

VII Encontro de Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica

“Cursos, Currículos e Inovação”

Centro de Capacitação do Centro Paula Souza
São Paulo, 5 e 6 de outubro de 2020

EIXOS TEMÁTICOS

EIXO TEMÁTICO I

Cursos de educação profissional e tecnológica e seus processos de concepção, construção e transformação em relação ao mundo do trabalho

Os trabalhos inscritos, neste eixo temático, por professores, bibliotecários ou estudantes de pós-graduação do Centro Paula Souza e de outras instituições deverão versar sobre estudos e pesquisas de cursos oferecidos pela educação profissional e tecnológica, discutindo seus processos de concepção, construção e transformação em relação ao mundo do trabalho.

O Centro Paula Souza para os professores que atuam no Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica (GPEMHEP), é um *locus* de estudos e pesquisas, com uma busca incessante pela identidade institucional, o que significa acompanhar a sua evolução e transformação ao considerar que os processos educacionais, cursos, currículos, práticas e gestão tendem a ser sempre mutantes na educação profissional e tecnológica, por estar envolvida com os desafios das inovações tecnológicas para mundo do trabalho.

Como Educação Profissional e Tecnológica oferta cursos em diversos níveis: qualificação básica, ensino técnico, graduação, pós-graduação, destacando que: “O diferencial da instituição é o seu compromisso com as políticas de desenvolvimento socioeconômico do Estado de São Paulo, bem como o seu alinhamento às demandas do setor produtivo. Seu maior desafio é responder de forma inovadora às mudanças de cenários.”. Por ser uma autarquia vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo, está presente em 322 municípios, administrando 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 294 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e cursos superiores tecnológicos. As Etecs oferecem 151 cursos, voltados a todos os setores produtivos públicos e privado, e atendem 208 mil alunos. Enquanto, as Fatecs atendem mais de 85 mil alunos matriculados em 77 cursos de graduação

VII Encontro de Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica

“Cursos, Currículos e Inovação”

tecnológica, em diversas áreas, como Construção Civil, Mecânica, Informática, Tecnologia da Informação, Turismo, entre outras. Oferece também cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão. (CENTRO PAULA SOUZA, 2020)

No Centro de Memória da Educação Profissional e Tecnológica do Centro Paula Souza encontram-se documentos históricos como a aula inaugural de criação da instituição¹ ministrada pelo governador Roberto de Abreu Sodré, na Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, em 3 de agosto de 1970. Nesse centro de memória um outro documento informa sobre os recursos que a instituição contou para ampliar o número de escolas técnicas e faculdades de tecnologia, nestas primeiras décadas do século XXI, que compreende um jornal institucional, de 1997, com o editorial “Centro Paula Souza recebe visita de representantes do BID”, destacando que:

[...] Reportagens nos principais veículos de comunicação, o Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, anunciou um empréstimo de 500 milhões de dólares junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, destinado à expansão do ensino técnico no Brasil. Para a viabilização do financiamento, a contrapartida do acordo será uma mudança na atual organização do ensino técnico, no sentido de investir em novas escolas, equipar ou reformar prédios, ampliando desta forma, a oferta de cursos. (JORNAL CEETEPS, 1997)

Alves (2013) faz um relato destacando da expectativa funcionalista à formação mais globalizada no ensino profissionalizante, considerando que:

O período entre as duas guerras mundiais e a fase posterior à segunda até aos inícios dos anos 1970, foi uma época de grande desenvolvimento, de solicitação permanente de mão-de-obra qualificada para os diferentes setores, de alterações dos conteúdos, muitas vezes indexados às alterações tecnológicas, e de um papel quase exclusivo da iniciativa estatal, ou pelo menos da sua supervisão para garantir a credibilidade da certificação. No último quartel do século 20, sobretudo, esse papel deu lugar a uma visão mais global dos sistemas educativos, com a criação de indicadores internacionais que passaram a legitimar externamente os novos enfoques, os novos currículos e até os novos conteúdos. [...]. (ALVES, 2013, p. 111)

