, que instituiu a seguridade social no país, não é possível comparar o sistema protetivo brasileiro com o francês.

---

<sup>23</sup> Situação constatada através de pesquisas realizadas na década de 2010 por diferentes organizações, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA).

Ainda em relação às diferenças entre os dois países, Behring (2013) enfatiza as implicações dos traços do processo histórico da formação social de ambos:

A França realizou uma revolução burguesa clássica (Moore Jr., 1983), com um conjunto de implicações econômicas, políticas e culturais de longa duração daí decorrentes. Existe no país um impregnado sentido republicano de nação, de cidadania e autonomia, e uma relação com o mundo do trabalho marcada pelo contrato social (no mais profundo sentido rousseauiano), e por direitos adquiridos e assegurados pelo Estado, mesmo com as reconhecidas perdas recentes. É um país que realizou uma reforma agrária ampla, é estruturado sobre a pequena e média propriedade rural, em articulação com uma forte indústria de ponta de manufaturados. Por outro lado, a intensa experiência histórica das lutas de classe — a Revolução de 1789 e seus desdobramentos, as lutas de 1848, a Comuna de Paris em 1871, o Maio de 1968, a greve geral de 1995, entre outras — marca profundamente a vida política e as lutas sociais, com intensos debates nacionais (p.17).

A política de formação profissional francesa, por exemplo, se desenvolveu como uma resposta ao movimento de maio de 1968<sup>24</sup> e apesar de ter passado por diversas reformas, sua base não se alterou. Devido à sua formação sócio-histórica, é possível identificar, na França, um certo limite da ofensiva neoliberal sobre os direitos sociais, ainda que tenham ocorrido perdas. Situação essa que não pode ser observada no Brasil, com uma formação sócio-histórica bem diferente, que será abordada mais adiante.

Assim, na análise de Behring (2013)

[...] A França não compromete, tão intensa e diretamente como no Brasil, o financiamento da Sécurité Sociale e de outras políticas públicas nesse processo de favorecimento ao rentismo, ainda que destine um volume de recursos orçamentários significativo para esses segmentos. Por outro ângulo, é possível afirmar que há um comprometimento indireto, a uma visível erosão e decadência de políticas públicas antes consistentes, bem como aprofundamento da desigualdade nos acessos antes concebidos para ser universais. Há estudos que mostram o impacto das políticas neoliberais na França, ainda que talvez seja o país que mais resistiu a essas políticas. [...] (p. 27).

No que diz respeito às despesas com educação e pesquisa científica, consideradas relevantes para a autonomia de qualquer país, Behring (2013) analisa que a França dispensou, em 2012, duas vezes mais recursos com educação e ciência e tecnologia do que com a dívida pública, enquanto o Brasil gastou dez vezes menos

---

<sup>24</sup> O “Maio de 1968”, ocorrido na França, marcou a história mundial. Foi um levante geral marcado por uma das maiores greves operárias da humanidade, que colocaram em xeque o próprio capitalismo. Na época, milhares de estudantes da França saíram às ruas reivindicando melhorias na educação. O movimento cresceu e se transformou numa greve geral de trabalhadores que ganhou enormes proporções e reverberou por diferentes partes do mundo.

nessas áreas quando comparado à dívida pública. Dessa maneira, constata que o Brasil está condenado à condição de dependência, além de abrir um enorme campo para a oferta privada da educação. Na França, o ensino privado também cresce, entretanto de maneira ainda residual e com fortes resistências.

Um outro elemento da proteção social francesa é a necessidade de acordos com os *partenaires sociaux* (parceiros sociais), que, em articulação com a cultura política e de lutas, resulta no enraizamento da proteção social no imaginário coletivo. No cotidiano e na cultura francesas, os direitos estão enraizados como exigíveis do Estado, e isso faz toda a diferença (BEHRING, 2013). Esse aspecto dos acordos entre os *partenaires sociaux* é muito relevante no que tange a política de formação profissional francesa, que, embora oferecida pelo Ministério da Educação Nacional, é considerada uma materialização do direito no campo do trabalho.

Apresentadas algumas considerações preliminares sobre os dois países, salientamos que, no decorrer deste trabalho, vamos abordar as questões específicas dos territórios vale-paraibano (Brasil) e de Isère (França), em interface com nosso objeto de estudo. Cabe adiantar que em ambos os países existem desigualdades territoriais<sup>25</sup>, e que as regiões em que nossa experiência de pesquisa se deu, tanto no Brasil como na França, são consideradas regiões estratégicas em seus países, no que diz respeito à industrialização, à tecnologia e à inovação, contando com importantes instituições de pesquisa e de educação.

---

<sup>25</sup> Sobre essa questão na França, conferir a obra: DAVEZIES, Laurent. **La République et ses territoires**: la circulation invisible des richesses. Paris: Seuil, 2008.

## PARTE II. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O VALE DO PARAÍBA

### CAPÍTULO 1

#### A modernidade inconclusa brasileira e suas expressões no Vale do Paraíba e na Educação Profissional

A vocação essencialmente industrial e tecnológica do Vale do Paraíba foi a força que atraiu o IFSP para a região. Sede de grandes indústrias e instituições de pesquisa e inovação, São José dos Campos é o coração do complexo industrial e tecnológico do Vale do Paraíba. Todavia, a região ainda carece de mão de obra especializada, capaz de manter a marcha do desenvolvimento regional. Desta forma, em Junho de 2012, o Governo Federal e a Petrobras, através da intermediação de políticos locais, decidiram instalar na Refinaria Henrique Lage o *campus* São José dos Campos / Petrobras ([www.sjc.ifsp.edu.br](http://www.sjc.ifsp.edu.br)).

A citação transcrita acima é a forma como se dá a apresentação do IFSP *Campus* São José dos Campos, na página inicial do seu sítio eletrônico. Ela é ilustrativa do imaginário que se tem da região, podendo ser encontrada de maneira similar também em outros locais, como o sítio do *campus* na mesma cidade da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). A ideia de “vocação” industrial e tecnológica remete-nos às palavras de Calvino (1990), num dos seus contos do livro “As Cidades Invisíveis”: “*Ninguém sabe melhor do que eu, sábio Kublai, que nunca se deve confundir a cidade com o discurso que a descreve. No entanto, há uma relação entre ambos*”.

Assim, compreendemos que na região vale-paraibana há a presença marcante da industrialização, da tecnologia e da inovação, tanto no que diz respeito às relações sociais de produção, à educação, quanto nas relações da vida cotidiana. Essa presença é claramente reforçada pelo discurso que descreve a região. Entretanto, acreditamos que ainda se sobreponham aspectos tradicionais em todos esses âmbitos. Assim, numa quase “perseguição” para alcançar a “modernidade”, há um descompasso temporal, na medida em que o “moderno” é compreendido apenas em seu aspecto econômico, e que o que talvez se almeje hoje para a região enquanto

“novo” seja o velho que a nossa modernidade frágil, nas palavras de Martins (2015), sequer alcançou.

Para Martins (2015), a sociedade brasileira é uma “sociedade de modernidade frágil”:

[...] Uma sociedade dividida de muitos modos, marcada pela diversidade de tempos que se adiantam e que se atrasam, negando-se, por isso, na falta da coerência, ainda que aparente, que é tão característica das sociedades propriamente modernas (p.9).

Uma das questões que determinam essa fragilidade moderna é a que trata o tema da modernidade como diretamente relacionado com o progresso. Desse modo, é um tema pertencente, originalmente, às sociedades de capitalismo central e, sobretudo, um tema europeu. Na América Latina, segundo análise de Martins (2015), ainda se observa a perspectiva dualista do tema, apresentando-se o moderno em oposição ao tradicional, em que permanecem presentes, nesse sentido, as concepções dualistas dos anos 1950 e 1960. Decorre dessa perspectiva uma forma de interpretação em que é relegado ao passado tudo o que supostamente não faz parte da modernidade, tais como a tradição dos pobres migrados do campo para a cidade, a cultura popular e a própria pobreza (Ibidem, 2015).

Dessa maneira, justamente para não incorreremos no risco frequentemente cometido de explicar a nossa sociedade através das lentes europeias, é que neste capítulo e durante este trabalho buscaremos compreender a formação sócio-histórica brasileira a partir de pensadores como Octavio Ianni, Antonio Candido e o próprio Martins<sup>26</sup>, que nos alerta: “[...] Não podemos nos reconhecer e compreender no espelho baço da cópia. Neste país de bacharéis, falamos muito e imitamos muito” (p.10)<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> Fizemos a escolha desses três pensadores por sua importância para o estudo de nosso objeto de pesquisa. Muitos outros autores brasileiros debruçaram-se sobre a compreensão da realidade brasileira, muitas vezes associando a intelectualidade com a prática social. Nesse sentido, destacamos a relevância do pensamento e das ações de Florestan Fernandes, tanto na compreensão da formação sócio-histórica brasileira, quanto na luta pela educação brasileira. Conforme Soto (2013), Martins faz uma comparação interessante entre Lefebvre e Fernandes, ao encontrar algumas semelhanças nas trajetórias, na origem social e nas preocupações teóricas dos dois pensadores: ambos não vêm do centro de suas respectivas sociedades e os dois buscaram confrontar suas próprias experiências e as teorias que explicavam o mundo.

<sup>27</sup> O livro “Intérpretes do Brasil: clássicos, rebeldes e renegados”, organizado por Pericás e Secco, publicado pela Ed. Boitempo em 2014, é uma obra interessante nesse sentido, pois apresenta estudos

A região do Vale do Paraíba passou por muitas e por significativas transformações de cunho socioeconômico, demográfico e urbanístico durante seu processo histórico. Podemos dizer que é um território que expressa bem as contradições presentes na sociedade brasileira, que podem ser compreendidas a partir da noção de desenvolvimento desigual, o qual se refere ao processo histórico como um todo e, de maneira específica, à formação econômico-social capitalista.

Essas mudanças ocorridas carregam, entretanto, tempos passados, nas relações sociais de produção e na reprodução da vida social. O desencontro de temporalidades, decorrente do próprio processo histórico, é, pois, parte integrante da dinâmica de urbanização que caracteriza hoje as cidades do Vale do Paraíba.

Para Martins (2015),

[...] o estudo da modernidade nos países latino-americanos, como o Brasil, passa, isso sim, pelo reconhecimento de sua anomalia e inconclusividade, embora tenha se tornado entre nós quase um cacoete de país subdesenvolvido na era da globalização: mais se fala da modernidade do que ela efetivamente é. As misérias, como o desemprego e o subemprego, os valores e as mentalidades produzidos pelo desenvolvimento dependente são partes integrantes da modernidade, embora de um ponto de vista teórico e tipológico não façam parte do moderno (p.17-18).

Assim, a modernidade<sup>28</sup> somente pode ser compreendida quando há a consciência crítica do moderno. Dessa maneira, não pode ser confundida com objetos e signos do moderno, já que não se restringe a eles. E mais: na situação latino-americana e, sobretudo na brasileira, a crítica que constitui a modernidade vem da conjunção do passado e presente, do inacabado e inconcluso. Em relação à modernidade “que não se completa”, é na literatura que essa realidade aparece de modo nítido (MARTINS, 2015). Daí nossa escolha por trazer, como referências

---

e ensaios sobre a vida e a obra de vinte e cinco pensadores críticos brasileiros, intérpretes da história e da cultura do Brasil.

<sup>28</sup> O advento da modernidade data do século XVIII, a partir do Iluminismo (“Século das Luzes”) e da Revolução Francesa, os quais, sem dúvida, trouxeram muitas conquistas para a humanidade, como a Razão e os valores modernos de liberdade, igualdade e fraternidade, em detrimento do Antigo Regime Absolutista. Entretanto, conforme nos alerta Löwy (apud QUERIDO, 2008), é necessário que a modernidade seja vista de forma dialética, já que, se por um lado temos essas conquistas, por outro lado, o “progresso” da civilização industrial capitalista moderna produziu, por exemplo, Auschwitz, Hiroshima e, em pleno século XXI, a crescente degradação da natureza.

importantes para nossa pesquisa, um crítico literário - Antonio Candido - e contos de Monteiro Lobato, que tratam da região estudada.

Compreendemos que a política educacional não é imune a todas essas questões assinaladas. Ao contrário, ela tende a expressar, através de suas instituições, o que vimos chamando de determinações, presentes no território. As unidades escolares integram a dinâmica cotidiana do território onde se instalam, elas não chegam num “chão” vazio, são produto e também atuam na (re)produção dessa modernidade frágil. Mas, contraditoriamente, no movimento da história, também na vida cotidiana é que está presente a possibilidade do novo. Nesse sentido, a educação profissional pode ter um papel importante na construção desse novo.

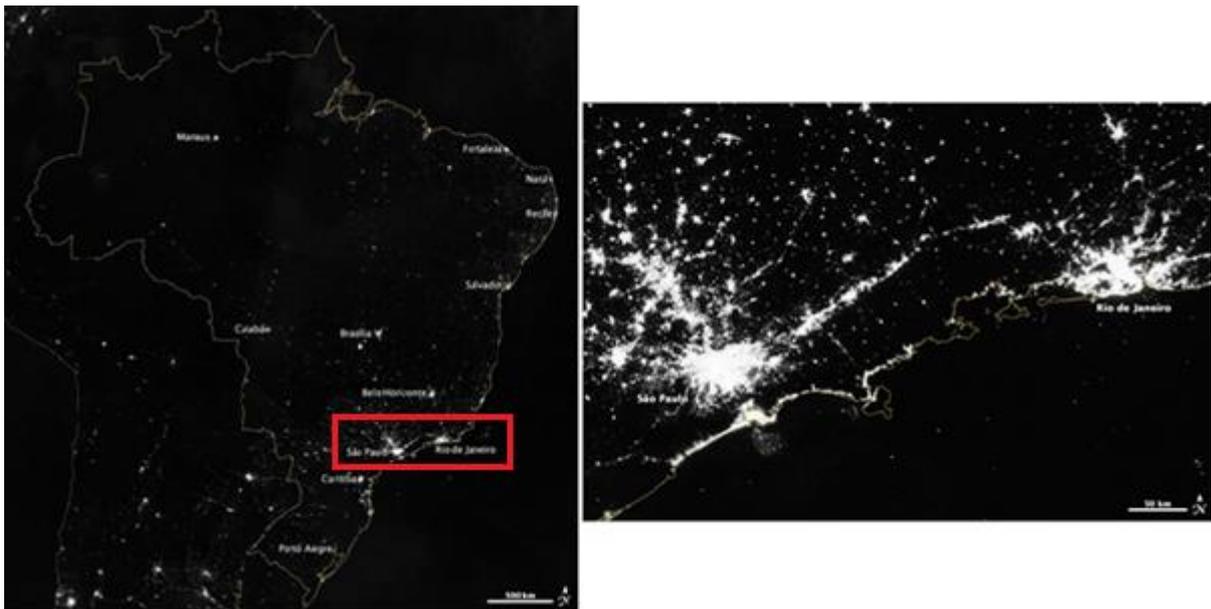
Historicamente, na perspectiva das classes dominantes, a educação da classe trabalhadora deve dar-se a fim de habilitá-la técnica, social e ideologicamente como mão-de-obra para o trabalho. Ou seja, a função social da educação é condicionada a responder às demandas do capital. Já na perspectiva da classe trabalhadora, a educação é entendida como desenvolvimento de potencialidades e apropriação de “saber social”. Tal embate, conforme afirma Frigotto (2010), aparece repleto de sutilezas, corroborando o risco de tomar-se o movimento da realidade na sua imediaticidade fenomênica ou no plano político-jurídico e ideológico, como sendo a própria realidade concreta. Esse risco assume um caráter mais crucial na medida em que as mudanças tecnológicas e das formas de sociabilidade capitalista são entendidas como a superação das relações sociais capitalistas.

A educação profissional, cujo surgimento no Brasil foi justificado para o atendimento aos “pobres e desvalidos da fortuna”, sendo historicamente compreendida meramente como a qualificação para o exercício do trabalho, para a formação de técnicos de nível médio e para a contenção de acesso ao ensino superior, pode (e deve) ter um outro sentido, que corresponda ao acesso ao conhecimento socialmente construído e à possibilidade de as pessoas viverem do seu trabalho. Assim, compreendê-la e tratá-la numa perspectiva sócio-territorial pode ser um caminho na direção desse outro sentido.

Dessa maneira, neste capítulo pretendemos mostrar num primeiro momento a aparência fenomênica do Vale do Paraíba. Posteriormente, nosso esforço será o de, datando historicamente, identificar algumas expressões da modernidade inconclusa brasileira presentes na região do Vale do Paraíba, bem como na política de educação profissional brasileira, com base no entendimento de que tais expressões estão relacionadas com o desenvolvimento das relações sociais capitalistas no Brasil, um país capitalista dependente.

### 1.1 O Vale do Paraíba no contexto da formação sócio-histórica brasileira: entre a imagem do moderno e a persistência do atraso

#### IMAGEM 5 – Imagens noturnas do Brasil e do trecho São Paulo - Rio de Janeiro



Fonte: NASA (2013).

A partir da imagem noturna da Terra, capturada pela Administração Nacional da Aeronáutica e do Espaço (NASA) no início do século XXI, fica evidente o desenvolvimento desigual entre os territórios, na medida em que é observável que

alguns têm mais iluminação artificial que outros. Assim, é possível comparar países e regiões com intensa luminosidade, ao passo que há espaços de escuridão em outros. Em relação ao Brasil, de uma maneira geral a imagem revela uma menor iluminação do que em outros países, mas a luminosidade é muito desigual quando comparamos suas regiões<sup>29</sup>. Nesse sentido, o estado de São Paulo se assemelha a países desenvolvidos. Salientamos que entre as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro é possível visualizar uma linha muito iluminada, que corresponde à Rodovia Presidente Dutra, principal via rodoviária brasileira, parte integrante da dinâmica da vida no Vale do Paraíba, especialmente em cidades como São José dos Campos e Jacareí.

No Vale do Paraíba, a Rodovia Presidente Dutra teve (e tem) papel importante para a região, no que concerne principalmente os aspectos do desenvolvimento econômico e sua consequente urbanização. A rodovia constituiu-se historicamente como o eixo preferencial para a instalação de indústrias na região. Em pleno início do século XXI, podemos observar que ao seu redor aglomeram-se importantes indústrias, serviços, polos tecnológicos, bem como unidades educacionais. As cidades à margem dessa rodovia vivenciaram um processo de expansão e conurbação<sup>30</sup> crescente e rápido. Sua localização, tida como “privilegiada” por ligar as maiores e principais cidades do país - São Paulo e Rio de Janeiro -, além do fluxo de ligação com outras rodovias importantes, é um aspecto relevante que contribui para uma certa “propaganda” da região, colaborando para reforçar o ideário do “moderno”, ou melhor, de um “signo do moderno”.

Sobre essa questão, Oliveira e Gomes (2010), advertem-nos

[...] os signos do mundo contemporâneo estão materializados nas paisagens urbanas, onde o capital se acumula visivelmente e as formas de privatização do espaço público se multiplicam e, todavia, no contraponto de um mesmo padrão de expansão urbana com discrepâncias do desenvolvimento social, como de resto em toda a formação socioespacial brasileira. **De um lado, implantações de grande porte, tecnologicamente avantajadas e não raro abrigando renomadas instituições, ao longo da Dutra e das grandes vias articuladoras dos fluxos urbanos e, de outro lado, as paisagens improvisadas dos centros de grande carência, atestando as distorções**

---

<sup>29</sup> Não podemos desconsiderar aqui outros elementos para além do “desenvolvimento”, como a questão da geografia física brasileira, com a existência da Floresta Amazônica, que cobre grande porção territorial, por exemplo.

<sup>30</sup> A conurbação consiste na unificação da mancha urbana de duas ou mais cidades, em consequência de seu prolongamento geográfico-urbano.

**do crescimento, a indefinição do poder público e a ausência de uma ação em concerto com a dos cidadãos** (p. 62-63 – grifo nosso).

Dessa maneira, retomamos a literatura de Calvino (1990), a partir da constatação de que, embora muito do discurso que se tem sobre a região e, mais especificamente, sobre a cidade de São José dos Campos, seja verdade, somente ele não é capaz de explicá-la em sua realidade, ou seja, em sua totalidade. Ao se adentrar na escala intraurbana de São José dos Campos, também se poderá notar a reprodução da desigualdade observada na escala regional. O geógrafo Milton Santos inclusive denomina de “áreas luminosas” justamente aquelas marcadas sob o signo da modernidade e da velocidade, e que convivem com as “zonas urbanas opacas”, em que se encontram os pobres da cidade (SANTOS, Milton, 1997).

**IMAGEM 6 – Foto de trecho da Rodovia Presidente Dutra em  
São José dos Campos**



Fonte: Ver a Cidade. Disponível em: <<https://veracidadeveracidade.files.wordpress.com>>. Acesso em: 24/03/2018.

**IMAGEM 7 – Foto de moradoras com seus filhos no episódio de reintegração de posse da comunidade do Pinheirinho, em São José dos Campos, 2012**



Fonte: R7. Disponível em: <<https://www.r7.com/>>. Acesso em 24/03/2018.

Nesse sentido, podemos citar como exemplo o episódio, retratado na imagem 7, da reintegração de posse do “Pinheirinho” em 2012, ocorrido na “capital” da região, São José dos Campos. O episódio ficou (re)conhecido internacionalmente pelas fortes violações de direitos humanos, cometidas pelo Estado<sup>31</sup>. Conforme trecho do depoimento proferido pelo defensor público estadual Jairo Salvador na audiência pública sobre o caso, no mesmo ano, a cidade de São José dos Campos “[...] quer se vender como perfeita, sem problemas sociais, onde esconde a pobreza, onde mata a pobreza, onde elimina fisicamente a pobreza para que ela não apareça e a cidade seja vendida como perfeita [...]”<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> A reintegração de posse do Pinheirinho foi realizada em janeiro de 2012. O Pinheirinho foi uma ocupação localizada na Zona Sul de São José dos Campos, com número de habitantes estimado entre 6 mil e 9 mil moradores, que ocupavam a área – abandonada havia cerca de 20 anos - desde 2004. O local contava com associações de moradores, igrejas, estabelecimentos comerciais e espaços de lazer. O terreno pertencia a uma massa falida da Selecta SA, que tem como proprietário Naji Nahas. A desocupação contou com conflitos entre moradores e autoridades, com uma série de denúncias de violações de direitos humanos cometidos por parte do Estado, que tiveram repercussão nacional e internacional. A decisão de reintegração de posse foi tomada em meio a um imbróglia jurídico, tendo a justiça federal suspenso a ação, e a justiça estadual ignorado tal suspensão. A legitimidade e a validade jurídica da determinação estadual foram questionadas por diversos órgãos. Um registro importante sobre os acontecimentos relacionados a esse caso pode ser encontrado no documentário: “Derrubaram o Pinheirinho”, produzido em 2013 por Fabiano Amorim e disponível em: <http://fabiano-amorim.blogspot.fr/p/meus-documentarios.html>. Acesso em: 25/03/2018.

<sup>32</sup> Trecho da referida audiência pública, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YXI6LHGFGxg>. Acesso em 24/03/18.

Dessa maneira, no Vale do Paraíba podemos constatar a forte presença da contradição entre os avanços da dita modernidade nas áreas da produção e da tecnologia e o atraso e o conservadorismo nas áreas social e política. Ou seja, um descompasso entre os desenvolvimentos econômico e social, explicável se atentarmos para a formação sócio-histórica brasileira e o modelo desigual e excludente que marca a formação de suas cidades.

De acordo com Ianni (2004), constitui um grande desafio à sociedade a compreensão do presente, e uma chave para decifrá-lo é o entendimento do passado, já que este exerce grande influência sobre aquele. “Há influência de ideias anteriores nas recentes. A originalidade destas nem sempre é plena [...]” (p.8). Tal assertiva nos remete à noção de temporalidades, presente no pensamento de Lefebvre, conforme já explicitamos anteriormente.

Nesse sentido, a partir da obra de Caio Prado Júnior<sup>33</sup>, Ianni (2014) busca a interpretação da formação da sociedade brasileira a partir da compreensão de três processos que, para o autor, constituem o presente, caracterizam o Brasil e acabam por revelar como o presente se articula com o passado. São eles: o *sentido da colonização*, o *peso do regime de trabalho escravo* e a *peculiaridade do desenvolvimento desigual e combinado*. Tais processos marcaram toda a história brasileira, desde o período colonial, passando pela época imperial e chegando à República brasileira.

O *sentido da colonização* não é único, ele muda através dos tempos, das relações internas e externas, do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. Tal sentido não é restrito à economia e à política, pode compreender o poder militar, as igrejas e os meios de comunicação. A partir desse processo, constatamos que a sociedade e a economia brasileiras foram organizadas com objetivo exterior, voltado para fora do país, ou seja, para acumulação de riqueza de outros países.

---

<sup>33</sup> Ianni baseia-se principalmente em: PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1942.

Assim, de maneira geral, podemos dizer que são as determinações externas, juntamente com as forças internas, que articulam e orientam o subsistema econômico que se cria e recria com as mudanças, rupturas e expansões da formação social brasileira. “[...] E cada país, dependente, subordinado ou associado, se revela, mais uma vez, um subsistema altamente determinado pelos movimentos internacionais do grande capital” (IANNI, 2004, p.57).

A economia primária exportadora, a industrialização substitutiva de importações, a associação de capitais estrangeiros e nacionais, a crescente monopolização do aparelho estatal pelo capital financeiro, estes são desdobramentos diversos, frequentemente relacionados, das determinações internas e externas predominantes ao longo da história. [...] Mudam as condições de acumulação capitalista no âmbito do sistema mundial e no de cada país colonizado, dependente, subordinado ou associado (Ibidem, p. 55-56).

Assim, o Brasil ocupa a condição de país dependente, devido principalmente à sua atribuição economicamente subsidiária de fornecimento de produtos primários aos países do centro. Ao que Caio Prado Jr. (apud IANNI, 2004) constata que a economia do país não se estrutura em bases próprias e nacionais, mas em função de objetivos estranhos, que são os dos países dominantes do sistema. Isso corrobora nossa compreensão, já anteriormente explicitada, que países capitalistas centrais e periféricos conformam uma totalidade.

Em relação ao traço do *peso do regime escravo*, Ianni (2004) considera a escravatura “a única coisa organizada da sociedade colonial”, e assim ela persistiu no século XIX. Para o autor, os séculos de escravatura determinaram a organização do trabalho e da vida, da economia, da política e da cultura no país.

Boa parte da cultura, em seus valores, padrões, ideias, doutrinas, explicações, ideologias, ficou vincada por essa determinação essencial. As relações e estruturas fortemente marcadas pelas linhas de casta influenciam também o pensamento, o imaginário de senhores, fazendeiros, comerciantes, governantes, militares, bispos, populares, escritores. Acontece que há sempre alguma contemporaneidade entre as formas de pensamento e as de ser, os modos de vida e trabalho e os de pensar, sentir e agir (IANNI, 2004, p.59).

Sobre o processo denominado de *desenvolvimento desigual e combinado*<sup>34</sup>, que também caracteriza toda a formação social brasileira, Ianni (2004) traz à reflexão

---

<sup>34</sup> A lei do desenvolvimento desigual e combinado é uma teoria originalmente formulada por León Trotsky, que compreende a ocorrência simultânea de aspectos avançados e atrasados no processo de desenvolvimento econômico dos países, especialmente revelada nos países de capitalismo periférico,

como se deu a sucessão dos ciclos econômicos da história brasileira, tais como: pau-brasil, açúcar, ouro, café, borracha, cacau; ou a economia primária exportadora, industrialização substitutiva de importações, associações de capitais nacionais e estrangeiros, aliança capital-Estado. O autor analisa, com base nessa reflexão, que a história brasileira carrega uma considerável desarticulação. “[...] Uma formação social na qual sobressaem ritmos irregulares e espasmódicos, desencontrados e contraditórios. [...] A nossa história ainda é, por isso, em muitos casos, uma atualidade” (p.60).

Ianni (2004) infere, então, que a peculiaridade básica da formação social brasileira, que adentra o século XX - e podemos dizer que também o século XXI – é a de que o presente capitalista, industrializado, urbanizado, convive com vários momentos pretéritos, sempre respondendo ao comando da reprodução ampliada do capital, em escala internacional. “O Brasil Moderno parece um caleidoscópio de muitas épocas, formas de vida e trabalho, modos de ser e pensar [...]” (p. 61).

Acreditamos que o Vale do Paraíba seja uma região em que a expressão de caleidoscópio é evidente, quando partimos de uma análise sócio-histórica da sua constituição enquanto espaço. Nesse sentido, buscaremos ainda neste capítulo identificar os períodos históricos significativos para a conformação presente - detentora de muitas temporalidades - do Vale do Paraíba e da educação profissional, a partir do entendimento da determinação fundamental do modelo de produção para a constituição do espaço nacional e regional, como também sua influência na conformação da política educativa.

Dessa maneira, como bem sintetizam Neto e Mello (2010), no que diz respeito à conformação espacial do Vale do Paraíba, houve

[...] a transformação do espaço de ocupação homogênea e distribuída, legado pelo modo de produção da cultura cafeeira, para a concentração crescente em direção aos centros do Médio Vale, em sua fase pioneira, passando à região bipolarizada da ocupação fordista inicial para atingir finalmente a configuração marcada pelo polo regional que completa o modo da organização moderna representado por São José dos Campos (p.69).

Nesse sentido, é através da identificação de acontecimentos importantes no espaço e no tempo que pretendemos compreender as bases onde foram instaladas,

---

nos quais um setor extremamente moderno da economia pode existir de forma combinada com o mais atrasado. Entendemos que essa noção se coaduna com a de Lefebvre, de desenvolvimento desigual.

no início do século XXI, unidades do IFSP na sub-região de São José dos Campos. Mas, antes disso, cumpre trazer noções importantes sobre a relação entre educação e trabalho, que nos auxiliarão na análise das temporalidades históricas da educação profissional e do Vale do Paraíba.

## **1.2 Notas sobre Educação e Trabalho**

Segundo Frigotto (2017), a escola tal qual a conhecemos é uma instituição que foi criada para a modernidade, ou seja, ela nasceu com o ideário da revolução burguesa para se contrapor ao Estado Absolutista. Nesse sentido, a educação constituiu-se como uma exigência da sociedade moderna para a construção da democracia, regime político adotado na modernidade. Os ideais referentes à escola - pública, universal, gratuita e laica - estão relacionados, portanto, com essa própria criação.

Dessa forma, em vários países a educação foi concebida como um direito social efetivo e universalmente garantido, tida como etapa fundamental do próprio processo de consolidação do modo de produção capitalista, isto é, como valor universal, sendo condição necessária ao desenvolvimento das forças produtivas (ALMEIDA apud MARTINS, 2014).

Entretanto, a História nos mostra que a sociedade de classes não consegue cumprir o ideário revolucionário burguês integralmente, justamente porque os interesses de classes são divergentes. Nesse sentido é que compreendemos que a história da educação no Brasil foi travada por disputas em torno das suas finalidades e de seus conteúdos na mediação da luta de classes. Soma-se a essa história a condição peculiar de país capitalista dependente: a educação brasileira não se constituiu da mesma maneira que a educação francesa.

Não podemos deixar de destacar, nesse sentido, as distâncias temporal e substancial que separam e distinguem a emergência da República Francesa e a “República” Brasileira. São pelo menos 100 (cem) anos de atraso temporal brasileiro,

além das diferenças significativas da emergência republicana entre esses dois países, uma vez que no Brasil o advento da República, como veremos mais adiante, representou o poder das elites e oligarquias rurais no cenário político-econômico.

O Brasil aderiu tardiamente ao “mundo capitalista”, e mais tardiamente ainda à construção de um sistema público de proteção social. Nossa história é marcada por um passado colonial com a presença do patrimonialismo e por sucessivas “revoluções pelo alto”, ou seja, realizadas pelas elites sem participação popular. Tais elementos determinam até hoje a forma de lidar com a coisa pública e a concepção restrita de cidadania que temos.