Uma pesquisa sobre as possibilidades e as dificuldades de patrimonialização industrial no setor têxtil, comparando os mercados pernambucano e paulista, entre as décadas de 1960 a 1980, em busca de uma memória social operária, realizada pelos pesquisadores Lopes e Alvim (2009) da UFRJ,

¹ <http://www.cpsctec.com.br/memorias/livros/memorias/AulainauguralCPSgovAbreuSodre1970.pdf>

é possível dar destaque às mudanças de denominação profissional, nesse período, por que de acordo com esses pesquisadores:

[...] Nas fábricas remanescentes intensifica-se aquilo que já se passava anteriormente no distrito industrial, a saber, as técnicas de trabalho por produção responsabilizando pequenos grupos de operários, o que faz trabalhadores. Também tais modificações na produção incorporam ao mesmo tempo lições de luta entre operários e administrações fabris em escala comparativa internacional incluindo aí a própria luta pela imposição de novas categorias e classificações. Assim, se por um lado, tais fábricas tendem a diminuir sua força de trabalho com reorganizações produtivas e modernizações tecnológicas, tornando-se também raras na região nos últimos anos, por outro procuram impor uma nova hegemonia mais sutil, mas não menos intensa, a começar pelo banimento do uso das palavras operário, em favor das categorias em torno de operador e colaborador. Além disso, a própria designação da profissão como a de tecelão passa a neutralizar-se de seus significados históricos implícitos através da de operador têxtil, colaborador polivalente próprio a trabalhar em qualquer setor. [...]. (LOPES e ALVIM, 2009, p. 239)

É importante que neste eixo temático, também sejam apresentados trabalhos que tratem de questões referentes a educação das mulheres relacionadas aos cursos profissionalizantes oferecidos e as oportunidades no mercado de trabalho. A releitura de pesquisas realizadas nas décadas de 1960 a 1980, torna-se necessária em épocas de restrições à formação e atuação da mulher, por viés ideológico ou crises econômicas, considerando o avanço tecnológico na sociedade.

Eva A. Blay (1978), já declarava na década de 1970, que:

A literatura existente sugere que a diferenciação educacional influi sobre o modo como o trabalho se incorpora à vida da mulher: mulheres de nível universitário teriam acesso a cargos mais bem remunerados, interessantes e criativos, o que as levaria a um maior empenho profissional. Mas até que ponto esta sugestão é válida para a realidade brasileira? Distanciamos-nos muito de uma posição valorativa quanto ao trabalho em si mesmo. Não se cuida propriamente de discutir se a emancipação feminina está condicionada ao desempenho de um papel ocupacional na estrutura econômica. Mas se trata de investigar o que acontece com a personagem envolvida pela venda de sua força de trabalho neste momento da realidade brasileira. [...] A emancipação e a participação política são processos interligados à quebra do restritivo círculo doméstico, ruptura esta condicionada à plena participação econômica. Em que momento deste processo se encontra a mulher brasileira? [...] (BLAY, 1978, p.20).

Espera-se neste eixo temático, contar com trabalhos de estudos e pesquisas que identifiquem as transformações nos espaços escolares, a partir dos objetos de ensino e de materiais didáticos recebidos na instituição para contemplar as inovações curriculares ao longo do tempo. Bueno, Farias e Ferreira (2012), ao estudarem sobre o ensino de Ciências, pelo olhar do educador escolanovista alemão Georg Kerschensteiner, no período de transição entre os séculos XIX e XX, destacaram que:

As concepções e preocupações do pedagogo, no início do século XX, acerca do ensino de ciências nos níveis primários e secundário de ensino, ainda são atuais, em alguns aspectos, no ensino de ciências no contexto brasileiro, visto que muitas mudanças e avanços aconteceram nessa área por influências das relações de trabalhos, modos de produção e avanços tecnológicos estabelecidos mediante os modelos econômicos de cada período. Portanto, os fins educacionais são dinâmicos e vão sofrendo mudanças diante dos espaços mencionados, refletindo no currículo escolar, nos materiais didáticos e nos métodos de ensino, entre outros. (BUENO, FARIAS e FERREIRA, 2012, p.446)