Esses aspectos contribuem para explicar as diversas hierarquizações que definiram o ensino no Brasil, que caracterizaram uma “dualidade de ensino” – ensinos diferentes a públicos diferentes – a qual permeia toda a história da educação no país. Nesse sentido, para a compreensão da política de educação profissional, a mediação entre educação e trabalho é fundamental. Cabe-nos aqui, então, introduzir algumas notas sobre o trabalho na sociedade capitalista e sua relação com a educação.

Frigotto (2010) destaca que, no âmbito da educação, o trabalho, na perspectiva marxista de categoria ontológica e econômica central, constitui-se como um dos eixos mais debatidos, tanto para a crítica da perspectiva economicista, instrumentalista e moralizante da educação e qualificação, quanto na sinalização de que tipo de concepção de educação e de qualificação humana se articula às lutas e interesses das classes populares.

Entendemos trabalho, em seu sentido ontológico, como a atividade realizada pelo ser humano que, em interação com a natureza, transforma matérias desta em produtos que atendem e satisfazem às suas necessidades. Portanto, o trabalho faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade, o que Antunes (2005) tão bem sintetiza: “[...] a importância da categoria trabalho está em que ela se constitui como fonte originária, primária, de realização do ser social, protoforma da atividade humana, fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana” (p. 167).

Ocorre que em determinadas condições histórico-sociais - nas quais o produto da atividade do homem não lhe pertence, já que há a exploração do homem pelo homem, os produtos do trabalho e da imaginação humanos passam a controlar os homens, deixando de aparecerem como objetivações que expressam a humanidade dos homens. Assim, “[...] entre os homens e suas obras, a relação real, que é a relação entre criador e criatura, aparece invertida – a criatura passa a dominar o criador” (NETTO; BRAZ, 2007, p.44).

Essa inversão caracteriza o fenômeno histórico da alienação. E se trata mesmo de um fenômeno histórico porque, embora se configurando com um fato de grande perdurabilidade, verdadeiramente trans-histórico, as condições sociais em que ele se processa não são eternas nem naturais – são condições que podem ser superadas no curso do desenvolvimento histórico [...] (NETTO; BRAZ, 2007, p.45).

No capitalismo, o trabalho constitui uma mercadoria, com uma peculiaridade: é a única mercadoria que cria valor. Esse modo de produção funda-se na exploração do trabalho, de onde advém o lucro dos proprietários dos meios de produção, através da mais-valia (trabalho excedente, não pago). O trabalho, nesse sentido, responde aos interesses da classe dominante, estando o fenômeno da alienação fortemente presente. De acordo com Antunes (2005), o trabalho assume nesse modo de produção necessariamente uma forma assalariada, fetichizada e estranhada.

Ao trazer a discussão do trabalho para a atualidade, apreendemos a existência, a partir das transformações societárias iniciadas nos anos 1970, da tese do fim das classes sociais ou até mesmo o fim da “sociedade do trabalho”. Antunes (2005), por sua vez, refuta essa tese, analisando que o que se registra são mutações ou metamorfoses no mundo do trabalho. Persiste a centralidade deste, apesar das mudanças nos processos de trabalho e de a “classe que vive do trabalho” hoje se constituir num conjunto bastante heteróclito.

Dessa maneira, o autor, a partir do referencial marxista, utiliza a expressão “classe-que-vive-do-trabalho” para identificar a forma de ser da classe trabalhadora na atualidade. Para ele, ela inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, sendo que o núcleo principal são ainda os trabalhadores produtivos, cuja parte central é o proletariado industrial.

Esse entendimento ampliado permite reconhecer que o mundo do trabalho tem sofrido importantes mudanças pós-1970, tais como: a redução do proletariado industrial; a incorporação do trabalho feminino de modo desigual e diferenciado, com maior precariedade; os assalariados no setor de serviços; o trabalho no “terceiro setor” e as novas formas de trabalho em domicílio; a exclusão dos jovens e dos trabalhadores considerados “velhos” pelo capital; a ampliação do trabalho informal; o aumento do exército industrial de reserva (ANTUNES, 2005).

O Vale do Paraíba, durante grande parte do século XX, caracterizou-se historicamente como um importante polo de atração de trabalhadores em busca de empregos, principalmente em suas indústrias. Muitos migrantes chegaram às cidades da região, principalmente a cidades como São José dos Campos, Taubaté e Jacareí, para trabalharem nessa área. Veremos mais adiante, no entrelaçamento dos acontecimentos históricos da educação profissional e do Vale do Paraíba, que na região constituiu-se um importante proletariado industrial, inclusive com a presença da organização dos trabalhadores através dos sindicatos. Entretanto, essa região, conhecida como uma terra de oportunidades de empregos, também conviveu com a informalidade tão característica de países de capitalismo dependente como o Brasil, bem como com situações de desemprego. Como resultado dessa era industrial, observamos que persiste no cotidiano vale-paraibano um imaginário do trabalhador do modelo fordista, coexistente no início do século XXI com o modelo de automação, que explicaremos adiante.

### **1.2.1 Breve histórico sobre a organização do processo de trabalho e impactos no mundo do trabalho: do sistema profissional à automação**

Até o final do século XIX, nas sociedades capitalistas, o trabalho industrial era realizado por operários profissionais, ou seja, aqueles que tinham conhecimento da matéria-prima e de todas as etapas do processo produtivo, garantindo-lhes autonomia profissional. Tal organização do trabalho foi denominada pelo sociólogo francês Alain Touraine como “Sistema Profissional”. “A qualificação do operário é, sobretudo,

indicada por seu poder de comando e decisão sobre o próprio trabalho a partir do conhecimento da totalidade do processo produtivo” (LAZZARESCHI, 2008, p. 43).

Em 1911, o engenheiro Frederick Taylor publicou o influente tratado “Os Princípios da Administração Científica”, com o qual apresentou um novo método de organização do processo de trabalho nas indústrias, com vistas ao aumento radical da produtividade do trabalho, por meio da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas, segundo padrões rigorosos de tempo e de estudo do movimento. Ademais, Taylor criou e atribuiu à gerência as funções de planejamento e controle do trabalho. Assim, o engenheiro fez surgir uma nova estrutura administrativa com fundamento na ideia de tarefa, dando início ao chamado sistema técnico de organização do trabalho, marcado pela centralização da organização e do controle da produção, o que permite e aprofunda a fragmentação e a especialização das atividades industriais.

A ideia de tarefa é, quiçá, o mais importante elemento na administração científica. O trabalho de cada operário é completamente planejado pela direção, pelo menos, com um dia de antecedência e cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas que minudenciam a tarefa de que é encarregado e também os meios usados para realizá-la. [...] Na tarefa é especificado o que deve ser feito e também como fazê-lo, além do tempo exato concebido para a execução (TAYLOR, 1966, p. 51 apud LAZZARESCHI, 2008, p.44).

Essa configuração da organização do processo de trabalho resultou numa total dissociação entre trabalho intelectual e trabalho manual, sendo que o operário se tornou um mero executor de tarefas previamente descritas.

Podemos dizer que o taylorismo (como ficou conhecida essa organização do processo de trabalho) foi aperfeiçoado em 1914 por Henry Ford – considerado o “pai” da indústria automobilística. Ele foi o responsável pela introdução da esteira de produção, inovação tecnológica que intensificou ainda mais o ritmo de trabalho.

Para Harvey (2007), Ford se distingue de Taylor pela crença de que a produção em massa implicava necessariamente consumo em massa por parte do trabalhador:

[...] um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência no trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (p.121).

Em seu estudo, Harvey (2007) cita o pensador italiano Antonio Gramsci, que em sua obra *Cadernos do Cárcere* escreve sobre americanismo e fordismo. Para Gramsci, o fordismo foi capaz de criar “um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem”, já que os novos métodos de trabalho eram inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar a vida.

[...] O propósito do dia de oito horas e cinco dólares só em parte era obrigar o trabalhador a adquirir a disciplina necessária à operação do sistema de linha de montagem de alta produtividade. Era também dar aos trabalhadores renda e tempo de lazer suficientes para que consumissem os produtos produzidos em massa que as corporações estavam por fabricar em quantidades cada vez maiores [...] (HARVEY, 2007, p. 122).

Foi no período pós-Segunda Guerra Mundial, a partir de 1945, que o taylorismo-fordismo se universalizou como forma predominante de organização do processo de trabalho, estendendo-se até 1973. Essa forma de organização teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo. Aliado à política keynesiana de Estado, com a implantação dos Estados de Bem-Estar Social em alguns países do continente europeu, constata-se uma considerável melhoria na qualidade de vida dos trabalhadores desses países no período que ficou conhecido como os “30 anos de ouro do capitalismo”.

Vale destacar, entretanto, que as consequências positivas do taylorismo-fordismo, como o acesso a bens de consumo por parte dos trabalhadores, não se estenderam a toda a classe trabalhadora, tampouco a todos os países. Ademais, Lazzareschi (2008) destaca as expressivas consequências negativas dessa organização: a *desprofissionalização*, com a consequente perda da noção de totalidade do processo de produção, comprometendo a capacidade de compreensão do significado do próprio trabalho; a monopolização do saber operário pela gerência científica; a profunda insatisfação com as condições de trabalho.

Como já mencionado, data de 1973 a falência do taylorismo-fordismo enquanto forma predominante de organização do processo de trabalho, quando se deu a passagem para o que muitos pensadores denominaram acumulação flexível ou toyotismo.

Segundo Harvey (2007),

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez [...] (p.135).

De acordo com o autor, a profunda recessão econômica de 1973 resultou num conjunto de processos que inviabilizaram a predominância fordista. As décadas de 1970 e 1980 foram um período de reestruturação econômica e reajustamento social e político.

A denominada acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez fordista, apoiando-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Ademais, tem como características a emergência de setores produtivos inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, principalmente, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Também implica mudanças rápidas dos padrões desiguais de desenvolvimento, tanto entre setores quanto entre regiões geográficas, gerando um alto crescimento do emprego no setor de serviços e conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas, por exemplo. Outro aspecto é a “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista, conforme denomina e explica Harvey (2007):

os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (p.140).

Essas características, como flexibilidade e mobilidade, fortalecem os empregadores no sentido do controle sobre a força de trabalho, uma vez que ela se encontra enfraquecida devido ao contexto da recessão e ao aumento do desemprego até nos países capitalistas avançados.

A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ (em oposição a ‘friccional’), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista (HARVEY, 2007, p. 141).

Nesse sentido, o mercado de trabalho também passou por uma reestruturação radical. Diante do contexto volátil do mercado, de aumento da competição, do enfraquecimento do poder sindical, da mão de obra excedente, os empregadores

impuseram regimes e contratos de trabalhos mais flexíveis, sendo comum e crescente o uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado (HARVEY, 2007).

Com a reestruturação produtiva e a emergência da acumulação flexível, houve transformações no mundo do trabalho, que conseqüentemente resultaram na definição de um novo perfil de trabalhador – o trabalhador do século XXI, cujas características são muito diferentes daquelas dos trabalhadores do taylorismo-fordismo.

Não obstante, Lazzareschi (2016) pontua que esse novo trabalhador, apesar de realizar tarefas altamente qualificadas, não corresponde ao trabalhador profissional no sentido tradicional do termo, a saber, da época em que prevalecia o “Sistema Profissional” e em que as tarefas eram próprias de um ofício de base. “São tarefas e trabalhadores altamente qualificados porque deles se exigem instrução mínima de ensino médio e muitos cursos de aprendizagem e treinamento” (p.255).

Além disso, aos trabalhadores do século XXI são exigidas qualidades ou qualificações como flexibilidade, adaptação e iniciativa para enfrentarem as situações de trabalho aleatórias e indeterminadas às quais estão submetidos. “Os acontecimentos aleatórios e indeterminados, isto é, imprevisíveis no tempo (“*as to time*”) e imprevisíveis em sua natureza (“*as to nature*”) impõem intervenções qualificadas sobre o processo de trabalho” (LAZZARESCHI, 2016, p. 256). Assim, esses trabalhadores realizam suas funções a partir de decisões próprias, com fundamento no conhecimento e controle sobre a totalidade do processo de trabalho e na polivalência de suas qualificações.

Essa fase é denominada por Touraine (1973, apud LAZZARESCHI, 2016) como “automação”, em detrimento do “Sistema Profissional” e do “Sistema Técnico”. Desse modo, o pensador define a automação como a fase em que há a eliminação do trabalho de execução direta e a transformação radical da qualificação do trabalho operário.

‘Na própria medida em que a qualidade do operário é menos definida por conhecimentos do que por aptidões e certas formas de sua personalidade’, isto é, responsabilidade, atenção, julgamento, espírito de decisão, memória, ‘a interdependência dos postos de trabalho quase não enseja o

reaparecimento de uma carreira profissional operária. É mais difícil para o operário modificar as suas características psicofisiológicas do que o volume de seus conhecimentos profissionais' (TOURAINÉ, 1973, p.463, apud LAZZARESCHI, 2016, p.258).

As tecnologias da informação e as novas técnicas gerenciais exigem que o trabalhador tenha capacidade de utilizar os conhecimentos na resolução de problemas cotidianos do trabalho e no processo de tomada de decisões, que na atualidade devem ser rápidas, devido à compressão espaço-tempo provocada pela informatização.

A exigência desse novo perfil profissional tem como resposta o surgimento do “modelo da competência”, que presume a ressignificação da qualificação para o trabalho, entendida em suas múltiplas dimensões.

O conceito de competência, tal como tem sido desenvolvido e utilizado, ao contrário do conceito de qualificação profissional, concentra-se nas qualidades intelectuais, mentais, culturais e sociomotivacionais da pessoa do trabalhador e que lhe permitem a compreensão da totalidade do processo de trabalho, a versatilidade em várias tarefas, a capacidade de tomar decisões rápidas e corretas e a participação em equipes multifuncionais (LAZZARESCHI, 2016, p.269-270).

Dessa maneira, tem-se a máxima: “Não se aplicam conhecimentos. Eles são mobilizados para a compreensão” (LAZZARESCHI, 2016, p. 271). Notamos que o enfoque na noção de competência corresponde a centralizar a atenção sobre a pessoa do trabalhador mais do que sobre o posto de trabalho.

A noção de competência, somada à noção de empregabilidade – capacidade de obter emprego - acabam por ter implicações sérias, uma vez que, por exemplo, fazem parte de um processo de atribuição de toda a responsabilidade pelo desemprego à incapacidade do trabalhador (individualmente), apesar de se saber que são diversos os fatores determinantes da situação dos mercados de trabalho.

Nesse contexto, para a aquisição das competências profissionais, a educação escolarizada ganha ainda mais importância. Com as já mencionadas transformações societárias vigentes, Kuenzer (2007) aponta que nesse contexto, em relação à educação brasileira, há o aumento da “inclusão”, mas com precarização dos processos educativos, resultando em mera oportunidade de certificação e não se assegurando nem inclusão nem permanência.

Ainda conforme Kuenzer (2007), a força de trabalho passa também a ter um caráter “flexível” para responder à acumulação. Dessa forma, importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade. Esta diz respeito à competência para aprender e para submeter-se ao novo, supondo subjetividades disciplinadas que lidem de forma adequada com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez.

Assim, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (KUENZER, 2007).

De acordo com Frigotto (2010), para a perspectiva clássica liberal ou neoliberal, a sociedade é constituída por “fatores”, sendo que a educação, o trabalho e a tecnologia são entendidos como tais. Nessa perspectiva, a educação e a formação humana são definidas pelas necessidades, demandas do processo de acumulação de capital sob as diversas formas históricas de sociabilidade que assumir. Isto é, são reguladas e subordinadas pela esfera privada e para sua reprodução. Já na perspectiva histórica de análise, o trabalho não se reduz a “fator”, mas é a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência. É, pois, uma categoria ontológica e econômica fundamental. Do mesmo modo, a educação não é reduzida a “fator”, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate das classes sociais. Nesse sentido, a luta, então, é para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade.

Frigotto (2010) ainda define qualificação humana como o desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano, capazes de ampliar a capacidade de trabalho – aqui entendido também em seu sentido ontológico. Dessa forma, está no plano dos direitos que não poderiam ser mercantilizados, sob pena de agressão à própria condição humana.

Dessa maneira, compreendemos a importância do IFSP em sua proposta de educação que não se reduz a um “fator”<sup>35</sup> – embora a hegemonia do modelo de competências perpassasse todas as esferas educacionais, além de proporcionar acesso público e gratuito à educação, uma vez que esta tem sido cada vez mais considerada uma mercadoria<sup>36</sup>.

### **1.3 A Educação Profissional e o território vale-paraibano: em busca de suas temporalidades históricas**

Nosso esforço nas próximas páginas é o de identificar no tempo e no espaço os acontecimentos relevantes na educação profissional e no Vale do Paraíba, com vistas a compreender a conformação presente dessa política social nesse território. A partir da identificação das determinações sócio-históricas, acreditamos ser possível analisar os desafios e as potencialidades do IFSP na região.

#### **1.3.1 O Brasil Colônia (1500-1821): a constituição do modo de vida caipira no Vale do Paraíba**

*[...] Eu conheço um caboclo velho [...] ele tinha 90 anos, ele perguntou: ‘o imperador vai bem?’ Eu falei para ele: ‘Sim, senhor!’ Isso em 1948. Aí ele falou: ‘mas não é mais aquele velhão de barba?’ Eu falei: ‘Não, agora é um outro chamado Dutra. Ele: ‘Ah, bom...’ [...] (CANDIDO, 2002 – transcrição nossa).*

Caires e Oliveira (2016) destacam que, ainda que no Brasil Colônia não tenha existido um ensino profissional sistematizado, o surgimento da “dualidade de ensino” - que se perpetuou na história da educação brasileira com especial impacto na

---

<sup>35</sup> Os IFs são considerados como inovadores em temas de proposição político-pedagógica progressista, tendo sido idealizados por renomados pesquisadores, profissionais e militantes na área da Educação, que se coadunam com a perspectiva gramsciana da educação politécnica, a qual considera o trabalho como princípio educativo.

<sup>36</sup> Destacamos, nesse sentido, o crescimento substancial e o poder político-econômico do mercado educacional no país, constituído por grandes grupos empresariais que se vinculam ao capital financeiro.

educação profissional - data dessa época, com o ensino praticado pelos jesuítas no Brasil Colônia.

Havia, desse modo, diferenciações de classe e etnia entre as escolas elementares (para filhos de colonos e índios, objetivando a evangelização) e as de formação (para filhos das elites), assim como de sexo (mulheres apenas tinham acesso à educação religiosa em conventos) (BACKX, 2006).

Ademais, a herança socioeducacional deixada pelo período colonial foi marcada, principalmente, pelo preconceito contra os trabalhos manuais e práticos, destinados aos escravos, aos “menores desvalidos” e aos “desfavorecidos da fortuna”. Se de um lado os ofícios aconteciam sem a formalização da prática de ensino, ou seja, na vivência diária, de outro lado havia a prática da educação intelectual e humanística organizada, destinada à camada social mais elevada, com a finalidade de formar a elite da época (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Nesse mesmo período, no que diz respeito à ocupação do território brasileiro, deu-se início à fundação das primeiras vilas e cidades - Recife, Salvador, Vila Rica, Rio de Janeiro - relacionada aos objetivos da conquista, defesa e controle do território, bem como aos interesses da religião e da exploração econômica para o benefício da metrópole portuguesa e do comércio europeu em geral. A região do Vale do Paraíba foi estruturada entre os séculos XVII e XIX, com o predomínio e o crescimento econômico de atividades agrárias (OLIVEIRA; GOMES, 2010).

Nesse sentido, destacamos a história dos bandeirantes no Estado de São Paulo, em sua maioria descendentes de portugueses, responsáveis em grande parte pela ocupação do território brasileiro, sobretudo o paulista<sup>37</sup>. Para Candido (2002), a origem do caipira, um dos tipos do homem rural brasileiro<sup>38</sup>, está relacionada a essa questão. A atividade principal dos bandeirantes era o aprisionamento de indígenas –

---

<sup>37</sup> Nossa perspectiva aqui é resgatar essa história por compreender que se trata de um acontecimento marcante, com impactos na formação cultural da população vale-paraibana. Somos críticos e contrários ao imaginário ufanista criado em torno dos bandeirantes, que os trata como “heróis”. Eles foram os responsáveis pelo extermínio de milhares de indígenas e quilombolas.

<sup>38</sup> De acordo com Candido (2002), conforme a região do país, o homem rural típico tem uma designação diferente. O autor esclarece que apesar de haver uma tendência para chamar qualquer pessoa de cultura rústica e do interior de caipira, no sentido pejorativo de que a pessoa não tem hábitos “civilizados”, não é nesse sentido que o termo deve ser utilizado.

para serem vendidos como escravos, principalmente para os engenhos nordestinos – e de escravos fugitivos, além da exploração de riquezas minerais.

Segundo Candido (2002) “o mundo bandeirante era uma grande empresa econômica”, com uma ganância por território imensa, tendo o paulista percorrido praticamente todo o Brasil, controlando uma área muito extensa. Já quando esse bandeirante “sedentarizou-se”, deixando de participar de maneira protagonista da vida econômica do país, ele tornou-se o caipira.

O caipira é o morador do campo que vive numa sociedade relativamente homogênea, com valores tradicionais muito marcados, fruto da evolução histórica do grupo social radicado em São Paulo, não necessariamente restrito ao estado de São Paulo: engloba também grande parte de Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e Paraná, sendo de certa maneira afins Rio de Janeiro e Espírito Santo. O caipira é fruto de uma sedimentação histórica, cultural, com influências das culturas portuguesa, indígena e, posteriormente, também africana, uma vez que a escravidão esteve muito presente em São Paulo no ciclo do café. Para a manutenção dessa cultura tradicional, foi preciso a ocorrência de uma série de condições, tais como o isolamento, devido à imensidão do território, e o nomadismo, devido à exploração do território (CANDIDO, 2002).

Ao se “sedentarizarem”, alguns bandeirantes viraram fazendeiros e exportadores, sendo Taubaté a cidade do Vale do Paraíba em que isso mais ocorreu. Já o homem rural propriamente dito, aquele que ficou perdido na imensidão do território, transformou-se num “produtor de si mesmo”, um “bandeirante atrofiado”. Mas ele se tornou sedentário em parte, dada sua característica nômade: a partir de então ele saía para vender sua produção rural em outras cidades (CANDIDO, 2002).

Em seus estudos sobre o modo de vida caipira<sup>39</sup>, Candido (2002) diz ter chegado à conclusão de que a unidade básica do caipira não é a vila, nem a casa,

---

<sup>39</sup> Antonio Candido dedicou-se à pesquisa entre 1947 e 1954 sobre as mudanças da vida do caipira diante da expansão econômica capitalista. A pesquisa foi realizada principalmente na cidade de Bofete, interior paulista. O trabalho foi apresentado como tese de doutorado em Ciências Sociais à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, tendo sido publicado posteriormente como livro: CANDIDO, Antonio. **Os Parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida.

nem a família, mas sim o bairro. Para o crítico literário, o bairro é uma porção de território povoada de maneira muito espalhada, em que as pessoas não têm contato imediato, mas na qual todos se sentem pertencentes à mesma comunidade e se encontram em função das necessidades comunitárias. Consideramos que esse é um aspecto muito importante ao pensarmos na relação entre educação e território na região vale-paraibana, enquanto uma potencialidade presente na vida cotidiana. Harvey (2015), ao constatar as transformações da classe trabalhadora que adentram o século XXI, que, diferentemente de sua forma clássica, industrial, hoje está fragmentada e dispersa pelo cenário urbano, destaca a importância de pensar estratégias territoriais.

Candido (2002) analisa também a importância do lazer como parte integrante da cultura caipira, o que levou o caipira a ter uma fama injusta de “vagabundo”. Ademais, como descende do índio e do bandeirante, o caipira é, por essência, “um homem livre” e, como não é escravo, consegue não se submeter ao trabalho regular à época.

Nesse sentido, o autor considera que, com o avanço do processo de industrialização no país e a consequente urbanização e migração do caipira, São Paulo pode ser entendida como uma cidade “destruidora de caipiras”, destruidora de culturas. Entretanto, destaca que a cultura caipira ainda sobrevive e que sempre houve uma relação muito grande entre ela e a cultura urbana; as duas culturas não podendo ser entendidas separadamente, havendo uma continuidade entre ambas.

[...] Você tem extremos. Por exemplo: você tem as classes dominantes de São Paulo vivendo com muito requinte seguindo um padrão totalmente europeu, seguindo a alta sofisticação técnica, isso é um extremo. Num outro extremo, você tem o caipira que usa lenço na cabeça, chapéu, anda descalço e dorme no chão. São dois extremos, no meio tem uma vasta gama, o homem da cidade meio acaipirado, o caipira meio urbanizado. Daí é uma gama infinita (CANDIDO, 2002 – transcrição nossa).

Apesar de o autor referir-se à cidade de São Paulo em seu exemplo, essa é uma cena que pode ser observada no início do século XXI em cidades do Vale do Paraíba, como São José dos Campos, Taubaté e Jacareí.

Candido (2010) considera, nesse sentido, que o processo de urbanização se apresenta ao caipira com propostas ou imposições de traços de cultura material e não

material. A cultura das cidades absorve as variedades culturais rústicas e desempenha cada vez mais o papel de cultura dominante, impondo suas técnicas, padrões e valores. Cita como exemplos a imposição de um novo ritmo de trabalho e de certos bens manufaturados, o abandono das crenças tradicionais, a individualização do trabalho, a redução da sociabilidade à esfera familiar com situações de isolamento e perda de sociabilidade de bairro. O autor esclarece que a tentativa de retorno ao passado não constitui uma saída para esses impasses, mas é necessário que não se favoreça a destruição das instituições básicas dessa cultura.

### **1.3.2 O Brasil Império (1822-1889): do auge à decadência do café no Vale do Paraíba**

*“Ali tudo foi, nada é.  
Não se conjugam verbos no presente.  
Tudo é pretérito”  
(Monteiro Lobato, em “Cidades Mortas”).*

Ianni (2004) avalia que “em 1822 o Brasil não conseguiu entrar no ritmo da história” (p.14). O período inicia-se com a Declaração de Independência do país, realizada por um monarca português, e mesmo as lutas e revoltas populares em diversas partes do país não conseguiram provocar a abolição da escravatura, a proclamação da república e o estabelecimento de garantias democráticas. Assim, o que prevaleceu foi o passado, e o país seguiu atrasado em relação aos países capitalistas mais desenvolvidos.

Esse período foi caracterizado pelo aumento da produção manufatureira e da economia cafeeira. Apesar da pouca alteração nas relações de trabalho, devido à permanência da escravidão até 1888, o desenvolvimento socioeconômico possibilitou a organização de algumas iniciativas de ensino profissional. Data desse período a fundação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro (1837) e a criação de casas de aprendizes e artífices nas capitais das províncias.

Durante o século XIX, no período áureo do ciclo do café, quando a escravidão esteve fortemente presente, a região vale-paraibana foi um dos principais centros

políticos e econômicos do país, já que concentrava a economia cafeeira. Jacareí, por exemplo, era destaque à época, enquanto São José dos Campos ocupava posição periférica em relação a outros municípios da região. Data desse período a elevação dessas localidades à categoria de cidades (1849 e 1864, respectivamente).

Segundo Marquese (2008), o processo de ocupação do Vale do Paraíba na fase cafeeira tem estreita relação com o tráfico negreiro transatlântico. “O enorme volume do tráfico entre 1811 e 1830, quando desembarcaram nos portos do centro-sul do Império do Brasil cerca de 450.000 africanos escravizados, forneceu a força de trabalho inicial para as primeiras fazendas de café do Vale” (p.140).

Ianni (2004) destaca a importância do ciclo do café não apenas para a vida econômica, mas também social e política do país. Para o autor, no período final do Império até praticamente toda a Primeira República, “o Brasil era o café”. No contexto de país exportador de produtos primários, esse produto era responsável por mais de 70% do valor da exportação. Para além da economia, nos aspectos social e político, cumpre ressaltar que o ciclo do café originou a última das grandes aristocracias brasileiras. Foi devido ao café que São Paulo conquistou o cenário político brasileiro, até chegar à sua liderança efetiva. Dessa maneira, entrou em curso uma mudança social muito profunda, embora situada apenas em São Paulo, já que a economia cafeeira se expandia em moldes mais propriamente capitalistas.

Data de 1877 o início do funcionamento da Estrada de Ferro Central do Brasil, ligando o Rio de Janeiro, então capital nacional, a São Paulo. A estrada facilitou o contato entre as duas grandes capitais, incentivando novas atividades econômicas e expandindo o comércio da região, que passa a ter nas proximidades da estação ferroviária o novo referencial para o desenvolvimento das cidades. Nesse sentido, a ferrovia desempenhou um papel importante nas cidades do Vale do Paraíba.

A partir de 1885, as poucas indústrias que foram instaladas no Império multiplicaram-se. Foi nas décadas finais do século XIX que se deu a “mundialização do capitalismo” e o Brasil inseriu-se nesse processo. Chamon e Goodwin Jr. (2012) analisam que, embora a adesão a esse modelo econômico tenha ocorrido de forma parcial, ela foi marcada pela industrialização e pela utilização crescente de artefatos

tecnológicos. Dessa forma, crescia a necessidade de garantir e qualificar a mão de obra para lidar com novas técnicas, ferramentas, máquinas, e para se inserir em um novo ambiente de trabalho. Soma-se a esse contexto a consolidação no Brasil do mercado de trabalho livre, intensificada após o fim da escravidão em 1888.

Entretanto, de acordo com Ianni (2004), ao final do século XIX ainda prevaleciam os sinais de uma mentalidade formada nos tempos do colonialismo português, e a relação dos setores dominantes e do próprio governo com a sociedade guardava os traços coloniais.

A respeito do impacto no espaço vale-paraibano do período áureo do café, o historiador Marquese (2008) cita que, entre janeiro e maio de 1822, o naturalista francês Auguste de Saint-Hilaire, em viagem – de mula – pelas trilhas que compreendiam a região vale-paraibana e redondeza, registrou que não encontrara “nada de novo”, que o terreno continuava montanhoso e coberto de matas virgens. Sessenta anos mais tarde, ao cobrir a mesma região, dessa vez em confortáveis vagões ferroviários, o agrônomo holandês C.F. van Delden Laërne observou uma paisagem totalmente diferente: “[...] por longas horas o trem avança pelos morros pelados, guarnecidos por gigantescos vassourais cinzas, deploráveis relíquias de plantações de café outrora tão esplêndidas que, pode-se dizer, produziam ouro” (LAËRNE, 1885, apud MARQUESE, 2008, p.139).

No final do século XIX, devido ao esgotamento do solo vale-paraibano e à escassez de mão-de-obra escrava, dentre outros fatores, a economia cafeeira da região começou a declinar consideravelmente. A centralidade dessa economia passou para o oeste Paulista e, a partir daí, as cidades do Vale do Paraíba começaram a passar por uma decadência econômica e por um total esquecimento, conforme retratou o escritor Monteiro Lobato<sup>40</sup> em sua obra *Cidades Mortas*. Entretanto, muitos

---

<sup>40</sup> Monteiro Lobato nasceu em 1882, em Taubaté/SP, cidade localizada na região do Vale do Paraíba. Embora tivesse vocação para as artes plásticas, cursou Direito na Faculdade do Largo São Francisco por imposição do avô, mas seguiu carreira por pouco tempo, dedicando-se ao mundo da literatura, além da pintura e da fotografia. Em 1918, tornou-se editor. Viveu entre 1926 e 1930 em Nova York. Quando regressou, investiu no ferro e no petróleo, fundou empresas de prospecção, mas contrariou poderosos interesses multinacionais, o que culminou na sua prisão, em 1941, no Estado Novo. É considerado nacionalista e defensor do país no caminho da “modernidade”. Entretanto, suas ideias e parte de sua obra são consideradas de forte teor racista e eugenista.

costumes provincianos da época cafeeira dos povoados dessa região deixaram marcas e chegaram ao século XXI.

*Cidades Mortas*, obra publicada em 1919, reúne vários contos escritos nas duas primeiras décadas dos anos 1900. Através deles, o escritor retrata a decadência da região do Vale do Paraíba com a queda do ciclo do café, além de tecer uma crítica aos costumes provincianos dos povoados dessa região.

Na primeira edição do livro, havia a seguinte nota: “*Entra neste livro um punhado de coisas antigas, impressões d’uma mocidade que vegetou no ambiente marasmático das cidades mortas. Oblivion Itaoca... Quantas saudades!...*”. Lobato dá o nome à cidade cenário de seus contos em *Cidades Mortas* de “Itaoca” e, por vezes, a chama de Oblivion, que significa “esquecimento” na língua inglesa.

No conto que dá nome ao livro, Lobato (2009) revela-nos cenas daquele lugar e daquela época com vivacidade, indicando que o “progresso” fica circunscrito em determinados tempo e espaço.

A quem em nossa terra percorre tais e tais zonas, vivas outrora, hoje mortas, ou em via disso, tolhidas de insanável caquexia, uma verdade, que é um desconsolo, ressurre de tantas ruínas: **nosso progresso é nômade e sujeito a paralisias súbitas. Radica-se mal.** Conjugado a um grupo de fatores sempre os mesmos, reflui com eles duma região para outra. Não emite peão. **Progresso de cigano, vive acampado. Emigra, deixando atrás de si um rastilho de taperas** (p. 21 – grifos nossos).

Entendemos que é o mesmo nacionalismo de Lobato que fertilizou o ideário desenvolvimentista brasileiro, que tão bem enraizou-se no Vale do Paraíba. “[...] No campo não é menor a desolação. [...] passou o Café, como um Átila. Toda a seiva foi bebida e, sob forma de grão, ensacada e mandada para fora [...]” (2009, p.23).

Já no final do século XIX, no fluxo de implantação por quase todo o país das primeiras manufaturas, as elites locais vale-paraibanas, que acumularam certo capital com o café, lançaram-se à aventura industrial. Data de 1880 a chegada das primeiras indústrias em Jacareí, Pindamonhangaba e Taubaté.

O movimento inicial da industrialização valeparaibana considerava o Médio Vale como um todo potencialmente homogêneo. Seus atrativos já não eram apenas as características naturais que haviam favorecido os primeiros assentamentos [...] que somavam à localização privilegiada, entre São Paulo e Rio de Janeiro, os serviços da estrada de ferro, principal vetor de ordenamento territorial desta fase, mas, principalmente, o capital acumulado

com a exportação do café, agora disponível para novos investimentos (NETO; MELLO, 2010, p.71).

Segundo Neto e Mello (2010), esse é o período - que adentra a República Velha - que marca a passagem dos municípios do Médio Vale<sup>41</sup> para a vida urbana. As condições para que isso ocorresse foram a disponibilidade de infraestruturas em transporte, compostas por estradas ainda vicinais e a ferrovia, a existência de bons terrenos a preços baixos e a oferta abundante de mão de obra. Entretanto, nessa fase inicial da vida urbana que antecede o fordismo, não é ainda a industrialização a responsável pela estruturação do espaço urbano e regional, apesar de a presença industrial já interferir na paisagem e no tecido urbano tradicional.

### **1.3.3 A República Velha (1889-1930): a origem das instituições de educação profissional e a hegemonia paulista no cenário político-econômico nacional**

Para Ianni (2004), a partir de 1889 o país “tentou entrar no ritmo da história”. O período da República Velha foi marcado pela abolição da escravatura e da monarquia, pelo poder econômico-político das oligarquias agrárias, pelo predomínio da economia primária exportadora e pelo avanço do capitalismo, devido à expansão da industrialização. Como consequência, houve também um processo crescente de urbanização, sendo o Estado de São Paulo a expressão mais concreta desse processo.

Nesse período, a imigração foi favorecida, com vistas à mão-de-obra para a lavoura, à povoação das colônias em terras devolutas e à constituição de artesãos para a indústria. Nesse sentido, havia o incentivo à “europeização”, ou “branqueamento” da população, na tentativa de acelerar o “esquecimento” dos séculos de escravidão. Ao mesmo tempo, eclodiram várias ideias de cunho socialista e anarquista, surgindo vários movimentos sociais, especialmente nos grandes centros urbanos e em áreas agrícolas mais articuladas com os mercados externos. Entretanto,

---

<sup>41</sup> Até antes da definição legal do Vale do Paraíba enquanto região metropolitana (2012), muitos autores utilizavam outras definições quanto às sub-regiões desse território. Nesse sentido, o “Médio Vale” corresponde ao que foi definido pela Lei 1.166/2012 enquanto sub-regiões de São José dos Campos e de Taubaté.

prevaleceram os interesses de setores da burguesia emergente, combinados com os da cafeicultura do oeste paulista, em aliança com os dos canavieiros, bem como com os detentores da pecuária, dos seringais e de outros, em diversas regiões do país (IANNI, 2004).

No caminho da constituição da ordem burguesa no país, o trabalho ganhou uma grande valoração, sendo elevado à condição de elemento ordenador da sociedade. Os que se recusavam a submeter-se a esse ideário eram considerados perigosos à sociedade e estavam à mercê de intervenções policiais (BACKX et al., 2000).

Nesse contexto, devido às transformações na produção e organização do trabalho, surgiu a necessidade de acelerar a implementação da educação profissional, bem como de ampliar o público a ser atendido por essa modalidade educacional. Dessa maneira, conforme Caires e Oliveira (2016), passaram a ser destinatários da educação profissional todos aqueles pertencentes aos setores populares urbanos, com potencial para serem trabalhadores assalariados, com o objetivo de se consolidar o capitalismo industrial. Nesse sentido, manteve-se a dualidade no ensino. Backx (2006) analisa que quanto mais se intensificou o desenvolvimento das forças produtivas, mais o país investiu na diferenciação entre a educação da elite e aquela voltada para o trabalho.

A origem das instituições da educação profissional e tecnológica existentes no país a partir da Lei nº 11.892/2008 remonta a essa época: foram instituídas dezenove escolas de aprendizes artífices - principalmente nas capitais - por um decreto presidencial de 1909. À época, essas escolas foram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

Destinadas aos 'desfavorecidos da fortuna', conforme o decreto que a instituiu, seu objetivo, reafirmado pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, era impedir a tendência à ociosidade que rondava os 'desprovidos de meios de vencer a luta pela existência', procurando também despertar na criança pobre 'o amor pelo trabalho' e convertê-la 'em criatura útil à sociedade, pelo aprendizado profissional, completado pelo ensino teórico escolar'. A expectativa, expressa pelos dirigentes do Estado, era a de que aqueles que tivessem aproveitado o aprendizado dessas escolas formariam 'uma classe de cidadãos que, sabendo dignificar a pobreza, prestariam, certamente, serviços úteis à sua pátria' (CHAMON; GOODWIN JR., p. 322, 2012).

Observamos que nessas escolas prevalecia uma perspectiva moralista e higiênica do trabalho, reiterada mais tarde nos anos 1930 pela Igreja Católica com apoio do governo Vargas nos círculos operários. Tal perspectiva pode ser compreendida em relação ao contexto da época, já que durante a República Velha a *questão social*<sup>42</sup> foi tratada como “caso de polícia”. As ações assistenciais serviram como estratégias para a implementação da reforma social e moral do pobre urbano, na perspectiva do higienismo vigente, e, também, como mecanismo de manutenção do poder local dos coronéis, por meio de sua utilização como recurso do clientelismo.

Devido à predominância da economia primária exportadora, a implantação das escolas de aprendizes artífices foram mais direcionadas para o ensino artesanal, com exceção da unidade de São Paulo. Como já identificado anteriormente, São Paulo se distinguiu dos outros estados brasileiros por sua evolução manufatureira, tendo a instituição escolar da educação profissional federal nessa localidade se voltado mais para o atendimento ao setor fabril, oferecendo cursos de tornearia, eletricidade e mecânica (OLIVEIRA, 2003, apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Consideramos este um ponto fundamental que irá determinar na criação dos IFs dessa unidade da federação, inclusive no Vale do Paraíba: a prevalência de eixos tecnológicos<sup>43</sup> ligados ainda a essas áreas.

No que diz respeito ao sucesso da instituição de educação profissional em São Paulo, houve um acordo importante entre a escola e empresas ferroviárias, com o objetivo de formar operários para a manutenção de equipamentos, veículos e instalações das estradas de ferro. A criação da Escola Profissional Mecânica, nos anos 1924, concretizou essa parceria (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

O processo de industrialização brasileiro, que à época já alterava de maneira significativa a dinâmica da vida urbana, ao invés de seguir a trajetória clássica que

---

<sup>42</sup> A expressão *questão social* surge no contexto da Revolução Industrial para dar conta do fenômeno do pauperismo, que pela primeira vez crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produção de riqueza. À luz da teoria marxista, Netto (2001) coloca que a dinâmica da questão social consiste num complexo problemático muito amplo, irreduzível à sua manifestação imediata com o pauperismo, pois está elementarmente determinada pelo traço próprio e peculiar da relação entre capital e trabalho – a exploração, mediada de componentes históricos, políticos, culturais etc. Ademais, na gênese da questão social está também a reação da classe trabalhadora a essa exploração.

<sup>43</sup> Eixo Tecnológico é um mecanismo de sistemática organizacional da educação profissional e tecnológica no Brasil, definido pelo MEC entre os anos 2006 e 2008, resultante do agrupamento de cursos técnicos conforme suas características científicas e tecnológicas. Dessa maneira, o critério de organização deixou de ser por áreas profissionais e passou a ser por eixos tecnológicos.

evoluiu do artesanato, passou pela manufatura e atingiu o estágio da grande indústria, deu-se, desde as origens, na forma da “grande” indústria. Isso pode ser explicado pela noção de desenvolvimento desigual e combinado, uma vez que, se um país começa o processo de industrialização tardiamente, ele adotará as indústrias mais modernas existentes no momento, convivendo combinadamente com formas econômicas tradicionais.

Nesse sentido, a burguesia industrial brasileira dos anos de 1920 incorporou a orientação fordista, aplicando-a ao objetivo de submeter o trabalhador aos ditames da fábrica, inclusive através do controle da sua vida íntima (SAVIANI, 2008). Data desse início do século XX o processo de formação da classe trabalhadora brasileira, constituída por escravos libertos e seus filhos, migrantes e imigrantes. Importante ressaltar que já em 1917, ano da Revolução Russa, ocorreram várias greves operárias nas principais cidades brasileiras, como Rio de Janeiro e São Paulo, sendo que a organização do movimento operário colocava a *questão social* na ordem do dia.

De acordo com Neto e Mello (2010), a industrialização do Vale do Paraíba, seguindo a tendência do restante do país, não ocorreu de maneira uniforme, tanto em relação à cronologia de implantação quanto à distribuição das unidades produtoras. Nesse sentido, no período da República Velha identificamos a presença relevante da indústria têxtil na região vale-paraibana (RICCI, 2002).

Segundo Ricci (2002), com a concentração e diversificação da industrialização na capital São Paulo, através da instalação de indústrias de setores produtivo como o metalúrgico e o químico, o setor industrial têxtil, mais tradicional, deslocava-se para a região do Vale do Paraíba, com especial destaque para a cidade de Jacareí. Em São José dos Campos, em 1925, foi instalada na zona norte da cidade a Tecelagem Parahyba.

Nesse sentido, no Vale do Paraíba, os industriais começaram a assumir a posição das antigas elites cafeeiras no plano econômico, político e social. De acordo com Ricci (2002), a indústria têxtil na região constituiu-se à época como um setor consolidado, com grandes unidades produtivas e diversidade de produtos. Por consequência, foi capaz de atrair novas atividades industriais para a região.

### 1.3.4 A Era Vargas (1930-1945): o reforço da dualidade de ensino e a busca pela “modernidade”

A década de 1930 foi decisiva para o Brasil no que diz respeito ao avanço das relações capitalistas na área da produção nacional e na consolidação do modelo urbano-industrial de produção, com um conseqüente deslocamento populacional para os centros urbanos. Também foi um momento de redefinição do papel do Estado e do surgimento de políticas sociais no país<sup>44</sup>. No cenário mundial, a crise de 1929 reverberou por todo o mundo, inclusive no Brasil, forçando os países a encontrarem soluções para o que ficou conhecido como “grande depressão”<sup>45</sup>.

Nesse contexto, a educação dos trabalhadores voltou-se para a qualificação de mão-de-obra para o taylorismo-fordismo. As escolas técnicas federais passam para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. A criação desse ministério conferiu à política educacional uma aquisição formal de espaço na administração pública. Data dessa época também o reconhecimento da função técnica de nível médio no âmbito da divisão do trabalho, uma necessidade da industrialização brasileira, que introduziu a base científico-técnica eletromecânica.

A histórica dualidade de ensino que vinha se perpetuando foi motivo de severas críticas em 1932 pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>46</sup>. A Constituição de 1937 incluiu, de maneira explícita, o ensino profissional como dever

---

<sup>44</sup> A conjuntura possibilitou o surgimento de políticas sociais nacionais capazes de responder aos problemas sociais, através da intervenção estatal e da criação de novos aparelhos que contemplassem os assalariados urbanos, que se caracterizavam como sujeitos sociais importantes no cenário político nacional. Entretanto, a estruturação das políticas sociais no Brasil absorveu a cultura patrimonialista e coronelista dos períodos anteriores, além de introduzir elementos corporativistas e de cooptação da classe trabalhadora, numa prática populista.

<sup>45</sup> A crise de 1929 pode ser considerada um “divisor de águas”, a partir da qual as elites político-econômicas começam a reconhecer os limites das ideias liberais até então hegemônicas. Foi a partir dessa grande crise econômica mundial, decorrida do que ficou conhecido como o *Crash* da Bolsa de Valores de Nova York, que a consolidação da intervenção do Estado na economia e sobre a vida social se operou na quase totalidade do mundo.

<sup>46</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi criado a partir da concepção de um segmento da elite intelectual que vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Ao ser lançado, no meio do processo de reordenação política resultante da Revolução de 1930, o documento tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, ele propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a ideia de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O movimento reformador encontrou forte resistência da Igreja Católica, que na época era concorrente do Estado na oferta de educação à população, e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada.

do Estado, mas ainda previa que ele seria destinado “às classes menos favorecidas”. Cabe destacar que nesse momento o ensino profissional é enunciado como responsabilidade direta e subvencionada do Estado, além de também estar prevista a cooperação entre indústrias, sindicatos e Estado para a criação de estabelecimentos com essa finalidade. Ainda em 1937, as Escolas de Aprendizizes e Artífices são transformadas em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Na década de 1940, em decorrência da Segunda Guerra Mundial, o modelo de substituição de importações<sup>47</sup> no país, que marcará a feição típica da industrialização brasileira, consolida o padrão taylorista-fordista de produção e as funções de qualificação e de formação técnica do ensino profissional.

Em 1941, passa a vigorar uma série de leis relativas à implementação de uma reforma do ensino, denominada Reforma Capanema, que perdurou até 1946. Sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema, essa reforma foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo” (1937-1945). O sistema educacional proposto correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Dessa maneira, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. A ideia era a de que o objetivo primordial da educação constituía em “servir à nação” (MENEZES; SANTOS, 2001).

Em relação ao ensino profissional, os principais pontos da Reforma Capanema foram: o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passa a depender de exames de admissão; os cursos são divididos em dois níveis - curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria - e o segundo, curso técnico industrial.

Em 1942, os Liceus passam a se chamar Escolas Industriais e Técnicas e, já no governo de Juscelino Kubitschek (JK), em 1959, Escolas Técnicas Federais,

---

<sup>47</sup> O modelo de substituição de importações pode ser entendido como todo um processo de desenvolvimento que, ao responder às restrições do comércio exterior (como no pós-guerra) procurou repetir de maneira acelerada, em condições históricas distintas, a experiência de industrialização dos países desenvolvidos (TAVARES, 1997, apud FRANCO; BAUMANN, 2005).

configuradas como autarquias. Ao longo desse tempo, constitui-se uma rede de escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo “escola-fazenda” e vinculadas ao Ministério da Agricultura. Somam-se a essa rede de escolas técnicas industriais e agrícolas o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional do Comércio (SENAC), criados em 1942 e 1946 respectivamente, sendo desenvolvida a ótica instrumentalista e pragmática, na vertente da adequação ao mercado de trabalho. Cabe destacar que

[...] a criação do SENAI e do SENAC constituiu como uma imposição do governo Vargas para que o empresariado assumisse a capacitação dos trabalhadores. À época, os empresários apresentavam resistência à instituição de uma aprendizagem sistemática, vinculando trabalho e escola, além de se oporem à remuneração dos trabalhadores-aprendizes (OLIVEIRA, 2003 apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.61).

Conforme Caires e Oliveira (2016), a perspectiva dualista marcou também a própria constituição do conjunto de escolas voltadas para a formação profissional. De um lado, a Rede Federal de Educação, organizada como o sistema oficial, e, de outro, um sistema paralelo, representado principalmente pelo SENAI e pelo SENAC, como também pelas redes estaduais e escolas isoladas. Sobre esse tema:

[...] a reforma em apreço promoveu uma clara diferenciação entre as Escolas Industriais (destinadas aos alunos que, geralmente, não trabalhavam e estavam vinculados aos ramos técnico-profissionalizantes) e as Escolas de Aprendizes (ligadas aos recém-criados Senai e Senac), nas quais os alunos eram trabalhadores. Nas primeiras, os alunos recebiam uma formação mais completa, para um ofício que demandava maior capacitação e, por isso mesmo, maior disponibilidade de tempo. Já nas segundas, os alunos-trabalhadores recebiam um treinamento mais pontual, para exercerem melhor seus ofícios (OLIVEIRA, 2003, p.33, apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.65).

Nesse sentido é que podemos identificar que as escolas técnicas federais, correspondentes às escolas industriais citadas, foram se constituindo historicamente como um ensino profissional considerado de qualidade, e, pela forma de ingresso depender de exames admissionais, implicou acesso não universal. Por isso, destacamos a importância de instrumentos como a Lei nº 12.711/2012 (“Lei de Cotas”), bem como a ampliação de vagas para que outros segmentos da classe trabalhadora acedam ao ensino profissional no âmbito federal, embora compreendamos que mesmo com esses mecanismos ainda há um longo caminho para o acesso universal.

Caires e Oliveira (2016) chegam à conclusão de que na Era Vargas prevaleceu uma postura educacional conciliadora e mediadora, que, em última instância, buscou garantir uma educação intelectual e humanística para a classe social e economicamente dominante, destinando o ensino profissional às camadas menos favorecidas, reforçando, dessa maneira, a dualidade de ensino, consonante com a divisão técnica do trabalho.

Sobre a conformação dual do próprio ensino profissional, somada à tendência – já mencionada – de criação das “escolas-fazenda” no âmbito federal, no que diz respeito ao contexto vale-paraibano, destacamos a implantação, em 1935, da Escola Técnica Estadual (ETEC) de Jacareí – a ETEC Cônego José Bento. Ela foi criada com a denominação Escola Profissional Industrial Mista, iniciando suas atividades administrativas em 1936 e de ensino em 1937. Foi a segunda das escolas profissionais agrícolas industriais mistas estaduais a ser implantada no estado de São Paulo, justificadas pelo desenvolvimento da agricultura e da pecuária na região do Vale do Paraíba, além da necessidade de se localizar uma escola técnica profissional servida pela Estrada de Ferro Central do Brasil.

Conforme Oliveira e Gomes (2010), data dos anos 1930 aos anos 1950 o prenúncio de uma “cidade contemporânea” surgindo em São José dos Campos, a partir da sua estruturação em cidade-sanatório e em processo de industrialização. Zanetti (apud VIEIRA et al., 2009) denominou esse período como “fase sanatorial”, tendo sido a necessidade de escoar os doentes da capital paulista o que possibilitou a São José dos Campos a condição de “cidade adequada ao tratamento da tuberculose”, com base nas ideias higienistas e de modernidade amplamente difundidas nos grandes centros urbanos. Para Vieira et al. (2009), foi a partir da construção do sanatório Vicentino Aranha na cidade, em 1924 (o primeiro para tuberculosos no estado de São Paulo), que São José dos Campos deu início ao projeto de se firmar como uma cidade “moderna”.

De acordo com Machado (2016),

Seguramente, o período sanatorial foi uma saída para a inexpressividade e crise econômica sentida por São José dos Campos na virada do século XIX. O mencionado ‘bom ar da cidade’, divulgado/financiado em almanaques e jornais (ALMEIDA, 2008, p. 53), atraiu a população doente a ponto de, em 1930, o prefeito sanitário dr. Jorge Rui Dória declarar: ‘não precisamos de máquinas. Isso é para Taubaté e Jacareí. Precisamos é de doentes [...]’. Essa é a nossa indústria’ (BONDESAN, 1996,p. 31) (p. 37).

Em 1935, o município de São José dos Campos é definido por lei como “Estância Climatérica e de Repouso” e essa condição o incluiu no rol de cidades cujo prefeito não era eleito pelo voto direto, mas indicado pelo governador do estado. Tal condição também rendeu repasses financeiros que possibilitaram investimentos de “modernização” do município.

Entretanto, na prática, conforme Sousa e Soares (2002 apud VIEIRA et al., 2009), a transformação do espaço joseense não constituiu uma transformação social, já que, seguindo a lógica imperante nas cidades-capitais, “a remoção da pobreza e da sujeira quase sempre se confundiu com a remoção dos pobres, e o espaço urbano, quanto mais modernizado, mais se transformou em espaço de segregação social e racial” (p. 185). Dessa maneira, os outrora “desejados” doentes passam a ser motivo de medidas de controle por parte do poder público, como restrição de acesso a espaços públicos e comerciais.

O investimento realizado em infraestrutura para a “cidade moderna”, combinado com o crescimento demográfico da época, contribuíram para que São José dos Campos obtivesse mão de obra e mercado para a instalação das futuras indústrias (MACHADO, 2016). Nos anos 1940, destacamos o surgimento de novas indústrias no município, como a Rhodia (ramo químico) em 1946, empresa de grande porte, que se instala no bairro de Santana, na zona norte. No contexto vale-paraibano, outras indústrias são igualmente instaladas, como a Fábrica de Papel N. Sra. Aparecida e a Cia. Cícero Prado – ambas de produção de papel. A Fábrica Nacional de Vagões (FNV), no ramo de transportes, também é implantada nessa época, na cidade de Cruzeiro, em 1943.

### **1.3.5 A República Populista (1945-1964): o crescimento industrial e a centralidade vale-paraibana**

Foi nesse período histórico que a região vale-paraibana tornou-se um dos principais centros industriais do país, com destaque para cidades das sub-regiões de São José dos Campos, Taubaté e Guaratinguetá. Nas décadas seguintes, com a consolidação da economia industrial, algumas cidades da região, como São José dos

Campos, apresentaram crescimento demográfico expressivo, o que também acelerou o processo de urbanização<sup>48</sup>. A industrialização foi a principal responsável pela evolução da ocupação do território do Vale do Paraíba.

No contexto mundial, o pós-Segunda Guerra Mundial e a Segunda Revolução Industrial nos países centrais acarretaram expressivo desenvolvimento dos setores de química, elétrica, petróleo e aço. Já nos países periféricos, predominava a produção de bens de consumo não duráveis.

A criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) no governo de Eurico Gaspar Dutra, em 1946, em Volta Redonda/RJ (município localizado no chamado Vale do Paraíba fluminense, às margens da Rodovia Dutra) pode ser considerada, nas palavras de Neto e Mello (2010), como um “divisor de águas na macroeconomia brasileira que então se libera do modelo agroexportador em troca da industrialização como opção para o desenvolvimento” (p.73).

Em 1951, foi inaugurada a nova ligação rodoviária entre São Paulo e Rio de Janeiro, a então “Via Dutra”, atual Rodovia Presidente Dutra. Conforme constataram Neto e Mello (2010), a rodovia em questão foi construída de maneira a evitar o centro das cidades e a estabelecer uma “coluna dorsal do novo vetor de ocupação do espaço regional” (p.73). Ademais, contribuiu para impulsionar a industrialização no Vale do Paraíba. As indústrias na região foram instaladas preferencialmente em terrenos situados à margem dessa rodovia. A doação de bons terrenos e a isenção de impostos municipais estiveram muito presentes nas implantações industriais na região.

Já em 1953 foi criada, pelo então presidente Getúlio Vargas em seu segundo governo, a empresa estatal Petrobras, fruto da campanha popular iniciada em 1946, que ficou conhecida como “o petróleo é nosso”.

---

<sup>48</sup> Conforme informações de censos demográficos do IBGE, apud Souza e Costa (2010), em 1940 São José dos Campos contabilizava uma população total de 36.072 habitantes, sendo 40% urbana e 60% rural; já em 1950, esse número vai para 44.804, e a população urbana ultrapassa a rural, 59% e 41% respectivamente. A partir de então, além do expressivo crescimento populacional – de 1950 a 1970 houve um aumento de 237% da população total (segundo a tendência dos centros urbanos brasileiros) e a população foi se tornando eminentemente urbana, a saber : 1960 – 77.533 habitantes, sendo 73% população urbana; 1970 – 150.884 habitantes, sendo 89% população urbana; 1980 – 287.513 habitantes, sendo 96% população urbana; 1991 – 442.370 habitantes, sendo 96% população urbana; 2000 – 539.313 habitantes, sendo 99% população urbana.

Um pouco mais tarde, em âmbito nacional, o Plano de Metas do Governo JK (1955-1960), que responderia ao lema “cinquenta anos em cinco”, consagrou o modelo fordista de produção no país. Por meio da abertura de investimentos ao capital estrangeiro, esse programa ocasionou transformações substanciais em todo o sistema produtivo, tendo como um dos pilares a definição da moderna indústria de base. Nesse contexto, é possível identificar a centralidade econômica da região do Vale do Paraíba (NETO; MELLO, 2010).

A grande expansão do setor industrial brasileiro deveu-se, principalmente, à implementação da indústria automobilística, que provocou a vinda de montadoras, oriundas dos Estados Unidos e de países europeus, as quais, além de receberem subsídios, tiveram a concessão de isenção de impostos. No cenário paulista, podemos destacar a instalação da Volkswagen, em 1953 – ainda num galpão – e sua rápida expansão em 1959, com a construção de uma fábrica, a primeira filial fora da Alemanha. Em tempo recorde, ela se tornou a maior empresa na América Latina<sup>49</sup>. Nesse período, na região vale-paraibana, podemos destacar a implantação das indústrias automobilísticas Ford S.A. do Brasil, em 1958, em Taubaté, e General Motors, em 1959, em São José dos Campos. Ademais, também identificamos a implantação da multinacional Johnson & Johnson (ramo químico), em 1953, em São José dos Campos; da Indústria de Papel Simão S.A., em 1957, em Jacareí<sup>50</sup>; da Indústria Química Taubaté e da Plasbaté (ramo químico), em 1954, em Taubaté; da Ericsson (ramo telecomunicações), em 1955, em São José dos Campos; da Basf (ramo químico), em 1955, em Jacareí; da Eaton (ramo da mecânica/metalurgia), em 1957, em São José dos Campos; da Alpargatas (ramos de vestuário/calçados), em São José dos Campos, em 1960.

É importante ressaltar que, embora o modelo de crescimento econômico desse período histórico tenha duplicado a produção industrial, instalado um parque automobilístico e criado diversas rodovias, além de construir a capital da República (Brasília), ele teve como consequências muitos problemas internos, como inflação, além de gerar uma grande dívida externa para o país. Cabe destacar também que o

---

<sup>49</sup> A Volkswagen foi implantada na região do Vale do Paraíba, em Taubaté, somente mais tarde, já no período ditatorial militar em 1976.

<sup>50</sup> Instalada no bairro Vila Garcia, na então zona rural jacareense, a indústria foi responsável pela transformação do próprio bairro, que ficou mais tarde conhecido como um “bairro de mineiros”, pela expressiva migração de pessoas do sul de Minas Gerais que constituíram a mão de obra fabril.

relevante crescimento industrial deu-se, majoritariamente, a partir da vinda de indústrias estrangeiras.

Ademais, consideramos relevante pontuar, concordando com Maricato (2008), que o automóvel ocupa um lugar central nas relações de poder entre as nações e determina o crescimento e formato das cidades. A indústria automobilística historicamente ocupou a centralidade da preocupação de governos com incentivos fiscais, sendo que os motivos para isso são: a própria produção dos carros, que envolve a metalurgia, a produção de peças, dentre outros; as obras de infraestrutura de circulação para automóveis; e, sobretudo, a exploração, refinamento e comercialização do petróleo – uma verdadeira combinação de elementos com forte envolvimento econômico e, conseqüentemente, poder político. Identificamos que, na “modernidade” brasileira, a produção da hegemonia do automóvel como meio de transporte teve como uma das conseqüências o abandono do uso da rede ferroviária para esse fim, como se esta não configurasse mais como parte do moderno. O trem, que outrora havia sido o mais importante meio de transporte nas “terras do café”, vai perdendo gradual e rapidamente a função de transporte de passageiros<sup>51</sup>.

A rede ferroviária do Brasil, não contabilizada a malha de transporte urbano, conta com 29 mil quilômetros de extensão. Destes, em apenas 1.600 km – o que corresponde a 6 % do total – são transportados passageiros. No restante da rede é feito apenas o transporte de cargas. A escolha política de priorizar as rodovias, iniciada ainda em 1940 e intensificada nos anos 1950, e a maior rentabilidade do transporte de cargas do que de pessoas são motivos que explicam a praticamente “extinção” do transporte de passageiros por trens nos trajetos mais longos (LUPION, 2016). Mais uma vez a modernidade à brasileira prioriza o econômico em detrimento do social e descarta o que considera “velho”, causando forte impacto na dinâmica de vida da população.

Data de 1950, no contexto da “corrida espacial” da Guerra Fria<sup>52</sup>, a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) em São José dos Campos, uma instituição

---

<sup>51</sup> No aspecto da mobilidade urbana, podemos observar diferenças substanciais entre os países europeus e a realidade brasileira. Em países como a França, por exemplo, ainda em pleno século XXI o trem como meio de transporte – eficaz, diga-se de passagem, com maior segurança e menor emissão de poluentes, dentre outros benefícios – faz parte do cotidiano da população.

<sup>52</sup> Nessa década, o mundo assistia à disputa pelo desenvolvimento científico-tecnológico da área espacial entre Estados Unidos e União Soviética.

de ensino destinada à formação de pessoal especializado na área de Engenharia Aeronáutica<sup>53</sup>. Foi ainda na década de 1940, em meio à Segunda Guerra Mundial, que o Ministério da Aeronáutica foi criado e decidiu implantar no país um centro de pesquisa e tecnologia de alto nível. São José dos Campos foi a localização escolhida para tal. De acordo com Neto e Mello (2010), constituíram fatores que determinaram essa escolha: a nova rodovia (Via Dutra), as condições favoráveis de clima e topografia, a facilidade de comunicações, o acesso à energia, a proximidade de São Paulo e do porto de São Sebastião - ponto logístico de máquinas e ferramentas. Destaca-se também o grande interesse do governo municipal e da comunidade local, com a concessão dos terrenos necessários, além das evidentes promessas de desenvolvimento futuro.

O plano de criação do ITA foi desenvolvido em 1946 por um professor norte-americano, chefe do Departamento de Aeronáutica do *Massachusetts Institute of Technology*, e seus primeiros professores eram quase em sua totalidade norte-americanos ou estrangeiros de outras nacionalidades. Os reitores durante a década de 1950 foram todos norte-americanos. Para Oliveira (2012):

[...] A colaboração norte-americana, entretanto, foi além do intercâmbio institucional e da origem do corpo docente, o que reforça a ideia de que a construção do ITA, como das outras instituições de influência norte-americana, fez parte de uma estratégia dos Estados Unidos de cooptação dos militares e do governo brasileiro para sua esfera de influência (p.76).

Uma característica do ITA que o diferenciava completamente de outras unidades de ensino federal é que ele possuía total autonomia. Além da autonomia financeira e administrativa, também tinha a autonomia didática e, por isso, não estava subordinado ao Ministério da Educação (MEC) ou à Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB)<sup>54</sup> (OLIVEIRA, 2012).

---

<sup>53</sup> Para Oliveira (2012), contribuiu para essa criação a influência da Missão Militar Francesa que, após a Primeira Guerra Mundial, foi contratada pelo governo brasileiro. Essa Missão deixou numerosa bibliografia e desenvolveu, nas forças armadas brasileira, o gosto pelo estudo de assuntos estratégicos.