Por meio da história oral², espera-se receber trabalhos que busquem compreender o papel dos professores quanto à formação continuada para que possam implementar novas práticas escolares e pedagógicas, em função das mudanças no mundo do trabalho. Quanto à formação continuada de professores, Nóvoa (2005) considera que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] (NÓVOA, 2005, p.13)

REFERÊNCIAS

ALVES, Luís Alberto Marques. Ensino Técnico: uma necessidade ou uma falácia? Notas para a compreensão da filosofia do ensino técnico em Portugal e no Brasil. **Revista Hist. Educ.** (online). Porto Alegre. V.17, n.41, set./dez 2013, p. 103-122.

² CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **História oral na educação: memórias e identidades**. Programa Brasil Profissionalizado. São Paulo: Centro Paula Souza. 2013.
<<http://www.memorias.cpsctec.com.br/publicacoes/apostilas/historiaoral.pdf>>

VII Encontro de Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica

“Cursos, Currículos e Inovação”

BLAY, Eva Alterman. **Trabalho Doméstico**: A Mulher na Indústria Paulista. São Paulo: Editora Ática, 1978. 294p.

BUENO, Giuliana Maria Gabancho Barrenechea. FARIAS, Sidilene Aquino de. FERREIRA, Luiz Henrique. Concepções do ensino de ciências no início do século XX: o olhar do educador alemão Georg Kerschensteiner. **Revista Ciência & Educação**, v.18, n.2, 2012, p. 435-450. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/2510/2510228013.pdf Acesso em: 05 jun. 2018.

CENTRO PAULA SOUZA. **Institucional**. Sobre o Centro Paula Souza. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 8 mar. 2020.

JORNAL CEETEPS. **Centro Paula Souza recebe visita de representantes do BID**. Editorial. nº XX, janeiro, 1997. Acervo do Centro de Memória da Educação Profissional e Tecnológica do Centro Paula Souza, em 13 mar. 2020.

LOPES, José Sergio Leite. ALVIM, Rosilene. Uma memória social operária forte diante de possibilidades difíceis de patrimonialização industrial. In: GRANATO, Marcus; RANGEL, Marcio F. (Org.). **Cultura Material e Patrimônio da Ciência e Tecnologia**. Rio de Janeiro: MAST, 2009. Disponível em: [http://www.mast.br/projetovalorizacao/textos/livro%20cultura%20material%20e%20patrim%C3%B4nio%20de%20C&T/15%20UMA%20MEM%C3%93RIA%20SOCIAL%20OPER%C3%81RIA%20FORTE%20DIANTE%20DE%20POSSIBILIDADES%20DIF%C3%8DCEIS Jose%20Sergio%20Leite%20Lopes.pdf](http://www.mast.br/projetovalorizacao/textos/livro%20cultura%20material%20e%20patrim%C3%B4nio%20de%20C&T/15%20UMA%20MEM%C3%93RIA%20SOCIAL%20OPER%C3%81RIA%20FORTE%20DIANTE%20DE%20POSSIBILIDADES%20DIF%C3%8DCEIS%20Jose%20Sergio%20Leite%20Lopes.pdf). Acesso em: 18 jan 2020.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António, coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 17 mar. 2020.