<sup>54</sup> Essa situação não permaneceu dessa maneira, pois, apesar de o ITA ainda estar vinculado ao Ministério da Defesa, ele também passou a possuir vínculo com o MEC.

O ITA tornou-se uma referência nacional em termos de ensino público, pesquisa de resultado e fomento à indústria<sup>55</sup>. O seu modelo institucional e de ensino<sup>56</sup> diferenciou-se em relação à organização universitária da época, tendo, mais tarde, influenciado a Reforma Universitária de 1968, implantada no regime ditatorial militar (Ibidem, 2012).

Oliveira (2012) ressalta que o ITA adotou o regime de dedicação plena tanto por parte dos professores como dos alunos. A vida comunitária desses atores no *campus* teve como consequência um isolamento em relação à comunidade externa.

Antigos moradores de São José dos Campos e do campus do CTA, como se fossem cidades distintas, já relataram isolamento, e, também, um certo estranhamento entre os habitantes das 'duas cidades'. No campus do CTA, além dos Institutos de Ensino e Pesquisa, existem clubes, hotéis, supermercado, capela, escolas, além das residências, ou seja, o campus possuía quase toda a infraestrutura necessária para que seus habitantes permanecessem dentro dele, sem maiores contatos com a 'cidade' (Ibidem, 2012, p. 100).

Em 1951, por intermédio do ITA, foi criado o Centro Técnico de Aeronáutica (CTA)<sup>57</sup>, uma organização militar e instituição científica e tecnológica do Comando da Aeronáutica. O CTA teve forte influência no crescimento industrial vale-paraibano e, especialmente, da cidade de São José dos Campos, na medida em que foi responsável pela abertura de novas possibilidades de pesquisa e de desenvolvimento nos campos da indústria mecânica, física, química, eletrônica e engenharia aeronáutica, tendo exercido relevante influência no modelo de ocupação urbana no Vale do Paraíba e transformando São José dos Campos na nova metrópole regional (NETO; MELLO, 2010).

Em 1961, num terreno anexo ao CTA, é implantado o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), onde começaram a ser desenvolvidas pesquisas na área de Ciências Espaciais. As atividades de pesquisas e de inovação tecnológica desenvolvidas por esses institutos envolveram (e envolvem) pesquisadores, cientistas, professores e técnicos de várias regiões do país e do mundo.

---

<sup>55</sup> Entretanto, importa destacar a característica, denunciada inclusive nos anos que adentram o século XXI, de um ambiente considerado machista e elitista, além das rígidas regras de comportamento e de avaliação dos alunos.

<sup>56</sup> Para saber mais a respeito, consultar: OLIVEIRA, Nilda N.P. Planejamento e Estratégica: a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica. In: PAULA, Maria T.D. **Escola e educação em São José dos Campos: espaço e cultura escolar**. São José dos Campos: Univap, 2012.

<sup>57</sup> Atual Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial (DCTA).

Em decorrência do funcionamento do ITA, na década de 1960 foram criadas as empresas Neiva Indústria Aeronáutica (1960), Avibras Indústria Aeroespacial S.A. (1961), Forteplas (1962), Sociedade Aerotec (1963) e, já no período ditatorial, a Embraer (1969), pioneiras dos setores aeroespacial e de defesa, que, a partir de então, passariam a caracterizar a indústria local.

Nesse sentido, identificamos que ao mesmo tempo em que foi se constituindo um relevante polo industrial na região, outra estrutura produtiva, ligada ao desenvolvimento da Ciência e Tecnologia (C&T), também começou a ser organizada em São José dos Campos. Assim como as indústrias atraíram pessoas de várias regiões para o município<sup>58</sup>, o desenvolvimento das atividades ligadas à C&T atraiu para São José dos Campos um expressivo número de profissionais de outras regiões do país e até mesmo de outros países. Enquanto estes constituíram-se num segmento altamente qualificado, tantos outros trabalhadores sem qualificação chegaram à região, atraídos pelo discurso da “terra de oportunidades”. Conforme Santos, Maria Teresa (2004):

[...] A localização estratégica do município [...] e a alocação de indústrias multinacionais de grande porte e de tecnologia de ponta repercutiu diretamente na conformação política local, favorecendo diretamente o processo de acumulação do capital e gerando um fluxo migratório exemplar: de um lado, um segmento altamente qualificado e que usufrui dos recursos locais para se qualificar (vide a instalação do ITA) e inserir-se no mercado de trabalho local, e de outro lado, um grande contingente de trabalhadores sem qualificação, que consideravam São José dos Campos o ‘eldorado’, e que acabaram por constituir um grande bolsão de pobreza na maior cidade do Vale do Paraíba paulista (p.141).

Identificamos nesse período, então, a chegada de instituições educacionais públicas voltada à alta tecnologia na região vale-paraibana, mas de abrangência nacional e internacional, através do ITA e do INPE e, com isso, a determinação da “vocação tecnológica” da cidade de São José dos Campos. Nesse contexto, o ensino técnico também se fazia presente em São José dos Campos, já que em 1956 é inaugurada a escola técnica ETEP, de âmbito privado e, portanto, acessível pela via do mercado.

---

<sup>58</sup> Em nossa vivência na região vale-paraibana, já constatamos relatos de que à época e estendendo-se o período militar aconteciam chamadas na Rádio com ofertas de emprego para indústrias, bem como havia a busca de pessoas em cidades do Sul de Minas Gerais para o trabalho fabril. De acordo com Francesconi (2009), o crescimento industrial foi acompanhado de um intenso movimento migratório, originário principalmente do sul de Minas Gerais, de outras cidades do Vale e do norte do estado do Paraná.

No que diz respeito à formação profissional em nível federal, em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, ação justificada pela necessidade de técnicos de nível médio imposta pelo crescimento industrial. Com a transformação, essas escolas passaram a ter personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. Tal autonomia conferiu uma maior flexibilidade às instituições, com consequente aumento do número de matrículas e uma melhor adequação dos cursos ofertados às realidades e necessidades locais. Em 1961 o ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico, com a promulgação da Lei 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesse período, era requerida pelo mercado brasileiro uma formação profissional consonante com uma oferta de treinamento rápido, com vistas a suprir a grande demanda de força de trabalho, a qual se fazia necessária para os diversos setores econômicos, especialmente a indústria. Com o objetivo de atender a essa demanda, foi criado em 1963 o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), vinculado inicialmente ao MEC e, posteriormente, transferido para o Ministério do Trabalho. Esse programa teve como base os princípios da “teoria do capital humano”<sup>59</sup> e contou com ampla participação do SENAI e do SENAC para sua institucionalização (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

---

<sup>59</sup> Saviani (1994) explica que a partir da década de 1960 surge a “teoria do capital humano”, que postulou a educação como algo decisivo para o desenvolvimento econômico, considerando que a educação potencializa o trabalho. Tal teoria foi construída por um grupo de estudos do desenvolvimento, coordenados por Theodoro Schultz nos Estados Unidos, na década de 1950. A ideia-chave dessa teoria é de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção. Com base nessa teoria, entende-se que o investimento em “capital humano” é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações quanto no plano da mobilidade individual. A disseminação dessa teoria como “solução” das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos alastrou-se nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, por meio de organismos multilaterais e regionais.

### 1.3.6 Ditadura Militar (1964-1985): o avanço da teoria do capital humano e o Vale do Paraíba como área de segurança nacional

*Ei-la envolta na neblina,  
Debruçada na colina,  
Sob o olhar da Mantiqueira  
São José, a hospitaleira,  
São José, bicentenária.  
Das mãos de Anchieta nascida,  
Desta terra legendária,  
Que alegre vivas, unida,  
No teu trabalho fabril.  
Que o orgulho sejas do Vale  
"A cidade que mais cresce"  
Pois o título desvanece  
Todo São Paulo, e o Brasil.  
Ei-la envolta na neblina  
Debruçada na colina,  
Sob o olhar da Mantiqueira  
São José, a hospitaleira,  
São José, bicentenária.  
De operário a estudante,  
Teu sangue novo, estuante,  
Flui da escola à oficina.  
E da fé, que te ilumina,  
Unes o livro ao esmeril.  
Terra do obreiro e do bardo,  
Que tens Cassiano Ricardo,  
O Poeta do Brasil*

*(Hino da Cidade de São José dos Campos, 1968).*

Em 1964, os militares brasileiros assumiram o poder por meio de um golpe civil-militar e implantaram um regime ditatorial que perdurou por 21 anos<sup>60</sup>. Durante parte desse período, a “cidade que mais cresce” passou a ser considerada como área de segurança nacional<sup>61</sup>, não sem motivos evidentes: à época já abrigava as instituições brasileiras do ramo aeroespacial, como o ITA, o CTA e o INPE.

---

<sup>60</sup> Foi uma série de determinantes – internas e externas – que deram origem ao golpe civil-militar, e diversas foram as consequências desse regime para a sociedade brasileira, inclusive no campo cultural e na educação. Para saber mais, consultar: NETTO, José P. **A autocracia burguesa e o “mundo da cultura”**. In: Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 1, p.13-116.

<sup>61</sup> A Doutrina da Segurança Nacional foi prevista legalmente no regime ditatorial militar, através da publicação do decreto-lei nº 314/68. Com um discurso de “defesa nacional”, o principal objetivo era identificar e eliminar os “inimigos internos”, ou seja, todos aqueles que questionavam e criticavam o regime estabelecido.

O governo militar assumiu fortes elementos do Estado preexistente, mas também lhe deu contornos novos, que o diferenciaram na sua essência do modelo hegemônico anterior. A partir de então, além da repressão e da ausência de democracia, abriu-se totalmente a economia ao “grande capital” (norte-americano) sem restrições, implementando a denominada “modernização nacional-desenvolvimentista”. Entre 1968 e 1973, ocorreu o que ficou conhecido como o “milagre brasileiro”, um expressivo crescimento econômico, mas com grande endividamento externo<sup>62</sup>. Em relação ao mundo do trabalho, o Estado ditatorial voltou todo o seu peso contra os avanços conquistados de auto-organização dos trabalhadores nas duas décadas anteriores.

Santos, Maria Teresa (2004), ao analisar notícias do mais importante jornal da região do Vale do Paraíba, que estava alinhado com a Doutrina de Segurança Nacional – o então chamado Jornal Valeparaibano – identifica que, além de ele disseminar a propaganda política do governo militar, também enaltecia as multinacionais da região.

No ITA houve perseguição política a professores e alunos já a partir de 1964. Oliveira (2012) cita os casos de perseguição aos professores Arp Procópio de Carvalho e “Kuba”, que foram desligados da instituição em 1964. A pesquisadora acrescenta que apenas em 2005 foi realizado o processo de anistia dos professores (já então falecidos) e dos alunos perseguidos e expulsos na época da ditadura militar. Nessa ocasião, em pleno século XXI, o reitor do ITA que promoveu a anistia e outros encaminhamentos a respeito foi exonerado, o que a nosso ver demonstra a prevalência de ideias e posturas do passado que vão na contramão da modernidade.

A fundação da Embraer, em 1969, deve ser entendida como integrante do processo de criação de um complexo industrial-militar no país. Este, por sua vez, constituiu-se como resultado da adoção da Doutrina da Segurança Nacional. A partir da criação dessa empresa, juntamente com o CTA e o INPE, formou-se o polo

---

<sup>62</sup> O Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro no período do “milagre econômico” aumentava cerca de 10% ao ano, e em 1973 atingiu uma marca recorde de aumento – 14%. Entretanto, o crescimento econômico foi bom apenas para empresários, e ruim para os trabalhadores, cujos salários foram contidos e os sindicatos duramente reprimidos. Assim, como a distribuição dos resultados do crescimento econômico foi muito desigual, a concentração de renda também aumentou demasiadamente no período, fazendo com que a desigualdade social conhecesse níveis nunca vistos antes. O índice de Gini, que mede a concentração de renda, passou de 0,54 em 1960 para 0,63 em 1977 (SANZ; MENDONÇA, 2017).

científico tecnológico de São José dos Campos. A Embraer levou a cidade a uma nova fase de crescimento urbano.

Data igualmente desse período a implantação das seguintes indústrias em São José dos Campos: a Bandiy Tubing (1970), do ramo mecânico; a Kodak (1972), do ramo químico; a Philips (1973), do ramo eletrônico; a Metalúrgica Fiel (1973), do ramo químico; a Monsanto (1975), do ramo químico. Em Taubaté, data de 1973 a implantação da indústria automobilística Volkswagen<sup>63</sup>. Em 1980, a Petrobras chega a São José dos Campos, com a Refinaria Henrique Lage (Revap), que se instalou às margens da Rodovia Presidente Dutra e em cujo terreno será, mais tarde, em 2012, implantado o *campus* São José dos Campos do IFSP.

Segundo Francesconi (2009), esse processo de crescimento prosseguiu de forma acentuada até os anos 1970, com a expansão da atividade industrial e da migração<sup>64</sup>. A pesquisadora aponta que, embora em Jacareí o núcleo industrial tradicional fosse anterior ao de São José dos Campos, a cidade evoluiu mais lentamente na incorporação das novas grandes indústrias de capital internacional, passando nos anos 1970 à condição de fornecedor de trabalhadores para a vizinha, a “capital do Vale”. Nesse contexto, agravaram-se nas cidades os problemas de habitação, de insuficiência de equipamentos urbanos na periferia e de violência urbana (Ibidem, 2009).

Nesse sentido, Santos, Maria Teresa (2004) destaca, em relação a São José dos Campos, que

O que vimos, portanto, foi uma relação direta com a ocupação do solo, após a expansão urbana desenfreada e devido às políticas e programas que expulsaram cada vez mais o *pobre*<sup>65</sup> das regiões nobres da cidade, empurrando-os para as áreas limítrofes do município. Esse mecanismo, ao

---

<sup>63</sup> Em 2017 a TV pública alemã lançou o documentário “Cúmplices? A cooperação da Volkswagen com a Ditadura Militar”, que retrata a história de Lucio Antonio Bellentani (antigo funcionário da empresa na unidade de São Bernardo do Campo e atual morador de Jacareí) que foi preso na própria fábrica e torturado em 1972 pelos oficiais do regime militar. Com base em documentos da época, um inquérito do Ministério Público busca responsabilizar a Volkswagen pela perseguição contra seus funcionários, que ocorreu a partir do departamento de segurança industrial, e pelo apoio da indústria automobilística ao regime militar. A acusação versa também sobre chefiar um grupo de empresas que financiaram a ditadura no país, dentre elas a própria Embraer. A empresa alemã chegou a contratar historiadores que comprovaram o envolvimento da Volkswagen com a ditadura brasileira.

<sup>64</sup> Dados das migrações dirigidas a São José dos Campos, conforme pesquisa realizada por Francesconi (2009), demonstram uma relevante taxa entre os anos 1960 e 1980: 5,64% entre as décadas de 1950 e 1960; 6,70% entre 1960 e 1970; 6,84% entre 1970 e 1980 e 3,99% entre 1980 e 1990.

<sup>65</sup> Vale destacar que a autora entende a pobreza como condição *sine qua non* para a perpetuação do capitalismo, e o pobre não desvinculado da noção de classe social.

mesmo tempo em que 'limpa', 'desobstrui' a cidade da presença incômoda do *pobre*, favorece o capital imobiliário, ao valorizar as áreas intermediárias situadas entre o centro urbano e a periferia, instalando as redes de infraestrutura e serviços necessárias para atender às novas demandas dos arrabaldes da cidade, valorizando a zona intermediária (p.142 – grifos da autora).

Em relação ao sistema educacional brasileiro, ele sofreu muitas alterações nesse período, tendo sido implementada uma lógica educacional compatível com o projeto de desenvolvimento do país, com estímulo à pesquisa científica e à formação de quadros técnicos, voltados ao mercado de trabalho e em consonância com a concepção tecnicista<sup>66</sup>. Importante destacar já nesse período a influência dos organismos multilaterais de financiamento, particularmente o Banco Mundial, ou seja, o acato aos ditames externos, causando descontinuidade das ações (BACKX, 2006). Os ensinos médio e técnico desenvolveram-se largamente por intermédio dos acordos entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID). Grande parte da ampliação e do aprimoramento da estrutura das escolas técnicas federais foi realizada com recursos advindos desses acordos (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A Constituição Federal de 1967 extinguiu a vinculação orçamentária para a manutenção e o desenvolvimento educacional, mas, paradoxalmente, ampliou a Rede Federal de estabelecimentos de ensino (devido à transferência ao MEC dos órgãos de ensino ligados ao Ministério da Agricultura). Foi através da Emenda Constitucional de 1969 que a educação apareceu pela primeira vez como um dever do Estado. Caires e Oliveira (2016) apontam duas medidas importantes assumidas pelo governo militar no campo educacional: a Reforma Universitária de 1968 e a profissionalização compulsória no Ensino Médio (à época denominado 2º Grau).

Quanto à reforma universitária, inspirada no modelo do ITA em alguns aspectos (como mencionamos anteriormente), ela produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro: por um lado, por exemplo, foram criadas condições para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, criou-se uma política nacional de pós-graduação; por outro lado, ela

---

<sup>66</sup> A concepção tecnicista tem sua origem nos Estados Unidos na década de 1960, e seu principal objetivo é fazer com que a escola assuma o modelo empresarial e se insira nos padrões da racionalização e da produtividade capitalistas (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Alinha-se, pois, à teoria do capital humano.

possibilitou o surgimento de um ensino privado com uma perspectiva meramente profissionalizante e distanciado da atividade de pesquisa, compreendendo a educação como uma mercadoria, e a unidade escolar como uma empresa.

Já em relação à profissionalização compulsória, que perdurou de 1971 até 1982, Caires e Oliveira (2016), com base em Cury et al. (1982), afirmam que foi a primeira vez na história educacional do país que a função propedêutica do ensino médio foi menosprezada e se buscou aliar a função formativa à profissionalizante. Para Cunha (1977, apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016), a profissionalização compulsória, que em tese permitia ao concluinte adentrar o mundo do trabalho, partia do pressuposto de que havia postos de trabalho para os concluintes, o que nem sempre ocorria; e, por outro lado, de que as camadas médias abririam mão do ensino superior, tendo em vista a função de contenção a essa modalidade de ensino, o que também não se concretizou.

Caires e Oliveira (2016) destacam que nesse contexto somente as escolas técnicas e agrícolas da Rede Federal é que conseguiram ministrar com qualidade o ensino profissionalizante, devido à experiência, à qualidade do corpo docente e das condições de infraestrutura, principalmente no que diz respeito às oficinas e laboratórios.

Em 1978, as escolas técnicas federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e passaram a oferecer cursos de graduação e pós-graduação – engenharias industriais, tecnólogos; licenciaturas – bem como os tradicionais cursos técnicos, além de realizar atividades de pesquisa e extensão. Se por um lado isso ocorreu devido ao reconhecimento social da qualidade dos cursos técnicos já oferecidos, para Cunha (2000, apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016) constituiu uma estratégia política para desviar candidatos ao ensino superior para essas instituições, retendo-os em cursos de menor duração e de menor valor econômico e simbólico. Dessa maneira, ainda se reforçava a velha e estrutural dualidade de ensino.

Desse modo, Frigotto (2010) identifica, nesse contexto, que nas décadas de 1960 e 1970 a educação no país foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção - a “capital humano”. O autor considera isso um reducionismo, pois tal

definição é abstraída das relações de poder. Assim, a educação passa a ser entendida como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. A concepção de educação como “fator econômico” constitui-se como um “fetiche” – um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (FRIGOTTO, 2010). Tal concepção corrobora, portanto, a falsa ideia muito difundida da educação enquanto responsável exclusiva pelas transformações sociais.

Ainda segundo Frigotto (2010), os efeitos do economicismo na política de educação, reforçado pela ideologia do regime militar, resultaram de forma negativa em variadas expressões, que perduraram, e por vezes se agravaram, tais como: o desmantelamento da escola pública e o reforço da educação como “negócio”; o dualismo que materializa uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classe dominante; o tecnicismo e a fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo de conhecimento.

Após o “milagre econômico”, o país entrou num quadro de recessão socioeconômica, com consequências tais como o desemprego e a miséria. Essa situação, somada à repressão autoritária, fez com que as mobilizações populares no país se ampliassem e se fortalecessem durante as décadas de 1970 e 1980.

Para Harvey (2007), essas mobilizações podem ser consideradas como a expressão de parte dos

[...] insatisfeitos do Terceiro Mundo com um processo de modernização que prometia desenvolvimento, emancipação das necessidades e plena integração ao fordismo, mas que, na prática, promovia a destruição de culturas locais, muita opressão e numerosas formas de domínio capitalista em troca de ganhos bastante pífios em termos de padrão de vida e de serviços públicos (por exemplo, no campo da saúde), a não ser para uma elite nacional muito afluente que decidira colaborar ativamente com o capital internacional [...] (p. 133).

Conforme Netto (2004), no fim do regime ditatorial, além de nenhum dos grandes e importantes problemas estruturais da sociedade brasileira terem sido solucionados, eles foram aprofundados e tornados mais complexos, ganhando um dimensionamento mais amplo e atingindo mais pessoas.

### 1.3.7 Os primórdios da redemocratização: entre a Constituição Cidadã e os impactos da acumulação flexível no Vale do Paraíba

*O mundo dá voltas*

*Passei muitos anos resmungando, reclamando  
Injuriado, mal falando do meu pobre emprego  
Me sentindo explorado, um pobre coitado,  
Um babaca sacaneado já pedindo arrego*

*Mas a crise chegou,  
minha batata assou,  
fiquei desempregado.*

*Nunca acreditei no clichê “o mundo dá voltas”  
O mundo, cá pra nós, revolta quem para pra nele pensar  
Mas comigo esse negócio funcionou,  
Minha indignação passou, fez a saudade se instalar*

*Me deu saudade daquele cheiro forte de óleo,  
Do parafuso do aerofólio, da lataria, do carburador,  
Daquele esporro pelo atraso em plena segunda,  
Do suor escorrendo na bunda, do barulho do motor*

*Mas eu corri atrás,  
puxei o saco de uns dois ou mais,  
consegui um emprego*

*Agora acordo com uma certa disposição,  
Visto logo o macacão, vou caminhando sem pensar  
Vou esperando eu me cansar de novo pra agir como todo o povo  
Com o passar do tempo eu volto a reclamar*

*(Derli Silva, músico e ex-trabalhador da indústria automobilística em São José dos Campos)*

No restabelecimento da democracia no país, após longos anos da ditadura civil-militar, um marco fundamental foi o processo constituinte, que contou com a participação popular e resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 (vigente). Ela representou, no plano jurídico, o retorno dos direitos civis e políticos e a promessa de afirmação e extensão dos direitos sociais. Dentre os direitos sociais inscritos constitucionalmente, encontra-se a educação:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta

Constituição (BRASIL, Redação dada pela Emenda Constitucional n° 90, de 2015<sup>67</sup>).

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

Conforme Caires e Oliveira (2016), a educação profissional não foi tratada especificamente no texto constitucional, apesar de constar no art. 205 a relação entre educação e trabalho. As autoras também destacam que o inciso XXXII do art. 7° criticou a dualidade estrutural da sociedade brasileira, na medida em que dispôs sobre a “proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos” (BRASIL, 1988).

Os movimentos sociais organizados que participaram ativamente do processo constituinte, continuaram, após a aprovação da Constituição, a atuar politicamente com vistas a elaborar leis complementares que viessem a consolidar, institucionalmente, os avanços conquistados. Podemos dizer que essa atuação representava uma ação política contrária à dominante até então, voltando-se para a criação e o fortalecimento de estruturas que propiciassem uma construção institucional, a qual viabilizasse os direitos sociais e a ampliação da democracia política, através da criação de mecanismos de participação para controle das políticas públicas, como, por exemplo, os conselhos e as conferências.

Foi nesse contexto que pesquisadores do campo da educação, participantes do processo de transição democrática brasileira, da promulgação da Constituição de 1988 e da Lei n° 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), estabeleceram construções teóricas e de luta na área da educação, discutindo a relação trabalho e educação numa perspectiva crítica. No campo da educação profissional, por exemplo, recuperou-se o debate conceitual sobre a educação tecnológica e a politecnia, através das influências do pensamento do filósofo Antônio Gramsci.

Entretanto, no contexto dos anos 1980, organismos multilaterais, o MEC, empresários, bem como alguns pesquisadores que seguiam a teoria do capital

---

<sup>67</sup> Foram duas as emendas constitucionais a esse artigo, que alteraram a redação original: a primeira, de n° 64, foi feita em 2010 e visou à inclusão da “alimentação” enquanto um direito social. Já a segunda, de n° 90, de 2015, incluiu o “transporte”.

humano nos idos dos anos 1960, surgem com novos conceitos e categorias que, aparentemente, superariam as perspectivas anteriores de formação técnico-profissional restrita e lhes seriam opostas. Entretanto, tal constatação se restringe ao nível da aparência. Frigotto (2010) ressalta que não alteram fundamentalmente as relações sociais, apenas realizam uma metamorfose de conceitos: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade, qualidade total, pedagogia da qualidade, polivalência, formação abstrata, dentre outros. Dessa maneira, o autor conclui que ocorre um “rejuvenescimento da teoria do capital humano”<sup>68</sup>.

Esse período histórico foi permeado por um conflito: se por um lado havia apoio de determinados setores da sociedade para a consolidação dos dispositivos constitucionais, por outro havia grande resistência, principalmente por parte de setores afinados com o ideário neoliberal, que naquele momento se aprofundava no país.

Então, no Brasil, paralelamente às conquistas sociais, as medidas neoliberais e a reestruturação produtiva ascendem<sup>69</sup>, inviabilizando a construção de um efetivo Estado protetivo no país. Nesse sentido, em relação aos anos 1990, Frigotto (2010) contextualiza o advento das novas tecnologias e as conseqüentes mudanças na base técnica da produção e seu impacto sobre o conteúdo e a divisão do trabalho, além da qualificação e formação humana enquanto um desafio teórico para quem tomou como eixo de compreensão dos processos educativos a categoria trabalho.

Cunha (2002 apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016) identifica que em 1989 foi publicado um Relatório do Banco Mundial (BM) sobre o Ensino Médio brasileiro. Em síntese, o documento apresentou “recomendações” para a promoção da equidade nesse nível de ensino. Apontou que os gastos com os estudantes das escolas técnicas federais eram demasiadamente elevados, em comparação aos das escolas estaduais

---

<sup>68</sup> Em conformidade com o modelo de competências, que tratamos no item 1.2.1 deste trabalho.

<sup>69</sup> No item 1.2.1 desta dissertação, tratamos dessa questão em nível mundial. Em relação aos países da América Latina, o ideário neoliberal ganhou força a partir dos anos 1990, com influência do Consenso de Washington (1989), elaborado pelo governo norte-americano e organismos multilaterais, que determinou o “receituário neoliberal” para “ajustar a economia” dos países latino-americanos, o qual consistiu basicamente em privatizações e na abertura das economias nacionais ao mercado e à competição internacionais, que passaram a ser defendidas e controladas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo BM, como a alternativa para o desenvolvimento econômico, além de contenção de gastos sociais.

e municipais. Nesse sentido, para alcançar a equidade, o relatório indicou três ações para as escolas de ensino técnico: introduzir o pagamento de anuidades; atrair mais estudantes de baixa renda para essas escolas; expandir o número de matrículas mais rapidamente, em vez de construir novas escolas. Caires e Oliveira (2016) entendem que as indicações feitas pelo BM estavam embasadas em fundamentos econômicos de viés neoliberal, traduzidos na valorização das privatizações e no desestímulo à ampliação das escolas públicas, sobretudo as ligadas à formação tecnológica. O governo de Fernando Collor, de viés neoliberal, curiosamente não implementou as sugestões feitas. Mas isso não impediu que essas questões fossem retomadas pelo quadro técnico do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), seu sucessor na presidência.

No governo FHC foi, então, empreendida uma reforma da educação profissional através do Decreto nº 2.208/1997, que, dentre outros aspectos, impôs a separação entre o ensino médio e o técnico. Assim, mais uma vez era reforçada a dualidade educacional histórica, e a educação profissional transformou-se num “subsistema”, num dispositivo de caráter compensatório. A oferta dos cursos técnicos, no âmbito dessa reforma, passou a ser feita em grande escala por instituições privadas, constituindo uma verdadeira mercantilização.

Nesse sentido,

[...] havia uma concepção de Educação Profissional sendo implementada pelo Governo Federal, no sentido de proporcionar uma formação fragmentada, modularizada, flexível e desvinculada da possibilidade de elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.111).

Em 1997, por exemplo, o ensino médio integrado ao ensino técnico quase deixou de existir. As instituições federais de ensino técnico foram muito impactadas com essa reforma. Vale destacar que essa reforma foi muito criticada pelos estudiosos brasileiros que se debruçavam na discussão sobre trabalho e educação, como também por profissionais dos CEFETs.

Em 1998, no âmbito das políticas de privatização, o governo federal proibiu a construção de novas escolas federais. Ao mesmo tempo, uma série de atos normativos direcionaram essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e de ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à

responsabilidade dos estados e da iniciativa privada. Mais diretamente ligada à qualificação e à formação intensiva de mão de obra, o governo permitiu a expressiva participação do “Sistema S”, que desde sua fundação sempre foi subsidiado pelo fundo público<sup>70</sup>.

Foi nesse contexto que chegaram à região vale-paraibana, em diversas cidades, instituições pertencentes ao “Sistema S”, como o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), organizações das entidades corporativas da indústria e do comércio, respectivamente. O SESI Jacareí foi inaugurado em 1995, sendo os cursos ofertados sobretudo nas áreas de Química e Automação. O SENAC iniciou suas atividades em São José dos Campos em 1992, com cursos predominantemente da área de serviços.

Nesse contexto, as empresas estatais estavam incluídas nas medidas de privatização, sem as distinguir nem as caracterizar em função do seu papel estratégico no desenvolvimento nacional. Dessa maneira, em 1992, a maior empresa do ramo aeronáutico do país e um dos principais símbolos da cidade de São José dos Campos – a Embraer – foi privatizada. De acordo com Zulietti (2006 apud MACHADO, 2016), entre 1989 e 1994, a Embraer demitiu 7.354 funcionários (assumidos pelo governo federal), já como estratégia para a privatização que viria – totalizando 9.254 demissões até 1996.

Em 1995 ocorreu a privatização da Rodovia Presidente Dutra. Ainda em São José dos Campos, as indústrias Alpargatas e Tecelagem Parahyba<sup>71</sup> encerraram suas atividades produtivas nos anos 1990 – após trinta e três e setenta anos de atividades, respectivamente (SANTOS, Maria Teresa, 2004).

A região, reconhecida pela industrialização e pela tecnologia de ponta, que tinha nos sindicatos um dos movimentos mais fortes e organizados, não ficou isenta

---

<sup>70</sup> Conforme Manfredi (2002, apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016) “a gestão do Sistema S é privada, mas uma parte expressiva do financiamento é pública. Os recursos são provenientes de contribuições compulsórias, incidentes sobre a folha de pagamento de empresas de determinados setores econômicos, que são arrecadadas pelo INSS e, posteriormente, são repassadas ao departamento nacional de cada instituição desse sistema”. (p.143).

<sup>71</sup> No espaço físico onde funcionava as atividades da Alpargatas, na zona sul da cidade, foi construído e inaugurado em 1994 o *Shopping Vale Sul*, o maior *shopping* do Vale do Paraíba. Já parte da área que abrigava a Fazenda da Tecelagem Parahyba, na zona norte, foi transformada em um parque de lazer pela prefeitura.

à reestruturação produtiva das empresas e de suas sequelas, como o desemprego (SANTOS, Maria Teresa, 2004).

Seguindo as determinações do processo do capital, desde o início da década de 1990 o Vale do Paraíba vem sofrendo os impactos da transição à acumulação flexível. Dados da Fundação SEADE demonstram que, entre os anos de 1990 e 1993, o número de empregos caiu, de 128.116 vagas, para 99.447, equiparando-se, proporcionalmente, ao índice de crescimento observado no decorrer da década de 1980 (SANTOS, Maria Teresa, 2004, p.49).

Em pesquisa realizada por Brisola et. al (2005), sobre o perfil dos trabalhadores desempregados da indústria metalúrgica de São José dos Campos entre 1996 e 2000, foi verificado que as demissões foram feitas de maneira indiscriminada, independentemente do tempo de casa, da qualificação, da idade, do sexo ou da faixa salarial.

Machado (2016), a partir de dados extraídos da Fundação SEADE (2015), evidencia as transformações durante o final do século XIX e início do século XX, de como a indústria desempregou seus funcionários: em 1991, o setor industrial empregava 44% da mão de obra da cidade de São José dos Campos, e o setor de serviços 31%; já em 1996, o setor de serviços empregava um pouco mais que a indústria; e em 2014 o setor de serviços empregou 54%, contra 20% da indústria.

Dessa maneira, ao término do século XX, compreendemos que grandes desafios estavam postos à educação profissional brasileira e à região vale-paraibana. Mas, como a História é um campo aberto de possibilidades, o novo século anunciaria também algumas transformações no cenário nacional, com repercussões importantes para a educação profissional.

## CAPÍTULO 2

### O Século XXI: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e seu “encontro” com o Vale do Paraíba

No capítulo 1, conforme nossa proposta teórico-metodológica, buscamos, num primeiro momento, reconstituir a aparência fenomênica vale-paraibana, principalmente a partir do discurso sobre a região e seus “símbolos do moderno”, que adentram o século XXI. A partir disso, embarcamos na compreensão sócio-histórica do Vale do Paraíba e da política educacional brasileira, especificamente no que diz respeito à educação profissional, não sem trazer algumas notas sobre a educação e o trabalho na sociedade capitalista, necessárias para sustentar nossa análise. Nesse movimento, no qual tempo e espaço estiveram na centralidade do nosso percurso de pesquisa, foi possível apreender a constituição da estrutural dualidade de ensino na sociedade brasileira, bem como as transformações pelas quais o espaço vale-paraibano passou desde o Brasil Colônia até os primórdios da República Nova.

Nessa apreensão, no que diz respeito à dualidade de ensino, foi possível identificar as bases da formação da educação profissional brasileira, que, dentre outros aspectos, conviveu com a constituição das instituições federais, bem como com uma dualidade nela própria, na medida em que há uma coexistência histórica de instituições de outros entes federativos (estados, municípios), do “Sistema S”, assim como de instituições “isoladas”, as privadas. Como as instituições federais de ensino técnico se concentraram principalmente nas capitais brasileiras<sup>72</sup>, no Vale do Paraíba primeiro chegaram unidades estaduais, bem como “isoladas” e o “Sistema S”, conforme apreendemos até o presente momento na nossa pesquisa.

Nesse sentido, entendemos que a chegada do IFSP no Vale do Paraíba é relevante, devido a uma lacuna histórica da política de educação profissional nesse

---

<sup>72</sup> No estado de São Paulo, por exemplo, a então “Escola de Aprendizizes e Artífices de São Paulo” foi criada em 1909, conforme já explicitado neste trabalho, através do Decreto-lei nº 7.566. Somente em 1987 foi implantada outra unidade de ensino no estado, a então “Escola Técnica Federal de São Paulo”, no município de Cubatão; e nove anos mais tarde, em 1996, a terceira unidade foi criada, na cidade de Sertãozinho. Todas as outras unidades hoje existentes do IFSP foram criadas a partir de 2005, principalmente após 2008, a partir da Lei nº 11.892 (já mencionada).

território. Se, conforme observamos, essa região passou por grandes transformações socioeconômicas que levaram a uma urbanização crescente, com expressiva participação da migração na constituição da sua população, além de uma centralidade no cenário político-econômico nacional, a oferta da educação profissional, enquanto política pública, não acompanhou a demanda territorial.

Na década de 2010, quando enfim se dá o “encontro” de unidades federais da educação profissional com as cidades de São José dos Campos e de Jacareí, tanto a instituição – agora denominada IF –, quanto a região vale-paraibana, já não são as mesmas de antes. Os IFs, conforme já mencionamos e retomaremos adiante, podem ser considerados inovadores em suas propostas político-pedagógicas, de instrumentos de gestão participativa e de relação com o território onde se instalam. Entretanto, entendemos que a própria instituição, em seu cotidiano, expressa as temporalidades históricas presentes na educação e, em específico, no ensino profissional brasileiros. Em relação ao território, conforme vimos apontando, também ocorre situação similar: ao adentrarmos o século XXI, ele já não é o mesmo de tempos passados, mas é constituído pelas temporalidades históricas, ou seja, há relações sociais de diferentes épocas presentes nesse espaço, que precisam ser consideradas para que vislumbremos as possibilidades históricas “presentes no presente”. No entanto, essas possibilidades não devem ser confundidas com o retorno ao passado e/ou com a perspectiva “moderna” à brasileira, já que, enquanto país capitalista dependente, a busca pela modernidade restringiu-se às transformações econômicas, ancoradas nos símbolos do moderno.

Dessa maneira, neste capítulo, a partir do retorno às temporalidades históricas (identificadas no capítulo anterior) da educação profissional e do Vale do Paraíba, que expressam a modernidade inconclusa brasileira e chegam ao século XXI, somando-se às transformações societárias oriundas da acumulação flexível, pretendemos tecer considerações sobre a região vale-paraibana e os IFs no tempo histórico em que eles, enfim, se “encontram”.

## 2.1 A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): um novo rumo para a educação profissional?

*“Um povo educado não aceitaria as condições de miséria e desemprego como as que temos” (Florestan Fernandes)*

A criação dos IFs está diretamente relacionada à ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder executivo federal. Para Frigotto (2011), a década de 2000 e, conseqüentemente, o século XXI, começaram no Brasil somente em 2003, com a posse de Lula: “[...] já que não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem” (p.237). Assim, podemos dizer que se tratou de um novo período da história brasileira.

O governo Lula, ao contrário do que esperavam os setores progressistas da sociedade que o conduziram ao poder executivo, não construiu um projeto de ruptura efetiva, principalmente no tocante à política macroeconômica. A ruptura esperada consistiria na efetivação de medidas políticas profundas, capazes de viabilizar a repartição da riqueza, bem como nas reformas de base, em confrontação com o latifúndio, o sistema financeiro e o aparato político e jurídico que os sustentam. Apesar disso, a conjuntura do seu governo diferenciou-se demasiadamente da década de 1990, em diversos aspectos, dentre os quais Frigotto (2011) destaca:

retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (p. 240).

É nessa conjuntura<sup>73</sup> que, em relação à educação profissional, o governo Lula, devido ao compromisso assumido com educadores progressistas<sup>74</sup>, revogou em 2004 o Decreto nº 2208/1997, que estabelecia a reforma da educação profissional empreendida no governo FHC.

O novo decreto, de nº 5154/2004, conferiu um novo arranjo à educação profissional no que diz respeito aos níveis contemplados por essa modalidade de educação, a saber: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Ademais, regulamentou a possibilidade da oferta do ensino médio integrado à educação profissional técnica, que quase chegou à extinção no governo FHC, devido à separação empreendida entre ensino técnico e ensino médio. Já o decreto nº 5159 do mesmo ano criou a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), no âmbito do MEC. Decisão que educadores progressistas da área criticaram, pois ela corroboraria a dualidade de ensino: uma secretaria da educação básica e outra da educação profissional e tecnológica (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Destacamos também nessa conjuntura a criação do PROEJA em 2005, cujos cursos deveriam ser desenvolvidos nas então unidades federais de educação profissional. De maneira geral, esse programa prevê o atendimento da demanda de escolarização daqueles que a ela não tiveram acesso na “idade própria”. Entretanto, os cursos, por serem oferecidos na maioria das vezes de forma superficial e aligeirada, acabam implicando uma formação precarizada (KUENZER, 2007).

Em contrapartida, ressaltamos que no governo Lula a educação profissional recebeu especial atenção, tendo sido estabelecida uma maior responsabilização estatal na oferta dessa modalidade educacional. Assim, a Lei nº 11.195/2005 permitiu que o governo federal pudesse voltar a investir na expansão e na criação de novas escolas públicas de ensino profissional. Essa lei viabilizou a implementação do Plano

---

<sup>73</sup> Destacamos que é um período muito recente da nossa história e que muitos pesquisadores, inclusive no campo do Serviço Social, têm se debruçado sobre o estudo dos impactos sociais e econômicos do governo Lula e, também, do governo Dilma. Por ora, vamos nos ater neste trabalho a trazer alguns elementos significativos desse período no âmbito da política educacional, mais especificamente, da educação profissional.

<sup>74</sup> Aqui entendidos como aqueles que tomaram a discussão sobre educação e trabalho numa perspectiva crítica, conforme já abordado neste trabalho.

de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, elaborado pelo MEC, através da SETEC. Já em 2008, a Lei nº 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, a partir do reordenamento das instituições federais de educação tecnológica já existentes e da criação dos IFs.

Os IFs, nesse contexto, passam a ser considerados como inovadores em termos de proposição político-pedagógica, sem equivalente em nenhum outro país. Sua organização pedagógica é vertical, o que permite a oferta de cursos desde a educação de base até o ensino superior, a partir dos eixos tecnológicos de cada *campus*, o que possibilita aos professores o trabalho em diferentes níveis de ensino e, aos estudantes, compartilharem os espaços de aprendizagem, laboratórios, bem como terem a perspectiva de aceder a níveis mais elevados de ensino. Assim, permite a estudantes do ensino básico, por exemplo, iniciar o contato com atividades de pesquisa e extensão.

Os IFs têm como objetivos:

I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

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

IV -desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V – estimular e apoiar os processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI – ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado em engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;
- e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

Vale destacar que, no desenvolvimento da ação acadêmica dos IFs, deve ser garantido o mínimo de 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio e 20% para cursos de licenciatura, com vistas à formação de professores para a educação básica.

Outra iniciativa no campo da educação profissional, em 2008, foi o acordo estabelecido entre o governo federal e entidades do “Sistema S”. Com o propósito de assegurar um processo crescente de gratuidade na oferta da educação profissional brasileira, esse acordo visou à ampliação do número de vagas oferecidas, gratuitamente, para os cursos ministrados nas escolas do referido sistema.

A partir de 2011, com o governo Dilma, houve continuidade e avanços na área da educação profissional, a partir da criação de determinadas políticas e programas. Logo em 2011, foi feito o anúncio da fase três do plano de expansão da rede federal, contribuindo para a expansão da oferta pública e gratuita dessa modalidade educacional. No mesmo ano foi igualmente promulgada a Lei nº 12.513, que estabeleceu o PRONATEC, com a finalidade de ampliar a oferta da educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, contando com ampla participação do “Sistema S”<sup>75</sup>.

O PRONATEC, conforme a legislação que o criou, prioriza o atendimento a estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da EJA, trabalhadores, beneficiários dos programas federais de transferência de renda, bem como a estudantes que tenham cursado o ensino médio completo, em escolas da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral. Para Caires e Oliveira (2016), esse programa tem sérios impactos, como a inibição da expansão de instituições públicas de educação profissional; a transferência de recursos públicos para instituições privadas; a ênfase em cursos de qualificação profissional, de curta

---

<sup>75</sup> Na introdução deste trabalho, trouxemos dados referentes à expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como as definições legais do Pronatec e do Reuni.

duração, desarticulados da formação geral, humanística e científica, incapazes de responder até mesmo às próprias demandas do mercado.

Dessa maneira, podemos dizer que, no governo Dilma, ao mesmo tempo em que houve um indiscutível e importante aumento da responsabilidade estatal na oferta da educação profissional, houve também a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada educacional. Entretanto, o PNE 2014-2024, no caso da educação profissional, não priorizou parcerias com a iniciativa privada, dando maior ênfase à sua oferta pública, gratuita e de qualidade, o que consideramos um avanço. Todavia, conforme mencionamos na introdução deste trabalho, a Emenda Constitucional nº 95/2016 (governo Temer), que congela os gastos primários do governo federal por vinte anos, impossibilita a efetivação desse plano, do mesmo modo que a Reforma do Ensino Médio vai na contramão da perspectiva de educação para o trabalho que norteou a criação dos IFs.

Caires e Oliveira (2016) sinalizam que não houve neste século um censo escolar específico da educação profissional que fosse capaz de coletar informações completas e fidedignas sobre essa modalidade de educação. As pesquisadoras, então, buscam no Censo Escolar da Educação Básica de 2013 alguns dados relevantes que se associam à educação profissional integrada ao ensino médio. Das 5.261 instituições que ministram essa modalidade de ensino, 45,7% eram públicas, enquanto 54,3% privadas. Da porcentagem das públicas, 8,6% eram federais, 34,9% estaduais, 2,2% municipais. Também foi possível identificar um crescimento de 33,3% de unidades escolares em relação ao Censo de 1999, sendo os principais responsáveis por essa expansão as redes federal e estadual. Segundo análise das pesquisadoras, os dados do Censo 2013 revelaram uma tendência das escolas privadas para a oferta de cursos mais rápidos, pontuais e desvinculados da formação geral, científica, política e cultural.

Nesse sentido é que compreendemos que a educação profissional numa perspectiva emancipadora, não desvinculada da formação geral, somente é possível de ser efetivada na esfera pública, pois sua oferta não interessa aos empresários, por seus custos, duração e finalidades.

Ramos (2015) pontua que, durante os governos petistas, a educação profissional integrou um movimento de subordinação das políticas públicas a padrões de desenvolvimento, sob a hegemonia do capital financeiro. Entretanto, ela considera que houve uma inflexão muito relevante em relação à política de educação profissional do governo FHC, que aderira a tendências internacionais de privatização da educação em geral e da educação profissional em particular, bem como promovera a “desresponsabilização” do Estado, com a oferta e com o financiamento diretos dessa modalidade educacional.

Este fato nos indica a existência de contradições virtuosas que apontam para a possibilidade de se disputar um outro projeto de desenvolvimento e de formação de trabalhadores brasileiros, a exemplo das seguintes: a) enquanto o Estado assumir a educação profissional tem-se um espaço de disputa do sentido desta formação em benefício da classe trabalhadora; b) o acesso a cursos de formação inicial e continuada revela-se, ao mesmo tempo, um direito e um atendimento insuficiente deste mesmo direito, o que pode provocar a consciência política dos trabalhadores; c) o fato de instituições públicas como os IFs serem instados a ofertarem a formação profissional a trabalhadores pode comprometê-las com os interesses desta classe; d) o acesso à formação é, sempre, acesso ao conhecimento, o que implica ampliar horizontes e possibilidades de produção da existência humana; e) mesmo o trabalho precário é uma conquista em face do desemprego que se naturalizou na ortodoxia neoliberal e que transformou uma parcela da população brasileira em inimpregáveis; f) se, por um lado, o acesso ao trabalho precário e a alguma renda por parcelas da população pode ser apassivadora da luta social, por outro, pode contribuir para evitar regressões da esfera do direito e instar conquistas mais profundas de ordem econômicas e políticas (Ibidem, p. 114-115).

Consideramos que essa constatação de Ramos (2015) nos leva, a partir da apreensão crítica da realidade, a dimensionar a relevância da criação dos IFs e de sua implantação em diversas localidades do país<sup>76</sup>. Nesse sentido, compreendemos que é no território que essas contradições, bem como as possibilidades ressaltadas pela pesquisadora, são expressas e podem ser transformadas.

---

<sup>76</sup> Cabe destacar que, no processo de expansão dos IFs, todas as regiões brasileiras foram contempladas, sendo que os planos de expansão contaram com critérios para a escolha das cidades a receber as unidades. Tais critérios, conforme o então ministro da Educação Fernando Haddad, versaram sobre pobreza, número de habitantes e arrecadação *per capita*, os chamados “territórios de cidadania”, onde havia poucos investimentos. Nesse sentido, devido àquilo que Haddad denominou “dívida educacional” com o Nordeste, essa região recebeu importância diferenciada nesse processo de expansão.

## 2.2 Temporalidades vale-paraibanas: entre desigualdades, diversidades e paradoxos

*Em Maurília, o viajante é convidado a visitar a cidade ao mesmo tempo em que observa uns velhos cartões-postais ilustrados que mostram como esta havia sido: a praça idêntica mas com uma galinha no lugar da estação de ônibus, o coreto no lugar do viaduto, duas moças com sombrinhas brancas no lugar da fábrica de explosivos. Para não decepcionar os habitantes, é necessário que o viajante louve a cidade dos cartões-postais e prefira-a à atual, tomando cuidado, porém, em conter seu pesar em relação às mudanças nos limites de regras bem precisas, reconhecendo que a magnificência e a prosperidade da Maurília metrópole, se comparada com a velha Maurília provinciana, não restituem uma certa graça perdida, a qual, todavia, só agora pode ser apreciada através dos velhos cartões-postais, enquanto antes, em presença da Maurília provinciana, não se via absolutamente nada de gracioso, e ver-se-ia ainda menos hoje em dia, se Maurília tivesse permanecido como antes, e que, de qualquer modo, a metrópole tem este atrativo adicional - que mediante o que se tornou pode-se recordar com saudades daquilo que foi. (Calvino, em "As Cidades Invisíveis").*

Como vimos no capítulo 1, assim como Maurília, as cidades do Vale do Paraíba – especialmente as que margeiam a Rodovia Presidente Dutra – passaram por grandes transformações. Pudemos constatar durante esta pesquisa que tais mudanças espaciais se relacionam, sobretudo, com as transformações das relações sociais de produção. No cerne dessas transformações, esteve sempre presente a busca pela “modernidade”, mas sob o imperativo do desenvolvimento desigual. Dessa maneira, os acontecimentos político-econômicos no Brasil desenrolaram-se com o objetivo último voltado ao exterior.

À modernidade inconclusa brasileira, que ocasionou uma fragilidade em termos de democracia e de cidadania no país, somam-se as transformações societárias em nível mundial que se iniciam a partir de 1970, as quais trouxeram grandes implicações para o mundo do trabalho em escala global. Ademais, nesse período é possível verificar que a urbanização acelerada provocou mudanças substantivas no espaço. Podemos dizer, a partir do pensamento lefebvriano, que as cidades industriais dão lugar, assim, às cidades “urbanas”.

Monte-Mór (2006) assinala que a cidade pode ser compreendida historicamente como o resultado do aprofundamento da divisão socioespacial do trabalho de uma comunidade. Desse modo, isso implica, de um lado, um sedentarismo

e uma hierarquia socioespacial interna à comunidade e, de outro, movimentos regulares de bens e pessoas entre comunidades.

Para o pesquisador, a cidade foi condição essencial para o desenvolvimento industrial, já que, além de concentrar a população consumidora, também reunia os trabalhadores e as condições gerais de produção para instalação das fábricas. Nesse sentido, o espaço urbanizado começa a se formar em função das demandas da produção industrial, bem como das necessidades da reprodução coletiva da força de trabalho. Desse modo, as grandes cidades industriais estendem-se sobre suas periferias de modo a acomodar as indústrias, seus provedores e trabalhadores, gerando amplas regiões urbanizadas no seu entorno: as regiões metropolitanas.

Ainda conforme Monte-Mór (2006), que parte de uma leitura lefebvriana para analisar a realidade urbana brasileira, no plano legal as cidades do país são definidas pelos perímetros urbanos das sedes municipais. Todavia, as áreas urbanizadas abarcam amplos espaços circunvizinhos às cidades, cujo espaço urbano integrado se estende sobre os territórios limítrofes e distantes em um processo de expansão que começou no século XIX e se acentuou de modo irreversível no século XX. Soma-se a isso a noção de que

[...] Nas escalas local, regional e nacional, as cidades definem as formas de organização da população e a localização das atividades econômicas, referenciam identidades sociais e definem as formas várias de constituição comunitária (Ibidem, 2006, p.10).

Conforme Monte-Mór (2006), pode-se falar em uma “urbanização extensiva”, que se impõe no espaço brasileiro, para muito além das cidades. Ela integra os espaços rurais e regionais ao espaço urbano-industrial. Assim,

Tenho chamado de urbanização extensiva esta materialização sócio-temporal dos processos de produção e reprodução resultantes do confronto do industrial com o urbano, acrescida das questões sociopolítica e cultural intrínsecas à pólis e à civitas, que têm sido estendidas para além das aglomerações urbanas ao espaço social como um todo.[...] Essa é a realidade – a sociedade urbana - que se coloca hoje como virtualidade e objetividade no Brasil, constituindo-se em condição para a compreensão do espaço social contemporâneo (Ibidem, 2006, p.15).

Essa leitura do espaço contemporâneo auxilia-nos na compreensão do Vale do Paraíba na entrada do século XXI. As cidades vale-paraibanas foram se constituindo como um espaço para além da cidade. Ao voltarmos para nossa escolha metodológica de estudar as cidades de São José dos Campos e de Jacareí, a partir do entendimento

de que elas fazem parte de uma mesma dinâmica sócio-territorial - apesar de elas ainda preservarem de alguma maneira suas identidades - compreendemos que elas não se explicam de forma isolada nessa escala regional. Lefebvre (1989) adverte-nos, entretanto, para o grande risco que a extensão da urbanização traz em seu bojo: o de homogeneização do espaço e de desaparecimento das diversidades.

Nesse sentido é que compreendemos que pensar social e territorialmente a política de educação profissional - sobretudo o IFSP, que se instala nessas duas cidades e cuja referência de serviço extrapola o âmbito municipal - envolve pensar essas cidades não de forma estanque, mas como uma região, uma “urbanização extensiva”, com o devido cuidado para não reforçar a homogeneização espacial. A região vale-paraibana é constituída por diversidade geográfica, cultural e econômica, por pequenos e médios municípios, com áreas de grandes e baixas densidades populacionais.

O aspecto do desenvolvimento industrial e tecnológico não está presente em todas as cidades. Um exemplo é a cidade de Bananal, que foi a cidade mais relevante política e economicamente no Ciclo do Café, após passou pelo “total esquecimento” relatado por Monteiro Lobato e chegou ao século XXI tendo como principais fontes de renda o algodão, a criação de gado leiteiro e o turismo.

A nossa observação participante evidencia-nos, também, que a definição de região vale-paraibana que marca a história desse território não é suficiente para pensar a realidade urbana dos nossos dias. A cidade de Jacareí, por exemplo, é uma referência enquanto polo educacional e de serviços para cidades da região do Alto Tietê, como Guararema.

Assim, nossos referenciais teórico-metodológicos e nosso percurso de pesquisa vêm mostrando-nos que a interface das políticas sociais com o território deve ser pensada para além das técnicas que procuram organizar o espaço, bem como dos indicadores socioeconômicos disponíveis, apesar de eles serem relevantes para quaisquer ações públicas. Constitui uma necessidade, então, compreender o espaço também na forma de como ele foi produzido – o que buscamos fazer no primeiro capítulo, além de como ele é vivenciado em seu cotidiano.

Dados estatísticos mostram-nos, por exemplo, que a região Sudeste brasileira concentra a maior parte da população nacional (42,1%) e abriga a maior parcela da estrutura produtiva do país, com 54% do PIB nacional (GOMES; CARDOSO, 2015). Ademais,

Maior PIB per capita brasileiro, com o mercado de trabalho mais estruturado (maiores taxas de formalização, melhores empregos, maiores rendimentos médios etc.) e os melhores indicadores sociais. **Todavia, essas informações escondem algumas especificidades econômicas e sociais, típicas de uma economia periférica e subdesenvolvida.** Embora muitos indicadores econômicos e sociais tenham apresentado melhorias qualitativas nos últimos dez anos, a desigualdade, em todos seus aspectos, é significativa e segue o padrão nacional, o que está relacionado ao nosso modelo de (sub)desenvolvimento. (Ibidem, p. 195, 2015 – grifo nosso).

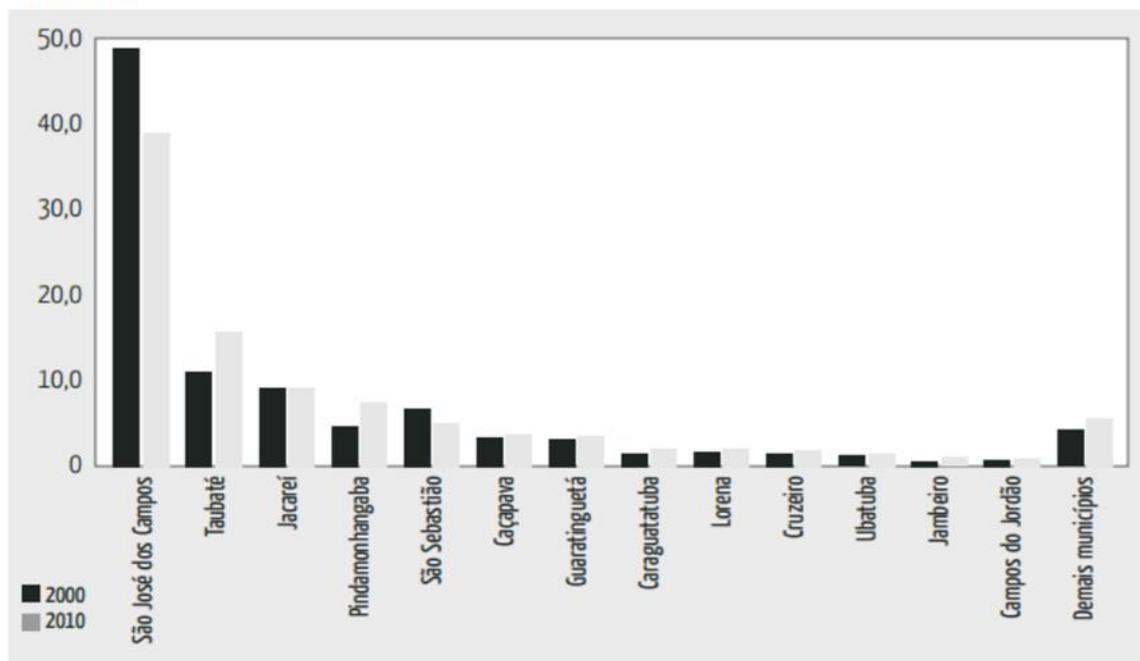
São José dos Campos, Taubaté e Jacareí concentraram 69,4% do Produto Interno Bruto (PIB) regional em 2000, e 64,1%, em 2010. Ou seja, outras cidades vale-paraibanas ganharam relevância nesse tocante. O setor de serviços constituiu a atividade econômica principal da região, com 52,1% da participação no PIB em 2000, e 52,6%, em 2010. A indústria reduziu sua contribuição, passando de 47,5% para 46,5% nesse período. São José dos Campos concentrou 49% do PIB da região em 2000, e 39,1% em 2010. A partir dos anos 1990, São José dos Campos passou por um importante incremento do setor terciário, enquanto a principal atividade econômica em Jacareí permaneceu a industrial.

São José dos Campos, cidade com maior contingente populacional – 629.921 habitantes, conforme o Censo Demográfico de 2010, é a cidade com o maior PIB da região. Jacareí, que figura como uma das maiores cidades da região, contou com 229.851 habitantes, de acordo com o mesmo censo. Destacamos a considerável densidade demográfica de ambas as cidades, 572,86 habitantes/km<sup>2</sup> em São José dos Campos e 454,94 habitantes/km<sup>2</sup> em Jacareí.

## IMAGEM 8 – Distribuição do PIB em 2000 e 2010 entre as cidades da RMVPLN

Gráfico 47

Distribuição do Produto Interno Bruto (em %) – Municípios da Região Administrativa de São José dos Campos 2000-2010



Fonte: Fundação Seade.

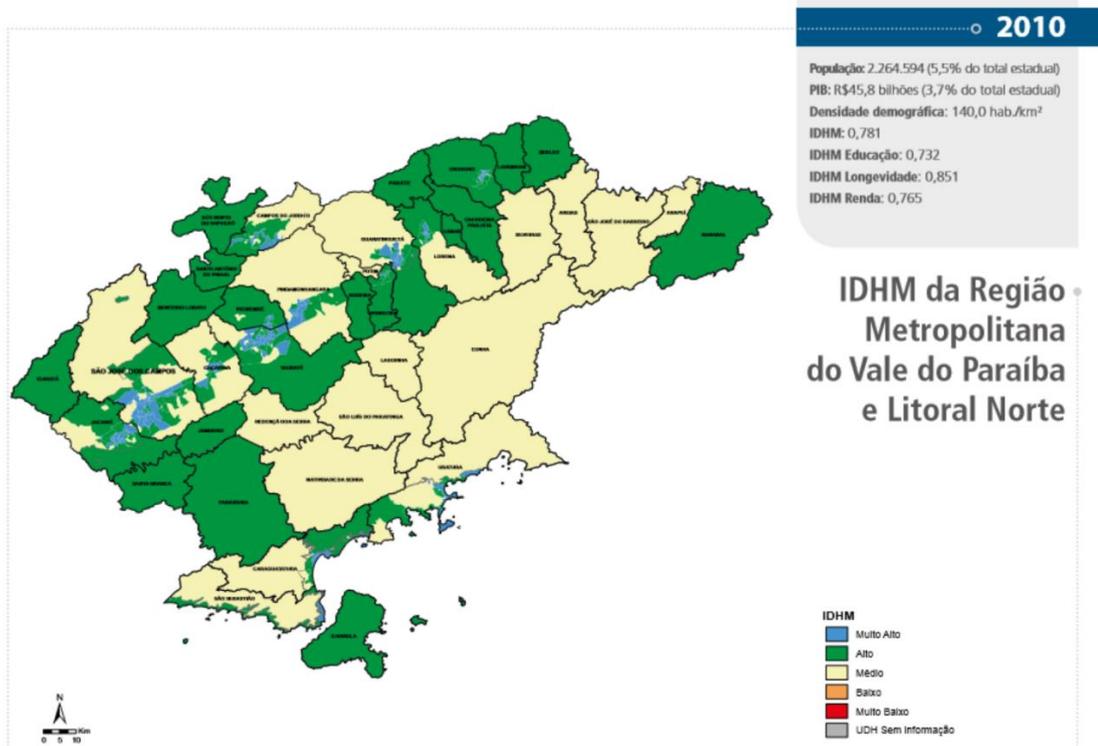
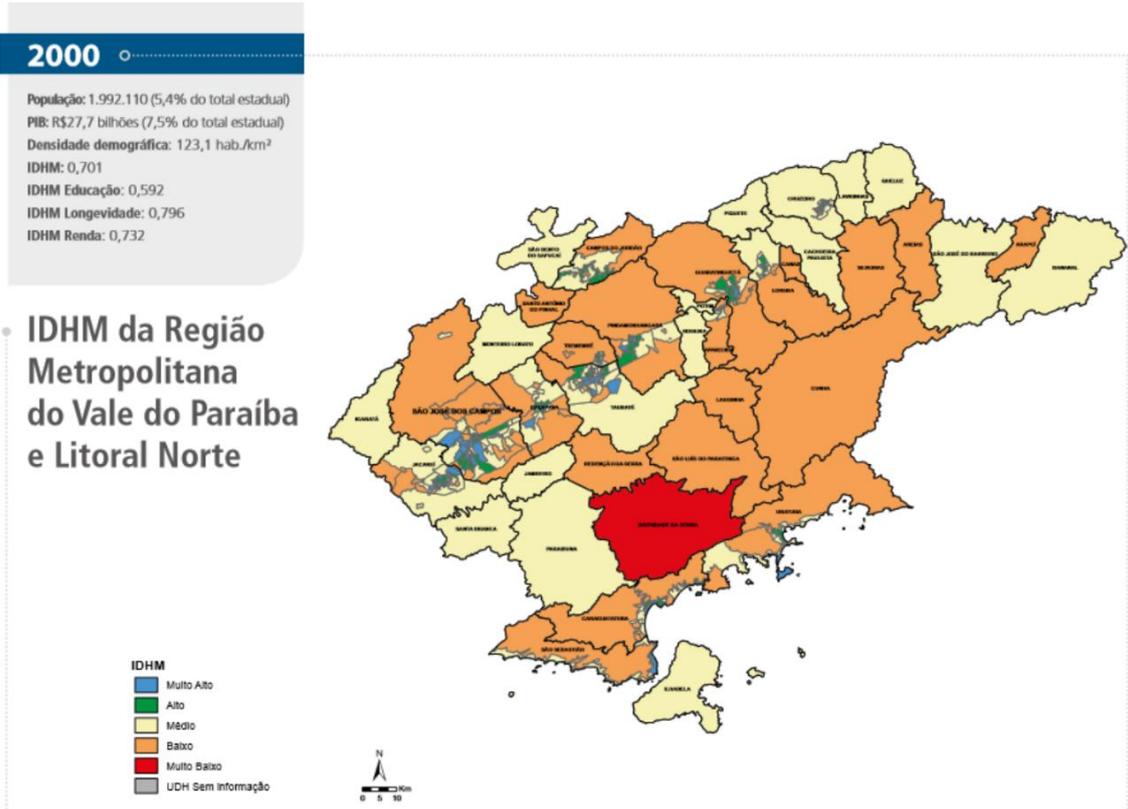
Extraído de: São Paulo 2000-2013 / organizador Miguel Matteo. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. (Estudos Estados Brasileiros). Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>77</sup> da região, houve um considerável progresso entre os anos 2000 e 2010, sendo que o crescimento mais significativo pode ser observado em relação à educação, mais especificamente no tocante à educação infantil, devido provavelmente à implementação do Programa Bolsa Família nesse período. Em relação à educação houve uma mudança de 0,592 em 2000 para 0,732 em 2010. A renda passou de 0,732 para 0,765 entre 2000 e 2010. E a longevidade variou de 0,796 para 0,851.