VII Encontro de Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica

“Cursos, Currículos e Inovação”

EIXO TEMÁTICO II

Reformulações curriculares em função das políticas públicas educacionais

Neste eixo temático, professores, bibliotecários e estudantes de pós-graduação do Centro Paula Souza e de outras instituições deverão inscrever trabalhos historiográficos e de memória da educação, da cultura escolar, de práticas escolares e pedagógicas em instituições públicas e privadas de ensino profissional e tecnológico, que incluam reflexões sobre as reformas curriculares em função das políticas públicas educacionais. Vinão Frago (2004) referindo-se aos anos de 1970 e 1980, sem abandonar os enfoques “sociais”, considerou que

Prestando maior atenção, nos últimos anos, à história do currículo, não já prescrito mas vivido, à história da realidade e práticas escolares, do cotidiano, das culturas escolares, das reformas educativas em sua aplicação prática e da profissão e prática docente. A história dos processos de profissionalização e feminização docente tem conduzido às histórias de vidas de alunos, professores e inspetores, aos escritos autobiográficos, diários e relatos de vida – história oral – dos mesmos. Por último, a memória e, com ela, o esquecimento e o silêncio como linguagem, esse processo de (re)construção do eu individual ou social que recorda, da memória biográfica e a cultural, dos lugares de memória, [...] (VIÑAO FRAGO, 2004, p. 335)

Os trabalhos também poderão ser apresentados como narrativas sobre a criação e implantação de um novo curso em escolas técnicas ou faculdades de tecnologia, em função da vivência do docente, considerando a arquitetura escolar, os laboratórios e os equipamentos existentes ou adquiridos, os materiais didáticos elaborados ou propostos para realizar as práticas escolares e pedagógicas, de forma a atender ao currículo prescrito, em diferentes épocas, e em função das reformas curriculares. Assim como narrar sobre o currículo vivido, por meio do ensino, extensão e pesquisa envolvendo docentes, gestores e estudantes em prol da sociedade local, explicitando se partem de parcerias com o mundo do trabalho ou de projetos institucionais. Segundo Delgado (2014)

[...] concebemos a autobiografia como um processo de reconhecimento do ser humano como sujeito social, como um procedimento pelo qual cada ser se observa a si mesmo, se analisa e interpreta, tenta se decifrar como sujeito e reconhecer tanto sua própria subjetividade como os processos de subjetivação vividos nos seus diferentes momentos e etapas, segundo as posições do sujeito que tenha ocupado. Isto é, como uma oportunidade para se estudar, pensar, interpretar e averiguar o

VII Encontro de Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica

“Cursos, Currículos e Inovação”

que significa dizer o que dizemos, fazer o que fazemos, pensar o que pensamos. [...] (DELGADO, 2014, p. 107)

A lei 5.692/71 dividiu o ensino não superior em dois graus: o primeiro com duração de 8 anos e o segundo com 3 anos, mas sobretudo considerou a profissionalização obrigatória. Cunha (2014) analisa essa lei como um “produto de uma das mais importantes políticas educacionais da ditadura brasileira (1964/1986): a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau” tecendo uma retrospectiva histórica:

Com o fim do Estado Novo, em 1945, a reconstitucionalização da vida política e a volta dos educadores liberais (liderados por Anísio Teixeira ou inspirados por suas ideias) ao aparelho do Estado, a arquitetura educacional dualista começou a ser demolida. Várias medidas atenuaram o caráter profissional do curso básico industrial, que caracterizava as escolas industriais (1º ciclo do ensino médio), reforçando as disciplinas de caráter geral no currículo, em detrimento do tempo dedicado às oficinas. O ginásio industrial (sucessor do curso básico industrial da lei orgânica) acabou por se transformar num momento de sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, totalmente desviados de sua antiga finalidade, a formação do jovem para um ofício industrial. Ao mesmo tempo, foram abertas passarelas entre os diversos ramos e ciclos, de modo a reduzir as barreiras para o trânsito dos alunos, até que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – propiciou a equivalência geral entre os certificados dos ramos de cada ciclo. (CUNHA, 2014, p. 915)

Quando foi publicada a primeira LDB - lei federal nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961 – “o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam e somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior” (CORDÃO, 2005, p. 48 apud ALVES, 2013, p. 119). Alves (2013) em seu estudo sobre a educação profissional brasileira constata que:

[...] O golpe militar de 1964 interrompeu brutalmente todos os movimentos progressistas, inclusive aqueles na área da educação e, a partir desse mesmo ano, diversos acordos foram firmados com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), o que submeteu a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos. Em consonância com os assessores estrangeiros, Roberto Campos, ministro do governo militar, defendia em 1968, que o ensino secundário deveria perder suas características de educação humanista e ganhar conteúdos utilitário e práticos, atendendo ao povo, enquanto o ensino superior se destinaria, inevitavelmente às elites (ZIBAS, 2005, p. 6 apud ALVES, 2013, p. 119)

VII Encontro de Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica

“Cursos, Currículos e Inovação”

Um estudo realizado a partir do levantamento de registros de livros didáticos em bibliotecas de escolas técnicas institucionais, referentes ao período de 1911 a 1974, foram localizados livros e apostilas relacionadas a esse acordo bilateral (MEC-USAID), o que confirma a influência americana na produção de materiais didáticos na educação profissional (CARVALHO, 2015, p. 58-65).

Marta Leandro da Silva e Geraldo Inácio Filho (2018, p. 825) na pesquisa sobre a trajetória histórico-normativa das políticas curriculares de graduação tecnológica no Brasil, entre 1961 a 1996, destacam também o Acordo MEC/USAID, envolvendo escolas técnicas federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro na implantação de cursos de engenharia de operação, nas condições determinadas pelo Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Curta Duração (PRODEM) no âmbito do acordo MEC/BIRD.

Peterossi (1980) fez uma análise crítica entre educação e mercado de trabalho, a partir de estudos e pesquisas em acervo documental institucional e na literatura, com foco na criação e implantação dos cursos tecnologia no país, constando “a necessidade de se atender aos reclamos do mercado de trabalho em termos de preparação de mão de obra qualificada”, e ponderou:

O que é interessante notar é a ausência de se lançarem mão de dados concretos das necessidades desse mercado em potencial. [...]. É muito pouco provável que se possa assegurar uma ocupação no mercado de trabalho, a menos que as razões de tal profissionalização estejam atreladas a fatores mais amplos de uma política econômica ligada a um modelo econômico comprometido com o capital estrangeiro e com a garantia de oferta de mão-de-obra qualificada e barata, para atrair o estabelecimento de empresas em nosso país. Em termos econômicos, a época (67/68) caracteriza-se pelo início do chamado “milagre brasileiro” [...] (PETEROSI, 1980, p. 47)

Quanto à legislação educacional do ensino industrial em São Paulo, antes da primeira LDB, esta incluía as matérias de cultural geral definidas no currículo, por meio de decreto específico (ALESP, 1961a e 1961b). A partir de dezembro de 1961, com essa LDB, cria-se o Conselho Federal de Educação, que passa a “indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior [...]” destacando-se no art. 71, dessa lei, que “O programa de cada disciplina sob a forma de plano de

VII Encontro de Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica

“Cursos, Currículos e Inovação”

ensino será organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento” (BRASIL, 1961).

Saviani (2008) em seu estudo sobre o legado educacional do regime militar, apresenta a crise financeira na educação brasileira e a política educacional adotada pelo governo:

[...] Entre 1964 e 1973, enquanto o ensino primário cresceu 70,3%; o ginásio, 332%; o colegial, 391%; o ensino superior foi muito além, tendo crescido no período 744,7%. E o grande peso nessa expansão se deveu à iniciativa privada: entre 1968 e 1976, o número de instituições públicas de ensino superior passou de 129 para 222, enquanto as instituições privadas saltaram de 243 para 663 (VIEIRA, 1982, apud Saviani, 2008, P. 300)

O fracasso de implementar a educação profissional de forma compulsória no país, com a lei 5.692/71, após dez anos, sofre alteração por meio da lei 7.044/82 de 18 de outubro de 1982, e no artigo 5º, destaca-se que “Os currículos plenos de cada grau de ensino, constituídos por matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, serão estruturados pelos estabelecimentos de ensino” ressaltando no parágrafo único, que as disciplinas do núcleo comum seriam estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação, e que a parte diversificada do currículo de cada estabelecimento deveria ser escolhida a partir de uma relação de matérias elaboradas pelos Conselhos Estaduais de Educação (BRASIL, 1982).

Mas uma grande mudança na educação aconteceu a partir da Constituição Federal de 1988, passando a ser um direito de todos e dever do Estado. E a partir dela, oito anos depois, é instituída a lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e que, no Art. 39, já abria a possibilidade de cursos organizados por eixos temáticos e com diferentes itinerários formativos. Medeiros (2019), analisando esta lei, destaca que,

Já no limiar de seu texto a Lei 9.394/96, o legislador indicou que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho, à prática social (Art. 1º, § 2º) e ao pluralismo de ideias (art. 3º, III). Em nossa perspectiva, é inegável que o legislador quis, desde logo, destacar a importância da relação dialética que a educação deve ter com a formação profissional do educando e, especialmente, com o constante dinamismo das relações humanas. Não se pode olvidar, entretanto, que a educação não tem

como objetivo somente a formação do educando para o ingresso no mundo do trabalho – essa seria para nós uma visão muito minimalista do seu papel -, mas também sua constituição como ser pensante, portador de ideias próprias, ciente e consciente de seu papel na sociedade em que está inserido. [...] (MEDEIROS, 2019, p. 235)

O Centro Paula Souza organiza e desenvolve currículos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, empregando “competências profissionais” como categorias organizadoras do currículo desde 2000 (DEMAI, 2017, 2019). Díaz Barriga (2014) discute como desenvolver competências educacionais com estudantes e professores, dizendo que:

Para ensinar competências aos estudantes (e para formar professores em competências visando a transformar as práticas em sala de aula), não é suficiente elaborar referenciais de competências e inseri-los no currículo, tampouco transmitir conhecimentos ou propor a automação de procedimentos. Para ensinar competências, é necessário criar situações didáticas que permitam aos estudantes (ou aos professores em formação/serviço) enfrentar diretamente tarefas que se espera que sejam resolvidas. Também é necessário adquirir e aprender a mobilizar os recursos necessários fundamentados em processos de reflexão metacognitiva ou autorregulação. Os programas e objetivos de formação na perspectiva de uma educação baseada em competências não tomam como ponto de partida conhecimentos estáticos ou conceituais, mas são definidos a partir da identificação de uma situação-problema, atividades geradoras e tarefas complexas ou projetos que a pessoa em formação deverá enfrentar. [...] a lógica da transposição didática, no ensino baseado por competências, o ponto de partida consiste em localizar as demandas sociais ou tarefas que têm de ser enfrentadas. Em seguida, deve-se decidir que conhecimentos são os mais relevantes a ensinar em relação as práticas profissionais, do cotidiano, pessoais etc. identificadas como prioritárias. Por isso os objetivos da formação no modelo baseado em competências não se descrevem em termos de conteúdos disciplinares, mas em termos de atividades ou tarefas que o estudante enfrentará. Visto assim, não são suficientes os exercícios de aplicação ou de revisão de conhecimentos; pelo contrário. Há que se enfrentar e resolver situações-problema com toda a complexidade que envolvem, o mais real e próximas possíveis ao exercício social da atividade e, preferencialmente, em situações do mundo real. [...] (DÍAZ BARRIGA, 2014, p. 264-5)

Almério Melquíades de Araújo (2005), em um encontro de professores, discorreu sobre a educação e profissionalização na cidade de São Paulo, do qual destaca-se o papel do professor na implementação de plano de trabalho docente:

[...] No início de cada período letivo, o professor é obrigado a entregar o seu plano de trabalho docente ou plano de ensino, no qual se estabelece um cronograma e um conjunto de conteúdos e atividades que se pretende desenvolver ao longo de

um semestre, de um bimestre ou de um ano letivo. Entretanto, isso é apenas uma estimativa, pois, quando o professor passa a conhecer a sua turma, no momento, em que há essa relação professor-aluno, ele pode ser obrigado a redefinir esse plano. Ou seja, o professor não deve ser escravo do seu próprio plano. É necessário que nós, professores, tenhamos bom senso para medir qual é a capacidade daquele coletivo, daquela turma, daquela classe para acompanhar com sucesso aquele projeto, aquele plano de trabalho feito antes de conhecermos aqueles alunos. E o processo de avaliação da aprendizagem também são avaliações, são indicadores de que seu plano está sendo adequado ou não àquele conjunto de alunos, ao interesse daqueles alunos. O ato de planejar, de executar e de avaliar aquilo que foi feito é próprio de qualquer atividade humana, desde uma mais simples, que é sair de casa e usar a roupa adequada à temperatura ou à previsão do tempo, até o desenvolvimento de um plano de trabalho docente que foi previsto para um certo período. Esse exercício inteligente é o que hoje estamos definindo como competências, ou seja, o que traz para a educação esse novo paradigma educacional que é a construção de competências no processo de ensino e aprendizagem. (ARAUJO, 2005, p.195)

Silva e Felicetti (2014) relatam as competências e habilidades que professores precisam ter para aplicar conhecimentos constituídos na prática docente, competências essas que podem ser desenvolvidas na educação profissional e tecnológica, como: planejar, analisar, delimitar o problema, entre outras. Segundo as pesquisadoras,

As situações-problema são um desafio no desenvolvimento de habilidades e competências, pois exigem uma demanda maior de trabalho. Para o professor é preciso pensar cada projeto, prever a duração, observar, avaliar de forma diferente do habitual e mais do que isso, é preciso conhecer tanto os conteúdos e a conexão entre eles, quer seja na disciplina ou em disciplinas diferentes, como os alunos. Conhecer o aluno significa perceber se ele já sabe, já aprendeu, o que aprendeu, qual competência já atingiu, qual ainda está sendo construída e qual necessita ser trabalhada. Ao aluno é preciso estabelecer outras relações, ir além do exercício e da repetição, tomar decisões, analisar o contexto, separar e articular as partes do problema em busca de soluções. Por esses motivos a proposta de ensino por competências deve ser compreendida e apreciada, para que o professor possa desenvolver esse desafio de forma positiva para si e para os educandos. (SILVA e FELICETTI, 2014, p.27)

REFERÊNCIAS

ALESP. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei nº 6052**. Dispõe sobre o sistema estadual de Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, e dá outras providências. São Paulo, de 3 de fevereiro de 1961a Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1961/lei-6052-03.02.1961.html>. Acesso em 2 jan. 2020.

VII Encontro de Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica

“Cursos, Currículos e Inovação”

ALESP. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 38.643**. Regulamenta a Lei n. 6052 de 3 de fevereiro de 1961, que dispõe sobre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais, São Paulo, de 27 de junho de 1961b. 46p. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1961/decreto-38643-27.06.1961.html>. Acesso em: 2 jan. 2020

ARAUJO, Almério Melquíades. Educação e profissionalização na cidade de São Paulo. In: **IV Congresso Municipal de Educação de São Paulo**. São Paulo/SP, novembro, 2005, p. 194-198. Disponível em: <http://www.portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16757.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

ALVES, Luís Alberto Marques. Ensino Técnico: uma necessidade ou uma falácia? Notas para a compreensão da filosofia do ensino técnico em Portugal e no Brasil. **Revista Hist. Educ.** (online). Porto Alegre. V.17, n.41, set./dez 2013, p. 103-122.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 mar. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 7.044/82**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, de 18 de outubro de 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 mar 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 mar 2020.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Educação para a sensibilização e a preservação do patrimônio em bibliotecas e acervos escolares do Centro Paula Souza. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. (org.) **Patrimônio Artístico, Histórico e Tecnológico na Educação Profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015. 330p.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: AAVV. **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 43-110.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

DELGADO, Manuel Martínez. A tensão particularidade – universalidade da cultura: reflexões sobre a escrita autobiográfica e a formação de professores. In: **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. LOPES, Alice Casemiro e ALBA, Alicia. (orgs.). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 105-123

DEMAI, Fernanda Mello. O percurso conceptual-terminológico de Currículo por Competências na Educação Profissional Brasileira. **Revista do GEL**, v. 14, p. 104-134, 2017.