Entretanto, o que mais nos chama a atenção em relação ao IDH regional é a diferença de níveis - às vezes na mesma cidade - justamente naquelas onde a urbanização foi mais crescente, que margeiam a Rodovia Presidente Dutra, como São José dos Campos e Jacareí.

<sup>77</sup> O IDH é uma medida comparativa utilizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que engloba três componentes: longevidade, educação e renda.

IMAGEM 9 – IDHM da RMVPLN nos anos de 2000 e de 2010



Fonte: PNUD, FJP e IPEA (2014).

Para Lefebvre (1989), além de a extensão do urbano homogeneizar o espaço, ela também o fragmenta e o hierarquiza. Ademais, quanto mais a cidade se estende, mais as relações sociais se degradam. A vida na cidade não deu lugar a relações sociais inteiramente novas, ao contrário: pode-se dizer que a extensão das antigas cidades e a constituição de novas conservam as relações de dependência, de dominação, de exclusão e de exploração. Desse modo, a vida nas cidades agravou-se em relação, por um lado, à extensão das formas urbanas e, por outro, à ruptura com as formas tradicionais do trabalho produtivo.

É nesse sentido que podemos compreender que as cidades de São José dos Campos e Jacareí estendem o urbano-industrial, com todas as implicações disso, inclusive pela tendência de homogeneizar todos os espaços com a ideia de “moderno”. A unidade escolar, por conseguinte, não está imune a essa tendência, já que, pelo que vimos tratando neste trabalho, não é possível pensar a política pública desterritorializada. No entanto, ao mesmo tempo em que a escola traz consigo essa ideia de moderno, até mesmo em seu “modo de ser escola”, ela também possibilita vislumbrar novas possibilidades do moderno.

### 2.3 O IFSP no Vale do Paraíba: entre desafios e possibilidades

*Ele tem 45 anos de idade, é natural do Vale do Paraíba. Acorda às 6 horas, senta-se à mesa com a família para o tradicional café da manhã, termina de se arrumar para mais um dia de trabalho na fábrica. Encerrado o expediente, é hora de ir para a escola, onde ele cursa o ensino técnico. Ele acredita que a educação é uma forma de melhorar sua condição de vida e conseguir um posto melhor em seu trabalho. Mas para ele é difícil continuar os estudos: há muitos anos fora da escola, não está “adaptado” à rotina escolar. Desistir? Jamais! O que ele diria para o seu filho? Qual exemplo daria a ele?*

*Ela está muito feliz por seu filho, de 15 anos de idade, ter ingressado numa escola “federal”, no Ensino Médio integrado, e se diz satisfeita com tudo: reclamar do quê? Ah, e a escola é linda e nova! Seu filho está tendo acesso a uma instituição de ensino que nenhuma outra pessoa da família jamais teve “oportunidade” de ter. Ela veio de Minas Gerais, o filho nasceu no Vale do Paraíba.*

*Ele, jovem, ingressou no ensino superior, no IFSP, através do Enem. Veio de Minas Gerais: o porquê da escolha pelo Vale do Paraíba? Ah, nessa região, segundo ele, há possibilidade de ser empreendedor, conseguir fácil um estágio e/ou um trabalho. Já pensa no futuro pós-curso, há expectativas de se instalar “em definitivo” na região.*

*(Registros da nossa observação participante, IFSP Campus Jacareí, 2016)*

Conforme já mencionamos, foi na década de 2010 que o IFSP se instalou nas cidades de São José dos Campos e de Jacareí, em 2012 e em 2014, respectivamente. Na cidade de São José dos Campos, ele se fixou nas dependências da Revap (Petrobras), que fica às margens da Rodovia Presidente Dutra, e sua localização, a nosso ver, é significativa quanto à ideia que se tem da educação profissional. Em Jacareí, o *campus* está localizado em uma área verde, doada pela prefeitura municipal, de cerca de 31 mil metros quadrados, e a escola possui aproximadamente 6.500 metros quadrados de área construída.

|

#### **IMAGEM 10 – Foto do IFSP *Campus* São José dos Campos**



Fonte: IFSP SJC. Disponível em: <<http://www.sjc.ifsp.edu.br>>. Acesso em: 15/05/2018.

#### **IMAGEM 11 – Foto do IFSP *Campus* Jacareí**



Fonte: IFSP JCR. Disponível em: <<http://www.jcr.ifsp.edu.br>>. Acesso em: 15/05/2018.

Ao chegarmos no “chão” onde a política pública de educação profissional de âmbito federal se concretiza, faz-se necessário nos remetermos aos sujeitos que vivem esse espaço institucional, como também vivem a extensão urbana vale-paraibana. Os sujeitos de uma comunidade escolar, no nosso entendimento, são vários: estudantes, seus familiares, profissionais, gestores, população em geral. Para os sujeitos estudantes e seus familiares, conforme a epígrafe nos ilustra, o ingresso no IFSP é, em geral, algo muito almejado. Isso se explica pelo fato de, na modernidade inconclusa brasileira, a educação nunca ter se constituído como um direito de fato. Dessa maneira, compreendemos que ações que visam à democratização da educação, como a expansão das instituições públicas e a Lei de “Cotas”, embora de abrangência limitada, são fundamentais no país.

Entretanto, apesar do relevante processo de democratização de ensino, sabemos que a criação dos IFs não foi capaz de superar a dualidade que se perpetua na história educacional brasileira, e a política educacional não caminhou para a escola unitária, como lutam os educadores progressistas que pensam a relação educação e trabalho. O IFSP *Campus* Jacareí, por exemplo, ainda não oferece vagas para toda a demanda. O processo seletivo ainda se faz presente para o acesso aos cursos regulares dessas unidades escolares. Assim, identificamos que, no Vale do Paraíba, o IFSP não é a instituição que comporta mais estudantes (em quaisquer dos níveis de ensino), embora seu planejamento de expansão venha se concretizando<sup>78</sup>.

Os IFs dispõem, em consonância com os preceitos constitucionais de democracia participativa, de instrumentos de participação social, os quais destacamos, em nível local: as audiências públicas, previstas para serem realizadas antes da implementação dos cursos, com o objetivo de decidir os eixos tecnológicos

---

<sup>78</sup> Em 2018, o IFSP *Campus* São José dos Campos, além das ações de pesquisa e de extensão, oferece os seguintes cursos à comunidade: cursos técnicos em Automação Industrial, Eletrotécnica e Mecânica; cursos de ensino médio integrado em Automação Industrial e Mecânica; cursos superiores em Engenharia Mecânica, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química e Engenharia de Controle e Automação; pós-graduação lato-sensu em Docência na Educação Básica; além de diversos cursos de formação inicial e continuada. Já em Jacareí, no mesmo ano, além das ações de pesquisa e de extensão, a instituição oferece os seguintes cursos: cursos técnicos em Administração, em Logística, em *Design* de Interiores; cursos de ensino médio integrado em Administração e em Informática; cursos superiores em Administração, Licenciatura em Pedagogia e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; além de vários cursos de formação inicial e continuada.

do *campus*; e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que define a missão da instituição e as estratégias para atingir metas e objetivos.

Sabemos que, sobretudo devido à nossa frágil democracia – a qual, por sua vez, é consequência da nossa modernidade também frágil, constitui-se ainda um desafio a prática desses instrumentos participativos para além da sua técnica, constituindo-se efetivamente numa ferramenta política democrática. Há ainda um longo caminho a seguir e, como nos aponta Koga e Ramos (2011), a política social de saúde é um exemplo nesse sentido, com uma trajetória ímpar de gestão territorializada.

A partir de nossa experiência de aproximação com a realidade francesa no que diz respeito à relação entre a formação profissional e o território naquele país, pudemos constatar que a França possui um vasto repertório técnico de relatórios, mapeamentos, informações sistematizadas e análises territorializados. Ademais, não há uma dualidade na organização pública da educação profissional naquele país, o que faz com que não haja, por exemplo, sobreposição de ofertas. No Brasil, infelizmente, não dispomos de tantas ferramentas que nos auxiliariam de maneira significativa num diagnóstico sócio-territorial. Lefebvre (1989) nos alerta, porém, do risco da tecnocracia. Para ele, as cidades padecem com uma dupla dependência: tecnocracia e burocracia, exercidas pelas instituições, que podem levar a um engessamento do futuro.

Reconhecemos a importância de um diagnóstico sócio-territorial consistente para a condução da política pública de educação profissional na direção da sua ampla democratização, assim como para a definição dos cursos a serem ofertados, conforme a demanda social e local. Entretanto, tal diagnóstico não deve se ater somente a estatísticas oficiais - embora elas sejam importantes - sob o risco de não conseguirmos identificar as questões mais essenciais do território, não apreendidas pelos dados ou até mesmo camufladas por eles.

Conforme nos aponta Koga e Ramos (2011), que tratam especificamente da política de assistência social, mas cuja análise podemos reportar para a educação profissional, constitui um dos principais desafios à política pública o (re)conhecimento das particularidades do território a partir de sua dinâmica, e não somente de suas

estatísticas oficiais. Ao que os pesquisadores alertam sobre a insuficiência da dimensão territorial da política pública, caso ela permaneça restrita ao institucional, sem conseguir ir além do aspecto administrativo.

Nesse sentido, faz-se necessária a incorporação do que Koga e Ramos (2011) denominam “território vivo e vivido”, evidenciando os aspectos coletivo e público a se fortalecer nas mediações das ações cotidianas desenvolvidas no âmbito da política pública. Dessa maneira, uma possibilidade é (re)conhecer as trajetórias de vida dos sujeitos, denominados "usuários" das políticas públicas, sendo que relevantes estudos sobre cidades têm sido feitos tomando como referência a história de vida e a análise de trajetórias (Ibidem, 2011).

Reportar essa proposta à educação profissional e, mais especificamente, ao IFSP, parece-nos congruente com as reflexões que temos feito durante este trabalho, bem como com nossa experiência profissional nesse campo. Ao retomarmos, por exemplo, as epígrafes com os relatos da nossa observação participante, já pudemos observar determinados elementos importantes de algumas trajetórias de vida. Estas sempre vêm à tona nos atendimentos realizados pelo Serviço Social. \*

Acrescentamos à nossa reflexão a constatação de que tanto as instituições federais de uma maneira geral, quanto as unidades escolares, historicamente não estiveram em relação direta com as cidades em que estão instaladas, pois respondem a orientações e normativas do âmbito federal – num país em que a centralidade administrativa federal foi imperativa e as políticas de descentralização e desconcentração dos serviços são recentes - e por vezes apresentam dificuldades em dialogar com as instituições dos outros entes federativos (estado e município). Se essa dificuldade é observada no âmbito administrativo, ela pode ser constatada mais fortemente quando se trata do “território vivido”.

Nesse percurso de reflexão, vamos nos aproximando de uma noção central lefebvriana: a de vida cotidiana.

Como mostra Henri Lefebvre no conjunto de sua obra, mas também Agnes Heller em vários de seus livros, não ignorar a vida cotidiana é o ponto de partida para decifrar sociologicamente o possível. Decifrá-lo na trama que enreda o repetitivo nos desafios e possibilidades do que não se repete, da História que na própria vida cotidiana propõe e define a práxis criativa que a transforma [...] (MARTINS, 2015, p.12-13).

É, pois, na vida cotidiana, que o espaço vivido se realiza. Esse espaço vivido, por sua vez, é composto de muitos tempos. Retomando Martins (2015), podemos dizer que cada relação social tem sua idade e sua data, assim como cada elemento da cultura material e espiritual. Dessa forma, o que num primeiro momento aparece como simultâneo e contemporâneo é descoberto como remanescente de época específica. De modo que no vivido se faz efetivamente a combinação prática de coisas, relações e concepções que de fato não são contemporâneas.

Nesse sentido, é que, numa aproximação que ainda demanda maior aprofundamento, identificamos no cotidiano institucional do IFSP em Jacareí a expressão caleidoscópica de que nos fala Ianni (2004), sendo afim o pensamento de Martins (2015). Dessa expressão, citamos alguns elementos: a prevalência ainda do modo de ser trabalhador do modelo taylorista-fordista, coexistente e em conflito com o modelo de automação; a existência de traços do modo de vida caipira, cujos valores tradicionais são muito marcados; o imperativo do imaginário moderno que se constituiu na sociedade brasileira, que nega a tradição e não transforma a sociedade de fato. Dialogam com esses elementos os três processos identificados por Ianni (2004): o *sentido da colonização*, o *peso do regime de trabalho escravo* e a *peculiaridade do desenvolvimento desigual e combinado*.

Essas são algumas das contradições presentes nas cidades vale-paraibanas, devido à sua formação sócio-histórica - que deve ser entendida em relação à formação brasileira. Não podemos deixar de lembrar que, no tocante ao sentido da colonização, o Vale do Paraíba do café, passando pela indústria e pela produção tecnológica, esteve sempre voltado para o objetivo exterior, até mesmo na implantação do ITA, uma instituição que em tese deveria defender a soberania nacional, mas foi planejada e gerida por norte-americanos. Já sobre o peso do regime escravo, identificamos a história marcante da escravidão no Ciclo do Café no Vale do Paraíba, história tão pouco lembrada no território, com escassos registros restritos ao turismo nas “cidades mortas”. E quanto ao desenvolvimento desigual e combinado, a região constituiu-se central em diferentes ciclos econômicos brasileiros, sendo que o espaço foi sendo construído para adaptar-se aos novos ciclos, num movimento de homogeneização.

Mais uma vez, ao retomar Ianni (2004), frisamos que há sempre alguma contemporaneidade entre as formas de pensamento e as de ser, os modos de vida e

de trabalho e os de pensar, sentir e agir. Dessa maneira, faz-se necessário, ao lançarmos o olhar para o tempo presente, compreender esses (des)encontros de tempos em sua expressão na vida cotidiana, para analisar os desafios e pensar em possibilidades na direção da democracia e da justiça social. Compreendemos que a educação e, em especial a educação para o trabalho, tem papel importante nesse direcionamento.

Dessa maneira, seguindo nossa análise, constituem algumas possibilidades para o IFSP no Vale do Paraíba: não negar as tradições presentes - o que não significa um retorno ao passado - com, por exemplo, a valorização de elementos da cultura caipira que favoreçam à sociabilidade, como o encontro em função das necessidades comunitárias e o lazer como prática criativa; reconhecer e fortalecer os pontos positivos do modelo taylorista-fordista que dizem respeito à organização da classe trabalhadora, mas não se restringindo às formas tradicionais de organização sindical (embora esta ainda seja primordial, ela não abrange todo o conjunto da classe-que-vive-do-trabalho), pensando em estratégias territoriais urbanas, conforme nos aponta Harvey (2015); repensar o modo de ser escola numa outra perspectiva do moderno, em que façam parte do seu cotidiano institucional temas tão caros da cidadania e modernidade, como a democracia e a justiça social, e onde o moderno não busque a homogeneização espacial, mas sim a valorização da diversidade regional.

Sabemos que essas possibilidades não são fáceis de serem realizadas e que são muitos os desafios a se enfrentar, mas as pontuamos no sentido de que constituam um horizonte para possíveis ações do IFSP na região.

## **PARTE III. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL FRANCESA E O DEPARTAMENTO DE ISÈRE**

### **CAPÍTULO 3**

#### **Notas sobre a realidade francesa a partir da experiência no Programa de Duplo Diploma (PUC-SP e UGA)**

A partir da participação no Programa de Duplo Diploma, em que cursamos unidades curriculares do Mestrado em Avaliação e Gestão de Políticas Sociais na Faculdade de Economia na Universidade de Grenoble Alpes/França, pudemos nos aproximar da realidade francesa no tocante às políticas sociais daquele país. No que diz respeito especificamente à unidade curricular de estágio e dissertação, nossa experiência levou-nos a decidir qual aspecto da realidade francesa conhecer, em consonância com o nosso objeto de estudo.

Nesse sentido, fomos nos aproximando da temática da política de educação na França, mais especificamente no que concerne à formação profissional, ao mesmo tempo em que foi possível identificar a centralidade do território nas políticas sociais daquele país.

No que tange à relação entre a política de formação profissional e o território, consideramos a pertinência de conhecer o Greta (*Groupement d'établissements*), uma instituição da Educação Nacional francesa, cuja prestação de serviço no campo da formação profissional tem um forte vínculo com o território. Cumpre-nos explicar que esse processo de escolha não foi tarefa fácil, já que não encontramos em solo francês uma instituição educacional que se assemelhasse à proposta dos IFs, que oferecem cursos de diferentes níveis de ensino. Arcary (2015) já nos alertara que os IFs são instituições que não permitem comparação internacional, em país algum do mundo.

Tivemos a oportunidade de participar das intervenções feitas por Michel Brosse, Delegado Acadêmico de Formação Continuada da Academia de Grenoble,

em uma das unidades curriculares do curso de mestrado, o que muito nos auxiliou nessa aproximação com as questões da formação profissional francesa.

Diante da escolha pelo Greta, compreendemos a relevância de conhecer as duas unidades existentes no Departamento de Isère: a de Grenoble, na cidade de mesmo nome; e a de Nord Isère, na cidade de Bourgoin-Jallieu. Grenoble, a capital do Departamento de Isère, é uma cidade que, segundo Courlet (2015), situa-se na “rede mundial de ciências e tecnologias”, sendo um “produto de uma história exemplar e apresentar todas as características de um ambiente inovador”. Já Bourgoin-Jallieu, trata-se de um município que se caracteriza economicamente pela sua forte tradição industrial.

Nesse movimento de aproximação com a realidade francesa, fez-se necessária a compreensão de alguns aspectos da política educacional naquele país, com ênfase na formação profissional, bem como da sua organização territorial, em diálogo com o nosso objeto de estudo.

Como já introduzimos neste trabalho, a França é um país de capitalismo central, tendo sido palco da Revolução de 1789, que derrubou o Antigo Regime Absolutista e instaurou a República. Naquele país, é notável a forte presença dos valores republicanos, seja no âmbito das ações do poder público, seja nas relações sociais mais amplas. É um país que alcançou a modernidade, em que as transformações econômicas vieram acompanhadas das sociais. Nesse sentido, a política educacional francesa cumpre um papel fundamental no âmbito de reprodução dos valores republicanos, sendo que a educação popular faz parte do próprio sistema de ensino.

Paralelamente, um dos fenômenos que pudemos observar em nossa estada em solo francês - entre 2017 e 2018 - é que a questão do desemprego tem sido central nas discussões político-econômicas do país, tanto nos meios de comunicação como no ambiente universitário – lembremos que a França foi um dos países que vivenciou a situação de pleno emprego nos “anos dourados” do capitalismo e, especialmente após a crise de 2008, tem vivenciado uma taxa de desemprego que gira em torno de 10% da população ativa. E essa é uma forte preocupação colocada para a política de formação profissional francesa.

Neste capítulo, discorreremos sobre alguns elementos do sistema educativo francês, particularmente a formação profissional francesa. Também abordaremos a divisão e organização territorial francesa. E, por fim, apresentaremos algumas considerações sobre a nossa visita aos Gretas de Grenoble e Bourgoin-Jallieu.

### **3.1 Breves considerações sobre a política de formação profissional francesa**

O sistema educacional francês tem como base grandes princípios, inspirados na Revolução Francesa (1789), em leis que foram aprovadas entre 1881 e 1889 e na Quarta e Quinta Repúblicas, bem como na Constituição de 1958: “a organização do ensino público obrigatório gratuito e laico em todos os níveis é um dever do Estado”.

A política de educação na França é organizada num sistema complexo, com uma variedade de formações e de objetivos. Uma das características que consideramos fundamental na educação francesa é que o acesso à formação pode ser feito ao longo de toda a vida (*formation tout au long de la vie*), sendo considerada também como um direito no campo do trabalho, inclusive com garantias ao trabalhador para sua realização (como, por exemplo, liberação de carga horária).

Naquele país, a educação é organizada em duas grandes modalidades: formação inicial e formação continuada. A formação inicial é assegurada pelo sistema de ensino a todos. Na França, a escolaridade é obrigatória até os 16 anos de idade, mas os jovens podem prolongar o ensino para além dessa idade. A formação inicial oferece aos jovens a educação geral e a profissional, que pode ser oferecida no contexto escolar ou universitário, a depender da trajetória do estudante no sistema educativo.

A formação profissional dos jovens na formação inicial é organizada de acordo com três possibilidades:

1. a formação profissional que prepara um certificado de aptidão profissional, um diploma de estudos profissionais ou um “Bacharelado”<sup>79</sup> Profissional. Esses diplomas dão uma qualificação para uma profissão. Esse ensino é oferecido pela escola de ensino profissional (*lycée d’enseignement professionnel*);
2. a formação tecnológica, que prepara para um Certificado Técnico, um “Bacharelado” Tecnológico, um Diploma Universitário de Tecnologia ou um Certificado Superior de Técnico. Estes diplomas dão uma qualificação em uma profissão. Este ensino é oferecido pela escola de ensino tecnológico (*lycée d’enseignement technologique*);
3. as formações especializadas do ensino superior.

Já a formação profissional continuada (FPC) é caracterizada por uma construção original, na qual a negociação coletiva (Estado, patrões, trabalhadores) tem um papel importante. Toda e qualquer modificação deve ser resultado de iniciativas dos *partenaires sociaux* - parceiros sociais - em acordos. Ela é destinada aos adultos, algumas vagas são destinadas a trabalhadores empregados, outras são reservadas para demandantes de emprego.

De acordo com Brosse (2017), para uma compreensão da formação profissional, é necessário relacioná-la ao contexto sócio-histórico. Essa afirmativa do delegado acadêmico de Grenoble corrobora o caminho metodológico adotado em nossa pesquisa em relação à educação profissional no Vale do Paraíba. Ele chamou a atenção para o fato de que foi o segmento de atividade pública na França que sofreu a maioria das mudanças legislativas nos últimos 30 anos.

A FPC é uma obrigação de política pública inscrita pela primeira vez na Constituição Francesa de 1946, no contexto da reconstrução pós-guerra da economia do país. Em 1949 é criada a Associação para a Formação Profissional de Adultos (AFPA) – ligada ao Ministério do Trabalho - para participar da reconstrução do país naquele contexto.

Após os movimentos de greve de maio de 1968, a formação profissional foi implantada em 1969 com múltiplos objetivos: suprir a necessidade de mão de obra

---

<sup>79</sup> As aspas se justificam devido ao bacharelado na França não corresponder com o nível de ensino de mesmo nome no Brasil.

qualificada das empresas, responder às aspirações individuais de promoção relacionadas ao crescimento e à sociedade de consumo, e corrigir as desigualdades do sistema escolar. O Acordo Interprofissional Nacional (AIN), de 9 de julho de 1970, foi o primeiro acordo dos parceiros sociais que tratava sobre a formação profissional. Tal acordo baseou-se na legitimidade dos parceiros sociais para governar o sistema de FPC. Consideramos que essa é uma questão importante do contexto francês, onde a luta de classes tem assumido um papel importante historicamente para a garantia dos direitos de cidadania.

A lei de 16 de julho de 1971 (*Loi Delors*), que entrou em vigor em 1º de janeiro de 1972, regulamentou o AIN. Introduziu uma obrigação de despesas às custas das empresas. A lei estabeleceu, assim, o princípio do financiamento privado da formação.

A lei de 24 de fevereiro de 1984 (*Loi Rigout*), estabeleceu o direito à licença individual de formação e introduziu a obrigação de negociar a formação profissional em setores profissionais ou empresas, fortalecendo o papel do conselho de trabalhadores no setor de treinamento para empresas. Em 1989 é criada a conta de formação individual (*compte personnel de formation* - CPF), em consonância com o direito à formação durante toda a vida.

A lei de 19 de janeiro de 2000 (*Loi Aubry*), consagrou o princípio da obrigação do empregador de adaptar os funcionários às mudanças em seus empregos. Qualquer ação de formação neste contexto é considerada tempo de trabalho efetivo. Ademais, a remuneração não pode ser reduzida e a recusa do funcionário em participar dessas ações de treinamento não constitui uma causa séria e real de demissão.

Os objetivos da FPC, definidos pela lei 4 de maio de 2004, são: favorecer a inserção profissional dos trabalhadores; permitir que eles permaneçam no emprego; promover o desenvolvimento de suas habilidades; facilitar o acesso aos diferentes níveis de qualificação profissional; permitir o retorno ao emprego de pessoas que interromperam sua atividade profissional para cuidar de seus filhos ou de seus cônjuges ou ascendentes dependentes.

Feita essa breve recapitulação histórica da FPC enquanto um direito que transita nos campos da educação e, sobretudo, do trabalho, Brosse (2017) nos indica que o direito à FPC se desenvolveu através de uma combinação de objetivos: a

integração profissional dos jovens, a promoção social e o desenvolvimento profissional dos trabalhadores, a formação de candidatos a emprego, o desenvolvimento da competitividade das empresas.

Cabe-nos destacar que no período da nossa estada na França havia uma reforma da educação profissional em curso, com previsão de implantação no verão de 2018 pelo governo de Emmanuel Macron.

A FPC mobiliza muitos atores públicos e tem várias competências que são fixadas por lei e estão distribuídas entre o Estado (nacional) e as regiões. Quanto ao financiamento, é responsabilidade de três instâncias: o Estado, as regiões e as empresas. Assim, de maneira resumida, o Estado define as orientações gerais; as regiões têm competência na formação profissional continuada; as empresas têm a obrigação legal de financiar o treinamento dos funcionários; as organizações de formação implementam as ações destinadas aos diferentes públicos da FPC.

Desde 1982, faz-se necessário compreender a evolução legislativa sobre o direito à FPC em relação às leis de descentralização e desconcentração na França, já que as competências administrativas são divididas entre Estado, regiões, departamentos, municípios (*communes*). É nesse contexto que o território ganha centralidade no âmbito da política pública francesa, permitindo uma maior aproximação com a realidade socioeconômica.

### **3.2 A região de Auvergne-Rhône-Alpes e o Departamento de Isère**

A região francesa de Auvergne-Rhône-Alpes, cuja capital é Lyon e onde se localiza o Departamento de Isère, provém da fusão feita em 2016 de duas regiões – Auvergne e Rhône-Alpes. Desde 1º de janeiro de 2016 o país conta com 18 regiões (13 na França metropolitana e 5 além-mar).

**IMAGEM 12 – Regiões da França Metropolitana**



Fonte : INSEE (2016).

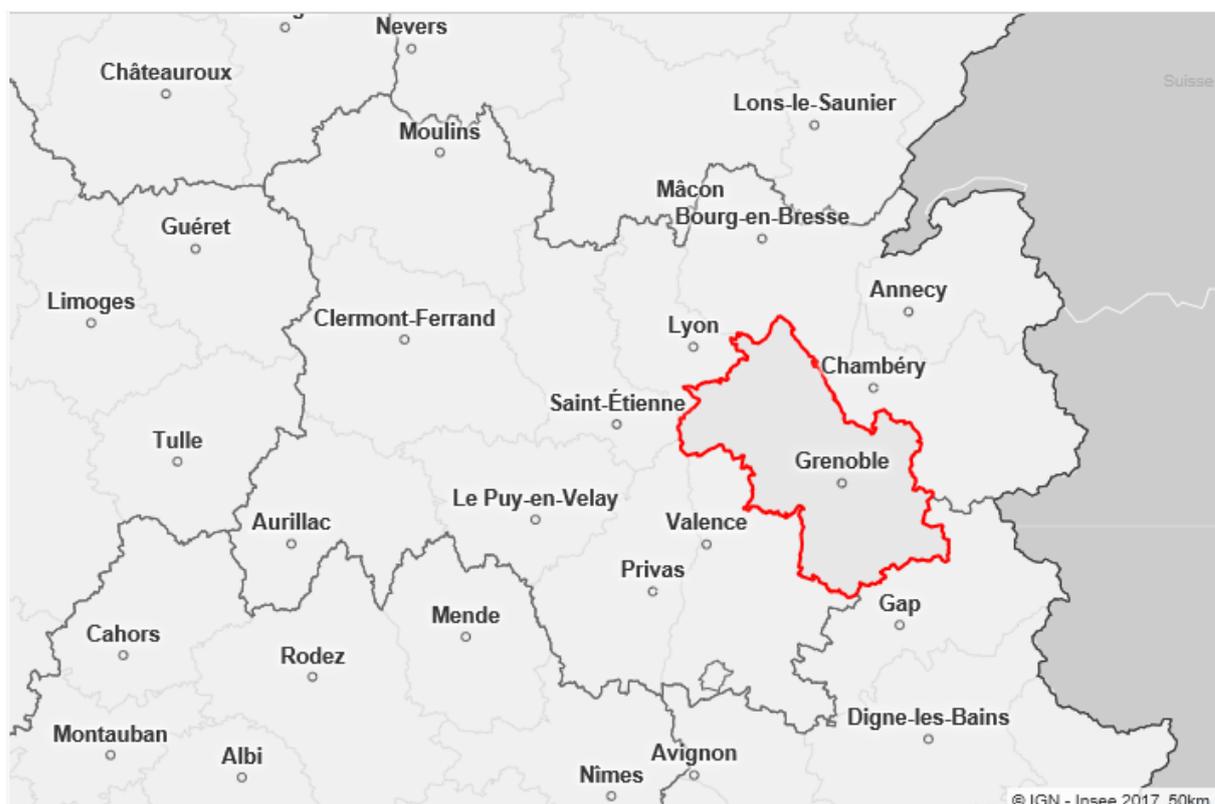
Na divisão espacial e administrativa francesa, a região é a divisão de primeiro nível, sendo suas competências: planejamento espacial, desenvolvimento econômico, formação profissional, construção, manutenção de escolas secundárias, transporte ferroviário. Auvergne-Rhône-Alpes é a segunda região mais populosa da França e é uma das regiões mais populosas da Europa. É a primeira região industrial da França, tendo um grau de urbanização maior que a média do país. As concentrações urbanas são assim muito marcadas nos principais eixos de comunicação. As áreas rurais e montanhosas são de baixa densidade populacional, cobrindo um terço do território.

Essa região tem experimentado maior crescimento populacional do que a média nacional. Esse dinamismo demográfico diz respeito principalmente a áreas próximas de grandes centros urbanos, marcando a continuação da expansão urbana e o adensamento de grandes áreas urbanas. As áreas rurais isoladas e escassamente

povoadas, especialmente no oeste da região (antiga região de Auvergne), permanecem isoladas do crescimento.

As regiões francesas, por sua vez, são divididas em departamentos. O departamento é a divisão administrativa de segundo nível. A região de Auvergne-Rhône-Alpes tem 12 departamentos. O Departamento de Isère, cuja capital é Grenoble, faz parte dessa região.

### IMAGEM 13 - Região Auvergne-Rhône-Alpes e o Departamento de Isère



Fonte: INSEE (2017).

O Departamento de Isère é um departamento montanhoso, famoso especialmente pelos maciços de Vercors, Chartreuse e Belledonne. Beneficia-se de uma grande diversidade geográfica: planície, montanha, lagos, estâncias de montanha e parques naturais. O uso da *houille blanche* (energia branca), a utilização dos rios para gerar eletricidade, atraiu, desde o início do século XX, as maiores

indústrias para a região: metalurgia, química e mecânica de precisão. Já no século XXI, a economia se concentra em alta tecnologia (nano, micro, bio), serviços de informática e turismo.

Para desenvolver o crescimento e diversificar as oportunidades na região departamental, os vínculos com a pesquisa e o ensino foram criados no início dos anos 1920. A oferta de treinamento em educação superior é ampla e diversificada, com destaque para a Universidade Grenoble Alpes.

Sobre os eixos de comunicação, há uma variedade de transportes em Isère, com diversos acessos: 2 aeroportos (Grenoble e Chambéry) e 2 outros internacionais nas proximidades (Lyon e Genebra-Suíça); uma rede ferroviária densa, com 40 estações TER (trem regional) em Isère e o TGV (trem de alta velocidade) acessível por Grenoble, ligando assim a capital departamental a Paris em 3 horas; uma vasta rede de ônibus que conecta as cidades do Isère.

Grenoble e a aglomeração de cidades em seu entorno são uma metrópole: Grenoble-Alpes MetrÓpole. As metrópoles na França estão no centro da inovação e da cooperação territorial. Elas representam 39% da população francesa e 43% dos empregos do país. A partir de 1º de janeiro de 2015, Grenoble-Alpes alcançou o nível mais integrado de *intercommunalité* (intercomunidade). Com 49 *communes* (municípios) e aproximadamente 440.000 habitantes, tornando-se a maior intercomunidade da região de Auvergne-Rhône-Alpes, depois de Lyon.

Em torno da metrópole Grenoble-Alpes, ainda no Departamento de Isère, há uma grande diversidade de territórios, como o Nord-Isère, onde fica a cidade de Bourgoin-Jallieu, cidade herdeira de uma longa tradição industrial. Bourgoin-Jallieu beneficia-se das sinergias geradas pelas metrópoles vizinhas (Lyon, Saint-Étienne, Grenoble e Chambéry), da proximidade da plataforma aeroportuária e da rede de trens. A Comunidade *Porte Isère Agglomeration* (CAPI), da qual Bourgoin-Jallieu faz parte, criada em janeiro de 2017, é hoje o segundo centro urbano e econômico de Isère. Considera-se uma aglomeração jovem dinâmica e atraente.

A tradição industrial da região de Auvergne-Rhône-Alpes é antiga. Desde o início da industrialização, Lyon, Saint-Étienne, Clermont-Ferrand e Grenoble desenvolveram uma intensa atividade industrial em torno das atividades têxtil e

química (Lyon)<sup>80</sup>, mineração e armamentos (Saint-Étienne), indústria de borracha (Clermont-Ferrand) e hidrelétrica (Grenoble). Cidades menores também desenvolveram uma forte especificidade industrial. Na segunda metade do século XX, Grenoble, a partir de planejamento estatal, tornou-se líder em pesquisa científica e na indústria de ponta. A partir dos anos 1980, o mapa da indústria regional mudou significativamente, e a participação do emprego industrial diminuiu de maneira drástica. Sob o efeito da metropolização, as indústrias tendem a deixar as principais cidades das aglomerações e migram para a periferia. Nas aglomerações de Lyon, Grenoble, Saint-Étienne e Clermont-Ferrand, a indústria foi substituída por outras atividades de serviços.

Numa primeira aproximação com o contexto territorial francês, podemos destacar algumas semelhanças entre o Departamento de Isère e a região do Vale do Paraíba no Brasil, tais como: ambos são considerados áreas metropolitanas (apesar de o conceito e de as funções de “metrópole” estarem mais bem definidos e organizados em solo francês); há forte tradição industrial; são próximos de uma grande metrópole (Lyon, no caso francês, São Paulo, na situação brasileira); a diversidade geográfica; a importância econômica da região para o país; a presença de grandes indústrias e da alta tecnologia; a presença da oferta de ensino superior; os eixos de comunicação; o potencial para atividades culturais e de lazer.

### **3.3 A educação em sua organização administrativa-territorial e os Gretas**

A administração da Educação Nacional francesa está presente em cada região e em cada departamento: são os serviços desconcentrados do Ministério da Educação Nacional. Assim, a Academia é o distrito administrativo da Educação Nacional, responsável por todo o serviço público de educação no território, desde a educação infantil até a universidade. Desde a reforma territorial de 2016, há na França 17 regiões acadêmicas, que agrupam 30 academias. Uma dessas regiões corresponde

---

<sup>80</sup> Os operários da indústria têxtil de Lyon, que eram chamados de “cannuts”, protagonizaram a primeira grande revolta operária organizada, em 1840, em busca de melhores condições de trabalho.

à Auvergne-Rhône-Alpes, que possui três academias, sendo uma delas a Academia de Grenoble.

**IMAGEM 14 - Regiões Acadêmicas na França e as Academias**



Fonte: *Ministère de l'Éducation Nationale ; Ministère de L'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2017).*

### IMAGEM 15 - Academia de Grenoble e suas divisões por departamento



Fonte: *Académie de Grenoble* (2018).

Na região da Academia de Grenoble, existem 7 Gretas, sendo que o Departamento de Isère conta com duas: o Greta Nord Isère (em Bourgoin-Jallieu) e o Greta Grenoble. Os Gretas (*Groupement d'établissements*) são estruturas nacionais de educação que organizam a educação de adultos – FPC – e constroem uma oferta de treinamento adaptada à economia local. Os estabelecimentos públicos locais, como os colégios e os liceus, podem aderir ao Greta.

No âmbito da Academia, é realizado um Plano Estratégico para a FPC, de responsabilidade da Diretoria Acadêmica, mas realizado em parceria com diversos organismos em rede, que auxiliam no diagnóstico territorial. De acordo com Brosse (2018), nos Gretas a dimensão territorial é muito forte. Portanto, é feito um trabalho importante de compreensão do contexto global, bem como da dinâmica territorial

socioeconômica, com vistas à oferta de formações que correspondam às necessidades do território.

Em 2015, cerca de 27.000 estagiários (como são chamados os alunos) ingressaram nos Gretas da Academia de Grenoble. Para Brosse (2018), esse é um número expressivo. Cerca de 50% são demandantes de emprego, seguidos por funcionários, para formação individual e outras ações.

Nas visitas aos Gretas, em março de 2018, dialogamos com os diretores das unidades. As questões que apresentamos versaram sobre como se dá a relação do Greta com o território onde está instalado, sobre se há uma relação da instituição com o ensino médio (liceu) e/ou com a universidade, se há relação com as zonas de educação prioritária e com a *politique de la ville*<sup>81</sup>. Além disso, foi colocada a questão de como é feito o diagnóstico territorial.

Em ambas as visitas, os diretores convergiram num ponto: as formações hoje desenvolvidas pelos Gretas têm como objetivo o emprego. São formações mais curtas e individualizadas. Dessa maneira, na relação com o território está presente o constante diálogo com os empregadores, já que são eles que vão apresentar a demanda. Os dois diretores justificam tal concepção pela alta taxa de desemprego na França. Nesse sentido, a formação profissional seria uma estratégia de combate a essa realidade.

O diretor do Greta Grenoble, Serge Laury, ao falar sobre a relação com o território, precisa que a leitura de jornais locais é uma ferramenta importante para acompanhar a dinâmica do território. Nesse âmbito, ele nos mostra um jornal da área da economia e um de assuntos gerais do Departamento de Isère. Ele destaca algumas áreas em que há necessidades de formação profissional na região: tecnologia de precisão, treinamento digital, nova indústria, fibra óptica e todas as áreas profissionais ligadas ao acompanhamento de pessoas idosas (sendo esta uma demanda para toda a França, devido ao envelhecimento populacional). No que diz respeito à relação com o liceu, é importante ressaltar que o Greta Grenoble funciona justamente nas instalações de um liceu, relatando ainda que cerca de 50% das formações do Greta

---

<sup>81</sup> A *politique de la ville* (política da cidade) visa à igualdade territorial e consiste num conjunto de ações estatais de revalorização dos bairros considerados prioritários.

são realizadas em parceria com a instituição. Já com a universidade, a relação não é tão forte, já que são estruturas que se diferenciam muito na modalidade educacional oferecida. Quanto à Zona de Educação Prioritária, ele nos afirmou que já há uma forte demanda por cursos de francês, destinados aos migrantes.

O diretor do Greta de Nord-Isère, Hervé Gavard, explica que o território cuja cidade principal é Bourgoin-Jallieu é um território de grande dimensão, com várias cidades. Ele enfatiza que não se trata de uma área rural e não se parece com a metrópole de Grenoble. Em Nord-Isère, as cidades são muito pequenas e, conseqüentemente, a atividade econômica difere muito da de Grenoble. No entanto, é um território dinâmico e onde é possível trabalhar em conjunto com as diferentes cidades. Sobre as necessidades do território, ele cita a atividade de Logística, dado que a região é importante e geograficamente interessante, por estar próxima de cidades como Lyon, Grenoble e Chambéry. Ele ilustra que Bourgoin-Jallieu está localizada num triângulo. Nele, muitas coisas acontecem e há importantes eixos de comunicação, como rodovias e aeroportos. Outra necessidade citada é a formação na área de têxteis industriais. As necessidades mais importantes para formação são para a zona industrial e para a área de acompanhamento de pessoas, no último caso, não uma especificidade do território de Nord-Isère. Ele relata que construiu um relacionamento de muito sucesso com empresas locais e com o prefeito da cidade de Bourgoin-Jallieu para discutir políticas públicas locais. No que concerne ao relacionamento com o liceu, ele afirmou existirem muitos dispositivos de formação profissional do Greta nessas escolas. Quanto à universidade, ele aponta que não há essas instituições na região, o que é um problema para os jovens, que não costumam ir a Grenoble ou a Lyon para fazerem estudos superiores.

Pudemos constatar, através da nossa breve aproximação com os Gretas, que, seguindo a tendência mundial, há um foco no modelo educacional de competências, com vistas à formação para o emprego. As altas taxas de desemprego no país são motivo de maior preocupação de quem trabalha com a FPC hoje na França. Identificamos também que a formação ofertada pelos Gretas se assemelha com a proposta do Pronatec brasileiro: mais rápidas, com foco na empregabilidade.

Em relação ao território, foi possível apreender que na França há uma trajetória melhor consolidada de organização territorial da política pública, com inclusive

formação de redes que trabalham com papéis definidos e um foco no planejamento e na avaliação das ações, com uma série de documentos analíticos produzidos que embasam o diagnóstico sócio-territorial.

## PARTE IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, procuramos apreender algumas das determinações sócio-históricas da política de educação profissional presentes no Vale do Paraíba, com vistas a compreender as bases em que foram implantadas unidades do IFSP nessa região. A partir disso, apontamos alguns desafios e possibilidades na interface entre o IFSP e o território. À guisa de conclusão, teceremos algumas considerações em relação aos caminhos e às análises feitas durante este trabalho. Cabe-nos assinalar que não temos a pretensão de esgotar o assunto: pelo contrário, a temática nos convoca a darmos continuidade em nossas reflexões.

O caminho teórico-metodológico que traçamos, com base numa aproximação com o referencial lefebvriano<sup>82</sup>, consistiu em datar historicamente as relações sociais presentes no território vale-paraibano, em interface com a formação sócio-histórica brasileira e a trajetória da educação profissional no País. Identificamos que tal escolha metodológica, a nosso ver ainda pouco utilizada por assistentes sociais e nos estudos sobre educação e território, trouxe-nos resultados muito relevantes. Desvendar a produção do espaço em sua perspectiva histórica consiste numa necessidade, para que reconheçamos as temporalidades históricas e suas contradições constituintes da realidade. Tais contradições, por sua vez, são detentoras de possibilidades.

Consideramos, para pesquisas futuras, a importância de utilizar também a metodologia de pesquisa de trajetórias de vida, que pode nos auxiliar na compreensão do espaço vivido. Identificamos que há poucas pesquisas sobre o Vale do Paraíba que versam sobre o espaço vivido. Assim, há uma lacuna de produções que tratam, por exemplo, da organização dos trabalhadores na região e da constituição dos bairros operários. Os estudos com que tivemos contato e que tratam sobre a região, em sua maioria, voltam-se para a análise do que Lefebvre denomina de espaço concebido, ou seja, o das transformações do sistema produtivo que buscaram “modernizar” a região.

---

<sup>82</sup> A obra de Lefebvre é muito extensa e rica, nos provocando a um maior aprofundamento.

Durante a trajetória desta pesquisa, esteve presente a noção de que o Brasil é um país de modernidade inconclusa e, a partir desse entendimento, um dos eixos de nossa análise consistiu em identificar o “moderno” enquanto uma determinação central da política de educação profissional no Vale do Paraíba. Dessa maneira, compreendemos que a ideia de “moderno” gestada na região traz em seu bojo a modernidade à brasileira, circunscrita ao âmbito das atividades econômicas e que nega os costumes, as tradições e a pobreza.

Essa ideia do moderno, que tem presença forte na região, inclusive dotada de “símbolos do moderno”, reverbera em todas as frações da vida social, manifestando-se igualmente no âmbito educacional. Assim, a educação profissional nesse território tende a incorporar essa ideia, que necessariamente não é moderna, pois preserva elementos da formação sócio-histórica brasileira, como o peso do regime escravo, o sentido da colonização e o desenvolvimento desigual e combinado (IANNI, 2014). Mas, contraditoriamente, a unidade escolar também é um espaço onde se pode gestar uma outra noção de moderno. A modernidade, em países do capitalismo central, foi caracterizada pela ampliação da cidadania e pela construção dos direitos democráticos.

Em nossa experiência no Programa de Duplo Diploma, em Grenoble (França), pudemos nos aproximar da realidade francesa no que diz respeito à política de formação profissional naquele país. Apesar de também haver desigualdade territorial e dualidade de ensino na França, os impactos disso sobre o cidadão são menores do que no Brasil. Na educação básica francesa, os valores republicanos são amplamente difundidos, e a educação popular faz parte do sistema de ensino. No tocante à formação profissional dos adultos, que é gerida por acordos com os *partenaires sociaux*, há previsão legal no campo do direito do trabalho para a qualificação profissional. Quanto à diferenciação entre trabalho manual e intelectual, tão cara à formação brasileira, na França o trabalho manual é tão reconhecido quanto o intelectual, seja no trato das relações sociais, seja na valorização salarial. E, em relação à desigualdade territorial, a França tem um acúmulo de experiência em gestão do território, com as divisões regionais/administrativas bem estabelecidas e com políticas de atenção aos territórios de vulnerabilidade social. Um desafio colocado hoje à formação profissional francesa gira em torno do desemprego estrutural, realidade que o Brasil conhece há mais tempo.

No Brasil, os IFs inauguram um novo período para a política de educação profissional, que se constituiu no país em torno de disputas quanto às suas finalidades e seu conteúdo. Embora num contexto contraditório da educação no Brasil, de aumento de vagas para a qualificação profissional - mas de maneira aligeirada e precarizada, de massificação do ensino superior, de mercantilização da educação, como também de expansão das universidades federais e da criação dos IFs, acreditamos que estes podem atuar de maneira de fato inovadora, e em interface com o território onde estão instalados de uma forma crítica e propositiva.

Um dos destaques que fazemos quanto aos IFs é a concepção de sua gestão de maneira descentralizada e democrático-participativa, apesar de sabermos de todos os desafios em relação a esse aspecto, dada a nossa formação brasileira anti-democrática, anti-moderna. Entretanto, instrumentos participativos, como a audiência pública para definição dos eixos tecnológicos dos IFs e o PDI, podem ser considerados inovadores nesse sentido. Diante dessa conformação dos IFs, compreendemos que existe um grande potencial para uma interface com o território vivido.

Pudemos igualmente apreender em nossa pesquisa que a região vale-paraibana pode ser entendida na atualidade como uma urbanização extensiva, cujo grande risco é a homogeneização do espaço, o que implica a desvalorização da diversidade.

Nesse sentido, acreditamos na importância da construção de um diagnóstico sócio-territorial para embasar as diversas ações do IFSP no Vale do Paraíba. No entanto, esse diagnóstico não deve se resumir a análises estatísticas e a indicadores socioeconômicos: deve, antes, levar em conta a participação social, a diversidade regional e o espaço vivido.

## REFERÊNCIAS

ACADÉMIE GRENOBLE. **L'académie de Grenoble**. Disponível em: <<http://www.ac-grenoble.fr/admin/spip/spip.php?article10>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social e política educacional**: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. In: I Encontro Estadual de Serviço Social na Área da Educação, 2003, Belo Horizonte-MG. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARCARY, Valério. **Uma nota sobre os Institutos Federais em perspectiva histórica**. Disponível em: <[http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1237:valerio-arcary-lanca-artigo-sobre-institutos-federais&catid=1:latest-news&Itemid=75](http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=1237:valerio-arcary-lanca-artigo-sobre-institutos-federais&catid=1:latest-news&Itemid=75)>. Acesso em 15 out. 2015.

BACKX, Sheila de Souza. O Serviço Social na Educação. In: REZENDE, I.; CAVALCANTI, L. F. (Org.). **Serviço Social e políticas sociais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. p. 121-137.

\_\_\_\_\_; PORFIRIO, Mariléa V.; SOUZA FILHO, Rodrigo. **Assistência Social: contextualização e legislação**. Rio de Janeiro: CMAS, 2000.

BARROCO, Maria Lucia Silva. Materialidade e potencialidades do Código de Ética dos Assistentes Sociais brasileiros. In: \_\_\_\_\_.; TERRA, S.H. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. São Paulo: Cortez, 2012. Parte 1, p. 27-109.

BEHRING, Elaine Rossetti. França e Brasil: realidades distintas da proteção social, entrelaçadas no fluxo da história. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 113, p. 7-52, mar. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 08 mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282013000100002>.

\_\_\_\_\_. Política Social no contexto da crise capitalista. In: CFESS; ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 301-321.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto Federal nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 09 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm)>. Acesso em: 09 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em: 14 mai. 2018.

BRISOLA, Elisa. et. al. Perfil do metalúrgico desempregado e o processo de reestruturação produtiva. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. v. 1, n. 3, p. 44-69, set-dez.2005. Disponível em: <<http://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/61>> Acesso em: 11 mai. 2018.

BROSSE, Michel. **Évolution des lois FC**. Grenoble, 2017. Intervenção no Curso *Master 2 Evaluation et Management des Politiques Sociales* da UGA em 22 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pilotage Académique du Réseau des Greta**. Grenoble, 2018. Intervenção no Curso *Master 2 Evaluation et Management des Politiques Sociales* da UGA em 12 fev. 2018.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **Educação Profissional Brasileira: Da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CALVINO, Italo. **As Cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, Antonio. **Os Parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 11ª. Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

\_\_\_\_\_. **Os Caipiras**. TV Cultura e Arte. Série: Intérpretes do Brasil. 2002. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zm3Pz8qxqNA>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

CFESS. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: CFESS, 2013.

CHAMON, Carla Simone; GOODWIN JR., James William. A incorporação do proletariado à sociedade moderna: a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1910-1941). **Varia hist.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 319-340, jun. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-87752012000100015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752012000100015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 out 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-87752012000100015>.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; \_\_\_\_\_ (Org.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p.207-246.

COURLET, Claude. **Inovação e território ou a história de uma relação especial**: o exemplo de Grenoble. Marseille: OpenEdition Press, 2015. Disponível em: <<http://books.openedition.org/oep/360>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

DUBAR, Claude. **La formation professionnelle continue**. Paris: La Découverte, 6ª. ed., 2015.

EMPLASA. **Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte**. Disponível em: <<https://www.emplasa.sp.gov.br/RMVPLN>>. Acesso em: 25 out. 2017.

COSTA, Sandra Maria Fonseca; MELLO, Leonardo Freire de. (Org.) **Crescimento Urbano e Industrialização em São José dos Campos**. São José dos Campos: Univap, 2010. (Série São José dos Campos: História e Cidade; v.5).

FRANCESCONI, Léa. **Movimentos migratórios e movimentos pendulares**: releitura de uma pesquisa. 2009. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiadelapoblacion/65.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.

FRANCO, Ana Maria de Paiva; BAUMANN, Renato. A substituição de importações no Brasil entre 1995 e 2000. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 190-208, Set. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31572005000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572005000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 mai. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31572005000300002>.

FREHSE, Fraya. Potencialidades do método regressivo-progressivo: pensar a cidade, pensar a história. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 169-184, Nov. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702001000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702001000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 fev. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702001000200009>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, abr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 mai. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Seminário Educação e Democracia** – Em defesa da escola pública. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NERdEP7kyBw>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

GOMES, Darcilene C.; CARDOSO, Soraia A. Dinâmica recente da produção e do emprego na Região Sudeste. In: **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015. Cap. 7, p. 195-226.

GUERRA, Yolanda. O Projeto Profissional Crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 28, n. 91, p. 5-33, set. 2007.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 16ª. ed., 2007.

\_\_\_\_\_. **A classe trabalhadora hoje**. TV Boitempo. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JAxv64m4gsM>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

IANNI, O. **A Ideia de Brasil Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

INSEE. **Dossier Auvergne-Rhône-Alpes: Nouvel espace regional et dynamiques métropolitaines** – Tome 1: Géographie physique, humaine et urbaine. N° 2, Dez. 2017.

Disponível em: <<https://www.insee.fr/fr/statistiques/3297912>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

KOGA, Dirce; RAMOS, Frederico. Trajetórias de vida: desafios da pesquisa sociourbanística e contribuição para a gestão pública. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 106, p. 335-364, jun. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282011000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282011000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 18 mai. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282011000200008>.

KUENZER, Acacia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?. **Trab. educ. saúde** [online], vol.5, n.3, p. 491-508, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/09.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

LAZZARESCHI, Noemia. Novas Competências Profissionais e Empregabilidade no Limiar do Século XXI. **Estudos de Sociologia**, vol. 1, n. 22, p. 245-290, 2016. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/544>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Sociologia do Trabalho**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

LEFEBVRE, Henri. Quand la ville se perd dans la métamorphose planétaire, **Le Monde Diplomatique**, Dossier Le temps des ruptures, 1989.

LOBATO, Monteiro. **Cidades Mortas**. São Paulo: Globo, 2009.

LUPION, Bruno. Por que no Brasil há menos ferrovias que transportam passageiros do que na Europa. **Nexo**, 31 dez 2016. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/12/31/Por-que-no-Brasil-há-menos-ferrovias-que-transportam-passageiros-do-que-na-Europa>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

MACHADO, Pedro. São José dos Campos e dos consensos: notas a contrapelo acerca do discurso de “polo tecnológico aeroespacial empreendedor”. **Abate**, São Paulo, n 2, p. 35-49, 2016.

MARQUESE, Rafael de Bivar. Diáspora africana, escravidão e a paisagem da cafeicultura no Vale do Paraíba oitocentista. **Almanack Braziliense**, [S.l.], n. 7, p. 138-152, mai 2008. ISSN 1808-8139. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/alb/article/view/11686/13457>>. Acesso em: 25 mar. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1808-8139.v0i7p138-152>.

MARICATO, Erminia. A cidade e o automóvel. **Ciência & Ambiente**, v.37, p.5-12, 2008.

MARTINS, Elaine Bolorino C. O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do projeto ético-político. In: SILVA, Marcela Mary J. (Org.). **Serviço Social na Educação: teoria e prática**. Campinas, SP: Papel Social, 2014. p. 41-62.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARX, Karl. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: \_\_\_\_\_. **O Capital – Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013. Cap. 5, p. 255-276.

MATTEO, Miguel (Org.). **São Paulo 2000-2013**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. (Estudos Estados Brasileiros). Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 07 de mai. 2018.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. **Le système éducatif**. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/>>. Acesso em: 15 out. 2017.

\_\_\_\_\_.; MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION. **Repères & Références Statistiques**. 2017. Disponível em: <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24831-cid126315/reperes-et-references-statistiques-edition-aout-2017.html>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

MONTE-MÓR, Roberto Luís. O que é o urbano, no mundo contemporâneo. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n.111, p.09-18, jul./dez. 2006.

MULLER, Pierre. **Les Politiques Publiques**. Paris: PUF, 11ª. ed., 2015.

NASA. **Brazil at night**. Disponível em: <<https://earthobservatory.nasa.gov/IOTD/view.php?id=83857>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

NETO, Pedro Ribeiro M; MELLO, Leonardo Freire. Dinâmica Regional e Industrialização: diversificação e concentração espacial no Vale do Paraíba. In: COSTA, Sandra Maria Fonseca; MELLO, Leonardo Freire de. (Org.) **Crescimento Urbano e Industrialização em São José dos Campos**. São José dos Campos: Univap, 2010. (Série São José dos Campos: História e Cidade; v.5). p. 67-86.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da questão social. **Temporalis**, Brasília, ano 2, n 3, p. 41-49, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social frente à Crise Contemporânea. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo I – Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social. Brasília: CFESS, ABEPSS, CEAD, UNB, 1999.

\_\_\_\_\_. A autocracia burguesa e o “mundo da cultura”. In: \_\_\_\_\_. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 1, p. 13-116.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. Transformações Societárias e Serviço Social – Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 17, n 50, p. 87-132, abr. 1996.

\_\_\_\_\_.; BRAZ, Marcelo. Trabalho, Sociedade e Valor. In: \_\_\_\_\_. **Economia Política**: uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Biblioteca Básica de Serviço Social; v.1). Cap. 1, p. 29-53.

OLIVEIRA, José Oswaldo S. de; GOMES, Cilene. Introdução à Urbanização Contemporânea: Espaços e Paisagens na Região do Vale do Paraíba (SP). In: COSTA, Sandra Maria Fonseca; MELLO, Leonardo Freire de. (Org.). **Crescimento Urbano e Industrialização em São José dos Campos**. São José dos Campos: Univap, 2010. (Série São José dos Campos: História e Cidade; v.5).p.33-65.

OLIVEIRA, Nilda Nazaré P. Planejamento e estratégia: a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica. In: PAULA, Maria Tereza Dejuste de.; ROQUE, Zuleika Stefânia S. (Org.). **Escola e Educação em São José dos Campos**: espaço e cultura escolar. São José dos Campos: Univap, 2012. (Série São José dos Campos: História e Cidade; v.6). p. 65-114.

PNUD; FJP; IPEA. **Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas Brasileiras – RMVPLN**. 2014. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br>>. Acesso em: 15 out. 2017.

QUERIDO, Fabio Mascaró. As utopias indisciplinadas de um marxismo para o século XXI: o marxismo como crítica da modernidade. Entrevista com Michael Löwy. In: **Lutas Sociais**, São Paulo, n 21/22, p.183, 184, 2009.

RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos em desenvolvimento em disputa. In: **Mapa da educação profissional e tecnológica**: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015. Cap. 4, p. 97-117.

RICCI, Fabio. **Origens e desenvolvimento da indústria têxtil no Vale do Paraíba Paulista**. Taubaté/SP: UNITAU, 2002.

SANTOS, Maria Teresa. **Vale do Paraíba: pais, filhos e netos pobres**. 2004. 182 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo** – globalização e meio técnico-científico informacional. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SETEC/MEC. **Rede Federal**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/rede-federal>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

SANZ, Beatriz; MENDONÇA, Heloísa. O lado obscuro do 'milagre econômico' da ditadura: o boom da desigualdade. **El País**, São Paulo, 28 nov. 2017. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/29/economia/1506721812\\_344807.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/29/economia/1506721812_344807.html)>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Fordismo, Keynesianismo e a Nova Educação. In: \_\_\_\_\_. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. (Coleção memória da educação). 2 ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Cap. VII, p. 187-193.

SILVA, Caetana Juracy R. (Org.). **Institutos Federais - Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/>>. Acesso em: 10 out.2015.

SOTO, William Héctor G. O pensamento crítico de Henri Lefebvre. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, v. 1, n 140, 2013.

SOUZA, Adriane Aparecida M. de; COSTA, Wanderley Messias da. Atividades Industriais no Interior de São Paulo: uma análise da formação do Complexo Tecnológico-Industrial-Aeroespacial de São José dos Campos. In: COSTA, Sandra Maria Fonseca; MELLO, Leonardo Freire de. (Org.) **Crescimento Urbano e Industrialização em São José dos Campos**. São José dos Campos: Univap, 2010. (Série São José dos Campos: História e Cidade; v.5). p. 87-108.

VIEIRA, Solange. et al. São José dos Campos e o Novo Modelo de Cidade (1900-1930). In: PAPALI, Maria Aparecida. (Org.) **Câmara Municipal de São José dos Campos: Cidade e Poder**. São José dos Campos: Univap, 2009. (Série São José dos Campos: História e Cidade; v.2). p. 155-188.

**APÊNDICE A – Relatório da Unidade 7 (Estágio e Dissertação) do Programa de Duplo Diploma PUC-SP e UGA, apresentado em 05 de abril de 2018 na UGA**



**MASTER 2 - EVALUATION ET MANAGEMENT DES POLITIQUES SOCIALES  
(EMPS)**

**UE7 STAGE ET MÉMOIRE**

Professeurs: Valérie FARGEON et Bruno LAMOTTE

*RAPPORT SUR LE PARCOURS DE STAGE*

*« La politique de formation professionnelle en France et le territoire :  
l'expérience du GRETA dans le Département de l'Isère »*

1. INTRODUCTION

Dans le cadre du Programme de Double Diplôme - l'accord entre la *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo* (PUC-SP) et l'Université Grenoble Alpes (UGA) - le stage d'observation est prévu dans le pays de destination, dans le but de connaître et de rapporter le sujet de recherche brésilien dans le contexte français.

En ce sens, nous avons tracé un parcours sous la direction de Mme. Valérie FARGEON, avec l'orientation de M. Bruno LAMOTTE, pour identifier les questions qui pourraient être articulées avec mon sujet de recherche, qui traite de l'éducation professionnelle brésilienne et le territoire dans la région qui s'appelle *Vale do Paraíba*, dans l'état de *São Paulo*.

À partir des réunions avec les professeurs Mme. Valérie FARGEON et M. Bruno LAMOTTE et des rapprochements avec la situation française par rapport à la situation brésilienne, nous sommes arrivés à la conclusion qu'il serait important de connaître les établissements des Greta (Groupement d'établissements) de l'Education Nationale française, situé dans le Département de l'Isère, plus précisément à Grenoble et à Bourgoin-Jallieu.

Lors de ce processus, j'ai été invitée à participer au séminaire Diagnostic Socio-économique et Territoire – Emploi Formation pendant le cours Master 1 Economie Territoriale et Développement, enseigné par le M. Jean-François MINÉ, Responsable Ingénierie Emploi Formation de la Maison de l'Emploi et de la Formation des Pays Voironnais et Sud Grésivaudan.

D'autres activités ont enrichi mon parcours de stage et mémoire, comme les interventions au cours M2 EMPS de M. Michel BROSSE, Délégué Académique à la Formation Continue de l'Académie de Grenoble, et l'entretien avec M. Yoann MORIN, sur sa thèse de doctorat traitant de la territorialisation de l'enseignement supérieur.

Ainsi, pour un aperçu de l'ensemble du processus, j'ai présenté le chemin réalisé, et je vais indiquer ensuite les principaux éléments identifiés dans ce parcours.

## 2. ACTIVITÉS RÉALISÉES

Comme déjà mentionné, plusieurs activités ont été réalisées pendant le stage d'observation. Ces activités contribueront à l'élaboration du mémoire. Je considère qu'il est pertinent de présenter le parcours de choix de la situation française à analyser ainsi que les interventions faites à partir de ces choix, y compris la recherche académique, comme approximations succinctes de la réalité.

### 2.1 Parcours de choix de la situation française à connaître

En raison des différences entre les systèmes éducatifs dans les territoires français et brésilien, et afin de faire le choix de la situation française qu'il serait intéressant de rechercher, il a fallu faire tout un parcours, ce qui impliquait des rencontres avec les enseignants et des recherches pour aborder la réalité française. Ci-dessous, je liste chronologiquement quelques-unes des étapes de ce chemin.

- Le 7 septembre : première rencontre avec Mme. Valérie FARGEON, au cours de laquelle nous nous présentons et commençons la trajectoire d'orientation académique. Ce jour-là, l'enseignante m'a demandé un résumé en français de mon sujet de recherche.
- Le 10 septembre : rencontre avec Mme. Valérie FARGEON, au cours de laquelle le contrat pédagogique du Programme de Double Diplôme a été établi. J'ai également reçu l'explication sur l'Unité 7 : Stage et Mémoire.
- Le 24 octobre : lors d'une rencontre avec Mme. Valérie FARGEON, j'ai présenté le résumé de mon sujet de recherche. Elle a relevé l'importance de parler de mon stage à M. Bruno LAMOTTE, en raison de sa connaissance du sujet et sa relation avec les professionnels dans ce domaine. On m'a demandé de présenter un document de la méthodologie de recherche en français.
- Le 21 novembre : lors d'une rencontre avec Mme. Valérie FARGEON et M. Bruno LAMOTTE, j'ai présenté le document méthodologique de la recherche. Ils m'ont demandé de faire une présentation de l'Institut Fédéral de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie de *São Paulo* (IFSP) et le territoire du *Vale do Paraíba*, afin d'identifier le meilleur parcours pour mon stage.
- Le 27 novembre: j'ai présenté l'exposé sur l'IFSP et le *Vale do Paraíba* aux professeurs Mme. Valérie FARGEON et M. Bruno LAMOTTE. Ils ont réfléchi sur ce que serait mon stage d'observation, en indiquant l'institution du Greta de l'Éducation Nationale et la possibilité d'observer l'expérience de son lien avec le territoire dans plus d'une ville.
- Le 19 janvier : lors d'une rencontre avec les professeurs, ils ont souligné l'importance que je participe au séminaire Diagnostic Socio-économique et Territoire - Emploi Formation, donné par M. Jean-François MINÉ. Le but de cette participation est de comprendre comment s'effectue le diagnostic socio-territorial dans ce domaine. Sur le stage d'observation au Greta, on m'a demandé de réfléchir à quel territoire chercher, par rapport à sa proximité avec

la réalité brésilienne. Une des suggestions des professeurs était Bourgoin-Jallieu, étant donné son caractère plutôt industriel.

- Le 15 février : réunion pour définir le territoire français pour le stage d'observation. J'ai présenté quelques pistes comparatives des territoires brésiliens (*Vale do Paraíba*) et français (Région Auvergne-Rhône-Alpes et dans cette région le Département d'Isère), pour justifier le choix du territoire à chercher en France. De là j'ai décidé de me rendre dans la région du Département de l'Isère et de visiter les institutions du Greta de Grenoble et de Bourgoin-Jallieu, en raison de la proximité avec le territoire étudié au Brésil. De cette façon, des contacts ont été pris par la suite pour programmer des entretiens avec les directeurs des deux unités du Greta. Comme la structure de l'IFSP englobe également l'enseignement supérieur, j'ai indiqué la possibilité d'organiser un entretien avec M. Yoann MORIN, dont la thèse de doctorat porte sur la territorialisation de l'université. Les enseignants ont accepté la proposition et une réunion a également été prévue avec M. Morin.

## 2.2 Compréhension du contexte français

Depuis que j'ai rejoint le Programme de Double Diplôme, il était nécessaire que je cherche une compréhension du contexte français, en particulier dans le domaine étudié pour l'élaboration du mémoire. De cette manière, je ressens le besoin de comprendre le territoire et sa division administrative et le système éducatif en France.

### 2.2.1 La région de Auvergne-Rhône-Alpes et le Département de l'Isère

La région Auvergne-Rhône-Alpes en France, dont la capitale est Lyon, provient de la fusion de 2 régions (Auvergne et Rhône-Alpes) en 2016. Depuis le 1er janvier 2016, la France compte 18 régions (13 en France métropolitaine et 5 d'outre-mer). Suite à la réforme territoriale actée en dernière lecture le 17 décembre 2014 à

l'Assemblée nationale, une nouvelle carte de France à 13 régions a été définitivement adoptée. Le nombre de régions métropolitaines passe de 22 à 13 au 1er janvier 2016.

La région constitue le découpage de premier niveau de la France et leurs compétences sont : l'aménagement du territoire, son développement économique, la *formation professionnelle*, la construction, l'entretien des lycées, les transports ferroviaires.

L'Auvergne-Rhône-Alpes est la deuxième région la plus peuplée de France et fait partie des grandes régions européennes les plus peuplées. C'est la première région industrielle de France et celle qui a un degré d'urbanisation plus important que la moyenne française. Les concentrations urbaines sont ainsi très marquées dans les grands axes de communication. L'emprise des zones rurales et montagneuses très peu denses, qui couvrent le tiers du territoire, reste importante.

La région connaît une croissance de population plus marquée que la moyenne nationale. Ce dynamisme démographique concerne essentiellement les espaces bénéficiant de la proximité de grands pôles urbains marquant la poursuite de l'étalement urbain et la densification des grandes surfaces urbaines. Les territoires ruraux isolés et très peu denses, notamment à l'ouest de la région, restent à l'écart de la croissance. À l'échelle départementale, selon le dynamisme des espaces urbains et des zones rurales périphériques, les écarts de croissance restent marqués.

Les régions de France sont découpées en départements. Le département constitue le découpage administratif de second niveau de la carte de France. La région Auvergne-Rhône-Alpes a 12 départements. Le Département de l'Isère, duquel Grenoble est la capitale, fait partie de cette région.

L'Isère est un département montagneux, réputé notamment pour les massifs du Vercors, de la Chartreuse et de Belledonne. Il bénéficie d'une grande diversité géographique : plaine, montagne, lacs, stations d'altitude et parcs naturels.

Le département est bien structuré sur le plan économique, et dispose d'atouts considérables. Il a su tirer parti de son patrimoine naturel pour en faire une force économique. L'utilisation de la « houille blanche » (soit la puissance des cours d'eau pour générer de l'électricité) a ainsi attiré, depuis le début du siècle, les plus grandes

industries : la métallurgie, la chimie et la mécanique de précision. L'économie actuelle de l'Isère se concentre autour de la haute technologie (nano, micro, bio), les services informatiques et le tourisme.

Pour développer la croissance et diversifier les débouchés, les liens vers la recherche et l'enseignement ont été tissés très tôt, dans les années 1920. L'offre de formations supérieures est large et diversifié.

Sur les axes de communication, on peut dire que les transports en Isère sont nombreux: 4 aéroports (Grenoble, Lyon, Genève, Chambéry) se trouvent à proximité, dont 2 sont des aéroports internationaux; le réseau ferroviaire est dense et propose 40 gares de TER en Isère ; le TGV est également accessible par Grenoble, reliant ainsi le département à la capitale en 3h ; le département offre un vaste réseau de bus et cars reliant les territoires de l'Isère entre eux.

Grenoble, la capitale de l'Isère, est une métropole. Les métropoles en France sont au coeur de l'innovation et de la coopération territoriales. Elles concentrent 39% de la population française et 43% des emplois du pays. Le 1er janvier 2015, Grenoble a accédé au niveau d'intercommunalité le plus intégré. Regroupant 49 communes et environ 440 000 habitants, elle est ainsi devenue la plus grande intercommunalité de la région, après Lyon.

Autour de Grenoble on trouve une grande diversité de territoires, comme le Nord-Isère, autour de Bourgoin-Jallieu, qui est l'héritier d'une longue tradition industrielle. Bourgoin-Jallieu bénéficie des synergies engendrées par les métropoles voisines (Lyon, Saint-Étienne, Grenoble et Chambéry), de la proximité de la plateforme aéroportuaire et du réseau de trains. La Communauté d'Agglomération Porte de l'Isère (CAPI), créée en janvier 2017, représente aujourd'hui le deuxième pôle urbain et économique de l'Isère. Elle est considérée comme une jeune agglomération dynamique et attractive.

La tradition industrielle de la région Auvergne-Rhône-Alpes est ancienne. Dès les débuts de l'industrialisation, Lyon, Saint-Étienne, Clermont-Ferrand et Grenoble développent une activité industrielle intense autour du textile et de la chimie (Lyon), de la mine et de l'armement (Saint-Étienne), des industries du caoutchouc (Clermont-Ferrand) et de l'énergie hydroélectrique (Grenoble). Parallèlement, des villes plus

petites développent également une forte spécificité industrielle. Dans la seconde moitié du XXe siècle, Grenoble s'impose, sous l'impulsion de la planification d'État, comme leader de la recherche scientifique et de l'industrie de pointe. Au cours des trente dernières années, la carte de l'industrie régionale s'est largement modifiée et la part de l'emploi industriel a fortement décliné. Sous l'effet de la métropolisation, les industries ont tendance à quitter le cœur des agglomérations au profit de la périphérie. Dans les agglomérations de Lyon, Grenoble, Saint-Étienne et Clermont-Ferrand, l'industrie a été supplantée par d'autres activités de services, tandis qu'elle reste prépondérante dans des zones d'emploi périphériques : celles de la Vallée de l'Arve, d'Oyonnax, d'Ambert et de Thiers.

Donc, dans une première comparaison, on peut souligner quelques similitudes entre l'Isère et la région du Vale do Paraíba au Brésil : ce sont des régions métropolitaines; à forte tradition industrielle; proches de grandes métropoles et dotées de zones rurales. On peut également citer la grande diversité géographique; l'importance économique de la région pour le pays; la présence de grandes industries et de la haute technologie; la présence de l'offre de formation supérieure; les axes de communication; et le potentiel pour les activités culturelles et de loisirs.

À partir de là, il est important de comprendre le système éducatif français et, plus particulièrement, la formation professionnelle et sa relation territoriale.

### 2.2.2 Le système éducatif et la formation professionnelle

Le système éducatif français est fondé sur de grands principes, certains inspirés de la Révolution Française (1789), des lois votées entre 1881 et 1889 et sous les IVe et Ve Républiques ainsi que de la Constitution de 1958 : « l'organisation de l'enseignement public obligatoire gratuit et laïc à tous les degrés est un devoir de l'État ».

L'Éducation en France est un système complexe, avec une diversité d'organismes et des objectifs. L'une des centralités de l'éducation française est que l'accès à la formation peut se faire *tout au long de la vie*. Ainsi, il y a la *formation initiale*

et la *formation continue* qui s'adresse à toute personne déjà engagée dans la vie active.

La formation initiale est assurée par le système éducatif comportant des enseignements scolaires et universitaires. En France la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans mais les jeunes peuvent prolonger l'enseignement au delà de cet âge. La formation initiale offre aux jeunes des enseignements généraux et professionnels qui sont organisés dans le cadre scolaire ou universitaire.

La formation professionnelle des jeunes en formation initiale s'organise selon trois filières, qui peuvent être organisées dans le cadre de l'apprentissage :

1. *L'enseignement professionnel* préparant au certificat d'aptitude professionnelle, au brevet d'études professionnelles ou au baccalauréat professionnel. Ces diplômes donnent une qualification dans un métier. Cet enseignement est offert par le lycée d'enseignement professionnel.
2. *L'enseignement technologique* prépare au brevet de technicien et au baccalauréat technologique et au diplôme universitaire de technologie et au brevet de technicien supérieur. Ces diplômes donnent une qualification dans une technique. Cet enseignement est offert par le lycée d'enseignement technologique.
3. *Les filières spécialisées de l'enseignement supérieur long.*

La formation professionnelle continue (FPC) se caractérise par une construction originale laissant une place importante à la négociation collective. Les dispositions sont le résultat d'initiatives des partenaires sociaux dans des accords collectifs et de l'Etat dans des lois et décrets. Les modalités d'accès varient en fonction du statut des individus : certains dispositifs s'adressent aux salariés, d'autres sont réservés aux demandeurs d'emploi.

La FPC mobilise de nombreux acteurs publics et qui ont plusieurs compétences qui sont fixées par la loi et sont réparties entre l'Etat et les régions. Quant au financement, il est assuré par trois instances : l'Etat, les régions et les entreprises. Chacun intervient dans son domaine. Ainsi, de manière resumée, l'*Etat* définit les orientations générales ; les *régions* sont compétentes en matière de formation professionnelle continue ; les *entreprises* ont une obligation légale de financer la

formation des salariés ; *les organismes de formation* mettent en oeuvre les actions en direction des différents publics de la FPC.

Depuis les années 1980, l'État français a engagé une opération de décentralisation des compétences qui renforce le poids des collectivités locales<sup>83</sup>. Ainsi, l'État a pour mission, par exemple, la définition des voies de formation, la fixation des programmes nationaux, l'organisation et le contenu des enseignements, la définition et la délivrance des diplômes nationaux et titres universitaires. Je remarque que la région est responsable des constructions et des travaux dans les lycées d'enseignement général, technologique et professionnel, ainsi que de la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi ou d'une nouvelle orientation professionnelle.

L'administration de l'Éducation Nationale est présente dans chaque région et dans chaque département : ce sont les services décentralisés du ministère de l'Éducation Nationale. Ainsi, l'académie est la circonscription administrative de l'Éducation Nationale, responsable de la totalité du service public de l'éducation, de la maternelle à l'université, dans le territoire. Après la réforme territoriale de 2016, il existe 17 régions académiques regroupant 30 académies en France. L'une de ces régions correspond à l'Auvergne-Rhône-Alpes qui compte trois académies, dont l'Académie de Grenoble.

Dans le domaine de l'éducation, dans l'Académie de Grenoble il y a 7 Greta et le Département de l'Isère compte 2 Greta – Nord Isère (à Bourgoin-Jallieu) et Grenoble. Les Greta sont les structures de l'éducation nationale qui organisent des formations pour adultes et qui construisent une offre de formation adaptée à l'économie locale. Ces sont les structures que j'ai visitées pour mon stage.

Je considère que cette recherche préalable sur le territoire et le système éducatif français a été fondamentale pour mon expérience de stage. En effet, les approximations avec le territoire et sur la formation professionnelle en France se sont

---

83 Les lois de décentralisation (loi n° 83-663 du 22 juillet 1983, modifiée par la loi n° 85-97 du 25 janvier 1985 ; loi n° 2004-809 du 13 août 2004, ont transféré aux communes, aux départements et aux régions les charges de fonctionnement et d'équipement des locaux scolaires, et ont fait des collèges et lycées des établissements publics locaux d'enseignement.

densifiées à partir des différentes actions plus directement liées à mon parcours de stage, qui seront présentées ensuite.

### 2.3 Interventions de M. Michel Brosse au cours M2 EMPS

M. Michel BROSSE est le délégué académique à la formation continue de l'Académie de Grenoble depuis 15 ans. Il a fait deux interventions au cours M2 EMPS des années 2017-2018 importantes pour mon parcours de stage et de mémoire.

Dans sa première intervention, qui a eu lieu le 22 décembre, il a fait une récapitulation historique de la formation professionnelle des adultes comme un droit dans le domaine du travail. Pour BROSSE, pour comprendre la formation professionnelle, il est nécessaire de la relier au contexte socio-historique. Il a attiré l'attention sur le fait que c'est le segment de l'activité publique en France qui a subi la plupart des changements législatifs depuis 30 ans.

Le droit de la formation professionnelle continue s'est développé en combinant plusieurs objectifs : l'insertion professionnelle des jeunes, la promotion sociale et le perfectionnement professionnel des salariés, la formation des demandeurs d'emploi et le développement de la compétitivité des entreprises. Aujourd'hui, il y a une réforme en cours qui va changer la formation professionnelle.

La formation professionnelle des adultes en France est une obligation de politique publique inscrite pour la première fois dans la Constitution de 1946, dans la conjoncture de la reconstruction de l'économie française dans l'après-guerre. En 1949 est créée l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) pour participer à la reconstruction du pays dans ce contexte.

Après les mouvements de grève de mai 1968, la formation professionnelle s'ouvre en 1969 avec des objectifs multiples : répondre au besoin en main d'œuvre qualifiée des entreprises, répondre aux aspirations individuelles de promotion liées à la croissance et à la société de consommation, et corriger les inégalités du système scolaire. L'accord national interprofessionnel (ANI) du 9 juillet 1970 était le premier

accord des partenaires sociaux sur la formation professionnelle. Il fonde la légitimité des partenaires sociaux à régir le dispositif de formation continue. Je crois que cette question est un différenciel fondamental de la formation professionnelle en France.

La loi du 16 juillet 1971 (Loi Delors), entrée en vigueur le 1er janvier 1972, met en forme l'ANI de 1970. Il introduit une obligation de dépense de formation à la charge des entreprises, pour un taux de 0,80% de la masse salariale brute pour les entreprises de plus de dix salariés. La loi pose le principe d'un financement privé de la formation, créant ainsi un marché de la formation répondant aux lois de l'offre et de la demande.

La loi du 24 février 1984 dite loi Rigout élargit le droit au congé individuel de formation et introduit une obligation de négocier sur la formation professionnelle dans les branches professionnelles ou les entreprises en renforçant pour les entreprises le rôle du comité d'entreprise en matière de formation : deux réunions obligatoires annuelles sur la formation sont prévues. En 1989 est mis en place le crédit formation.

La loi quinquennale du 20 décembre 1993 réforme le financement de la formation professionnelle. Elle s'attaque aux fonds d'assurance formation qui deviennent des organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA). Elle pose le principe d'un capital temps formation permettant aux salariés de suivre pendant leur temps de travail des actions de formation comprises dans le plan de formation de l'entreprise.

La loi Aubry 2 du 19 janvier 2000 consacre le principe jurisprudentiel de l'obligation pour l'employeur d'adapter les salariés à l'évolution de leurs emplois. Toute action de formation dans ce cadre constitue du temps de travail effectif. Cela constitue deux mesures protectrices pour les salariés : la rémunération du salarié ne doit pas être modifiée et le refus du salarié de participer à ces actions de formation ne constitue pas une cause réelle et sérieuse de licenciement .

Les objectifs de la FPC définis par la loi 4 mai 2004 sont : favoriser l'insertion professionnelle pour les travailleurs; permettre leur maintien dans l'emploi; favoriser le développement de leurs compétences; faciliter l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle; et permettre le retour à l'emploi des personnes qui ont interrompu leur activité professionnelle pour s'occuper de leurs enfants ou de leur conjoint ou ascendants en situation de dépendance.

Depuis 1982, il est nécessaire de comprendre l'évolution législative sur le droit à la FPC en lien avec les lois de décentralisation en France, ainsi que les compétences dévolues aux régions. Je pense que c'est dans ce contexte que le territoire gagne de la centralité en termes d'action publique et que cela permet le rapprochement avec la réalité socio-économique.

Après cette première intervention de M. BROSSE, il y a eu un autre cours le 12 février lors duquel il a abordé le thème Pilotage Académique du Réseau des Greta. À ce moment-là, j'ai appris à mieux connaître le fonctionnement de cette institution.

Au Greta la dimension territoriale est très forte, car ils constituent un groupement d'établissements qui mettront des moyens à la demande du territoire. Donc, il est important de comprendre le contexte global ainsi que la dynamique socio-économique territoriale pour offrir des formations qui correspondent réellement aux besoins du territoire.

En 2015, 27.000 stagiaires sont entrés dans les Greta de l'Académie de Grenoble. C'est un chiffre important. Par rapport aux bénéficiaires de la formation, environ 50% sont des demandeurs d'emploi, suivis des salariés, puis des particuliers et d'autres actions. Les principales formations sont généralistes, bâtiment et industrielles. Le Greta a une interface directe avec les stagiaires: accueille, négocie avec le marché, évalue, propose une formation individualisée.

Les Greta travaillent avec un personnel permanent et les vacataires, qui sont des personnes qui travaillent à fournir un service, au besoin. Ils agissent dans un large champ d'offres de formation.

Tandis que la direction académique (dans ce cas, M. Brosse) contrôle et pilote, les Greta ont un rôle multiple, de contrôle, d'administration et de financement dans le domaine territorial.

Le GIP est le groupe d'intérêt public qui fournit un service de support au Réseau et, donc, au Greta assez important en ce qui concerne principalement le diagnostic socio-territorial.

Dans le Plan Stratégique Académique, élaboré par la direction académique, il y a une analyse territoriale très marquante. Il existe des spécificités territoriales, donc un besoin de diagnostic, pour définir les enjeux et formuler des stratégies.

Une chose qui a attiré mon attention est la structuration de la formation professionnelle au niveau territorial dans un réseau. Les rôles bien définis de chaque acteur et surtout les organismes dont la fonction est l'analyse territoriale, de la conception que la réalité est dynamique et en constante évolution. Un tel dispositif n'existe pas dans la réalité brésilienne.

#### 2.4 Cours Diagnostic Emploi Formation

Les 6 et 20 mars et le 3 avril j'ai participé au séminaire Diagnostic Socio-économique et Territoire - Emploi Formation, donné par M. Jean-François MINE. Cette participation était importante pour moi afin d'aborder les indicateurs locaux emploi formation et de connaître les outils méthodologiques dans l'élaboration du diagnostic territorial.

La FPC, comme déjà vu, est une compétence de branches professionnelles ou partenaires sociaux. En ce qui concerne la formation continue des demandeurs d'emploi, la région a un rôle important dans les compétences. Donc, surtout la compétence est partagée.

En ce sens, M. MINE commence à partir d'une question : « En quoi le territoire infra régional peut avoir son rôle à jouer dans les politiques emploi-formation ? » Pour répondre cette question, il est nécessaire de penser les définitions territoriales : les départements et les autres territoires administratifs.

Ainsi, en ce qui concerne le domaine emploi-formation, il y a quelques définitions et structures en France. La zone d'emploi (définition statistique) est l'espace géographique où la plupart des actifs résident et travaillent, et dans lequel les établissements peuvent trouver l'essentiel de la main d'oeuvre nécessaire pour occuper les emplois offerts. Le bassin d'emploi (définition politique) suit la même

logique avec en plus une notion de partenariat d'acteurs dans le cadre d'un projet de territoire. Le projet de territoire est un projet politique construit par les acteurs du territoire, généralement au niveau d'une intercommunalité.

Les politiques locales emploi-formation sont une déclinaison des politiques nationales, régionales ou de branche en fonction des spécificités de la zone d'emploi couverte et des enjeux emploi-formation défini par les acteurs du territoire dans le cadre des projet de territoire.

### Carte régionale des Z.T.E.F



Source : Rhône-Alpes, 2018

Pour faire le projet, il est nécessaire de connaître quelques indicateurs. Ainsi, à partir des exercices en groupe dans ce séminaire, les indicateurs suivants sont mentionnés : le type de formation des demandeurs d'emploi (le niveau de diplôme) ; le taux de chômage par âge ; les disparités homme et femme ; le type de contrat ; le nombre et le type d'entreprises ; l'emploi par secteur (les secteurs qui offrent le plus

d'emplois) ; la population active occupée ; les catégories socio-professionnelles ; le ratio emploi / actifs – la part des emplois productifs et emplois présentsiels ; entre autres.

En plus du rapprochement avec les indicateurs possibles, une contribution importante de ce séminaire a été la connaissance de la méthodologie de la matrice SWOT pour faire un diagnostic territorial en vue de l'élaboration d'un plan d'action à partir de la méthode QQQCCP : « Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ? Pourquoi ? ».

La matrice SWOT est un outil de diagnostic. Son nom représente les abréviations en anglais des mots : forces, faiblesses, opportunités, menaces. Concrètement, les forces et les faiblesses représentent votre environnement interne, à savoir celui sur lequel vous avez prise. Les opportunités et menaces représentent votre environnement externe, à savoir les facteurs sur lesquels vous ne pouvez intervenir, mais qui peuvent directement ou indirectement influencer votre stratégie.

### MATRICE SWOT

		<b>Positif</b> (pour atteindre l'objectif)	<b>Négatif</b> (pour atteindre l'objectif)
<b>Origine interne</b> (organisationnelle)	<b>Forces</b> <b>S</b> Strengths	<b>Faiblesses</b> <b>W</b> Weaknesses	
<b>Origine externe</b> (origine=environnement)	<b>Opportunités</b> <b>O</b> Opportunities	<b>Menaces</b> <b>T</b> Threats	

Le QQQCCP est un sigle résumant une méthode empirique de questionnement. Sa simplicité, son caractère logique et systématique font que beaucoup l'utilisent aussi pour structurer la restitution des résultats de leurs analyses.

## Méthode QQQCCP

Lettre	Question	Sous-questions	Exemples
Q	Qui ?	De qui, Avec qui, Pour le compte de qui...	Responsable, acteur, sujet, cible...
Q	Quoi ?	Quoi, Avec quoi, en relation avec quoi...	Outil, objet, résultat, objectif...
O	Où ?	Où, par où, vers où...	Lieu, service...
Q	Quand ?	À partir de quand, jusqu'à quand, dans quel délai...	Dates, périodicité, durée...
C	Comment ?	De quelle façon, dans quelles conditions, par quel procédé...	Procédure, technique, action, moyens matériel...
C	Combien ?	Dans quelle mesure, valeurs en cause, à quelle dose...	Quantités, budget...
P	Pourquoi ?	Cause, facteur déclenchant	Justification par les causes qui ont amené à... (la « raison » d'être, la croyance)
P	Pour (faire) quoi ?	Motif, finalité, objectif	Justification par le souhait, l'ambition, la prévision...

Ainsi, la participation à ce séminaire a apporté des contributions précieuses pour approfondir les connaissances sur la relation entre l'emploi et la formation dans une perspective territoriale, et pour réfléchir aux possibilités de diagnostic socio-territorial à travers des méthodologies et des outils. La présentation de groupes d'étudiants sur des territoires spécifiques de la région était également importante pour me familiariser avec les enjeux du territoire français.

### 2.5 La contribution de M. Yoann MORIN

Le premier contact avec M. Morin est venu de son intervention dans le cours M2 EMPS, mais le sujet abordé ne portait pas sur la politique de l'éducation. A cette occasion, il a cité sa thèse de doctorat<sup>84</sup>, dont le sujet traite de la territorialisation de l'université appliquée aux collectivités territoriales.

Le 12 février, j'étais avec M. Morin pour évoquer les principaux points de sa thèse sur la relation entre l'enseignement supérieur et le territoire, puisque l'IFSP est une institution où l'enseignement supérieur est également offert.

---

84 Yoann Morin. L'Université en ses territoires: l'Enseignement Supérieur et la Recherche comme opérateur territorial. Architecture, aménagement de l'espace. Université Grenoble Alpes, 2016. Français. <NNT: 2016GREAH008>. <tel-01433816>

Le chercheur a expliqué que ses recherches portaient, entre autres, sur la façon dont l'enseignement supérieur et la recherche en France s'articulent avec le territoire. Dans ce processus, il met en évidence les actions publiques de déconcentration des services et la démocratisation de l'enseignement supérieur et de la recherche comme moyen de gestion du territoire.

La situation particulière de Grenoble n'a pas fait l'objet de sa thèse, mais il a fourni une indication importante pour comprendre le «modèle grenoblois», à partir de l'indication d'une partie de la thèse de M. BESSON qui analyse la création du complexe Grenoble Giant-Presqu'île<sup>85</sup>.

Par rapport au lien de l'enseignement supérieur et recherche et le territoire, il indiqué qu' il y a différents modèles évoqués, comme : cluster, district, triple hélice, systèmes locaux d'ESR et d'innovation.

Je pense qu'il ne sera pas possible d'aller dans la recherche de chacun de ces modèles, mais il était très important de connaître la relation entre l'enseignement supérieur et la recherche et le territoire en France. Comme l'IFSP est une institution où la formation professionnelle est comprise verticalement, il existe donc différents niveaux d'enseignement et de recherche, sachant que l'existence de la territorialisation de l'enseignement supérieur français est pertinente dans mon stage.

## 2.6 Visites aux GRETAs

Les visites aux GRETAs ont enrichi ma réflexion et mes recherches, et m'ont donné l'occasion de dialoguer avec les directeurs et de connaître les espaces de matérialisation de la FPC. À partir d'un entretien semi-structuré, après ma présentation, la première question abordée était le lien du Greta avec le territoire. A partir de là, d'autres questions ont été posées, comme s'il y avait une relation entre le

---

85 Besson, R. (2012). Les Systèmes Urbains Cognitifs. Des supports privilégiés de production et de diffusion d'innovations ? Etude des cas de 22@Barcelona (Barcelone), GIANT/Presqu'île (Grenoble ), Distrito tecnológico et Distrito de diseño (Buenos Aires).

Greta avec le lycée et avec l'université, comme aussi avec des zones d'éducation prioritaires et la politique de la ville. En outre, la question de savoir comment le diagnostic territorial est fait était centrale à l'approche.

*Le 23 mars – visite au GRETA Grenoble, entretien avec le directeur Serge LAURY*

La première chose que M. LAURY a dite est que la formation est financée aujourd'hui à la condition qu'à la fin il y ait un travail. En ce sens, sur le lien avec le territoire, ce sont les entreprises qui ont retracé les métiers qu'il leur faut. Pour lui, c'est le premier lien avec le territoire.

Le contact avec les branches professionnelles, qui regroupe des entreprises (ex.: Métallurgie, santé, ...) aussi est important. Le processus est d'abord de voir le besoin, ensuite d'offrir la formation. Par conséquent, la relation avec les entreprises et le territoire est une obligation. C'est le travail de Greta. En ce sens, il y a deux fondements de la formation professionnelle : le besoin est exprimé par le marché et la formation est développée en vue de l'emploi. Le contexte français aujourd'hui est un taux de chômage élevé.

Un autre lien avec le territoire est la lecture des journaux sur les besoins du territoire, sur ce qui se passe. Il cite des exemples du journal économique et du Département de l'Isère. Il faut être conscient des événements sur le territoire, des innovations. La région Auvergne-Rhône-Alpes est très dynamique.

Il cite aussi quelques besoins du territoire : technologie de précision, formation numérique, nouvelle industrie, fibre optique et toutes les professions d'accompagnement de la personne - santé sociale, personnes âgées (pour toute la France). La France est un pays dont la population vieillit.

Sur le lien avec le lycée, il est important de dire que le Greta Grenoble est dans les locaux d'un lycée. M. LAURY rapporte qu'il existe une forte relation entre eux et que 50% des formations de Greta sont faites au lycée. En revanche, avec l'université la relation n'est pas si forte, à cause de sa structure et de son objectif de se différencier beaucoup, mais il y a une certaine relation pour l'organisation du diplôme, par exemple.

En ce qui concerne la zone d'éducation prioritaire, il a déclaré qu'il existe une forte demande pour des cours de formation en apprentissage du français.

*Le 30 mars – visite au GRETA Nord Isère, entretien avec le directeur Hervé GAVARD*

M. GAVARD commence à répondre à la question sur la relation de Greta avec le territoire, en affirmant que le Nord Isère est un grand territoire avec plusieurs villes. Il souligne que ce n'est pas un territoire rural et qu'il ne ressemble pas à la métropole grenobloise. Dans le Nord Isère, les villes sont très petites et, par conséquent, l'activité économique diffère beaucoup de Grenoble. Mais c'est un territoire dynamique où il est possible de travailler ensemble avec les différentes villes. Donc, il est important de regarder le territoire, car l'offre de formation dans cette région doit correspondre aux besoins de celui-ci.

Le directeur cite également la question du chômage élevé en France comme une question centrale.

Sur les besoins du territoire, il cite l'activité logistique, étant donné que la région est importante et géographiquement intéressante puisqu'elle est proche de villes comme Lyon, Grenoble et Chambéry, dont il précise qu'elle se situe dans ce triangle. Dans ce triangle, il se passe beaucoup de choses et il existe des axes de communication importants comme les autoroutes et les aéroports. Un autre besoin cité est la formation dans le domaine du textile industriel. Ainsi, les demandes les plus importantes sont pour la zone industrielle et pour l'aide de la personne, dans ce dernier cas, pas une spécificité du territoire de Nord-Isère.

Il rapporte qu'il a construit une relation très fructueuse avec les entreprises locales et le maire de la ville de Bourgoin-Jallieu afin de discuter des politiques publiques locales. M. GAVARD mentionne également la relation importante avec l'institution de Pôle Emploi.

En ce qui concerne la relation avec le lycée, il a indiqué qu'il existe de nombreux dispositifs d'entraînement Greta dans les lycées. En ce qui concerne l'université, il souligne qu'il n'y a pas d'université dans la région et que c'est un problème pour les jeunes, qui ne vont généralement pas à Grenoble ou à Lyon pour aller à l'université.