DEMAI, Fernanda Mello. Missão, Concepções e Práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (GFAC): o “Laboratório de Currículo” do Centro Paula Souza. In: ARAÚJO, Almério Melquíades e DEMAI, Fernanda Mello (orgs.) **Currículo Escolar em Laboratório: A Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2019. P. 21-129.

VII Encontro de Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica

“Cursos, Currículos e Inovação”

DIÁZ BARRIGA, Frida. É possível ensinar competências dissociadas dos conteúdos curriculares? In: LOPES, Alice Casimiro. ALBA, Alicia (orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 255-275.

MEDEIROS, Rodrigo de Oliveira. A dinâmica da construção do currículo no CEETEPS: uma perspectiva do Direito Educacional. In: ARAÚJO, Almério Melquíades e DEMAI, Fernanda Mello (orgs.) **Currículo Escolar em Laboratório: A Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2019. P. 232-239.

PETEROSI, Helena Gemignani. **Educação e Mercado de Trabalho**. Análise crítica dos cursos de tecnologia. São Paulo: Edições Loyola, 1980, 112p.

SAVIANI, Dermeval. O legado Educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

SILVA, Gabriele Bonotto. FELICETTI, Vera Lucia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n.1, p. 17-29, jan.-jun. 2014. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/14919>> Acesso em 16 mar. 2020.

SILVA, Marta Leandro. INACIO FILHO, Geraldo . A trajetória das Políticas Curriculares de Graduação Tecnológica no Brasil: cursos superiores de tecnologia (LDB 4024/61 a 9394/96). **Cadernos de História da Educação** (online), v. 17, p. 821-836, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/46030>> Acesso em: 21 mar. 2020

VIEIRA, S. L. **O discurso da reforma universitária**. Fortaleza: UFC; PROED, 1982.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Relatos e Relações Autobiográficas de Professores e Mestres. In: MENEZES, Maria Cristina (org.) **Educação, Memória, História** – Possibilidades, Leituras. Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 333-373, 2004.

VII Encontro de Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica

“Cursos, Currículos e Inovação”

EIXO TEMÁTICO III

Inovações curricular, de ensino, de extensão e de pesquisa na educação profissional e tecnológica

Neste eixo temático, professores, bibliotecários e estudantes de pós-graduação do Centro Paula Souza e de outras instituições, assim como professores-pesquisadores que atuam em centros de memória ou com acervos escolares (arquivísticos, bibliográficos e museológicos) deverão inscrever trabalhos relacionados com a história institucional e/ou história de vida enquanto docente de escolas técnicas ou faculdades de tecnologia e que empregam em seus estudos os planos plurianuais de gestão (PPG), projetos político pedagógicos (PPP), planos de cursos, planos de trabalho docente (PTD), projetos pedagógicos de cursos e/ou planos de ensino, a fim de identificar práticas escolares e pedagógicas, materiais e recursos didáticos propostos como inovações curricular, de ensino, de extensão e de pesquisa na educação profissional e tecnológica. Para a pesquisadora mexicana Díaz-Barriga Arceo (2010),

Una cuestión más que complica la posibilidad de innovar el currículo y la práctica, reside en la forma en que se difunden las reformas curriculares. En no pocas ocasiones, las reformas se difunden y llegan a los profesores basicamente por medio de documentos impresos (el documento base con el modelo educativo, la nueva propuesta curricular), que además carecen de prescripciones claras para el trabajo en el aula. Al respecto, en una investigación donde se entrevisto a profesores sobre la reforma curricular del nivel básico en el contexto bonaerense en los años noventa, Ziegler (2003)³ encuentra que se otorga a los docentes el papel de lectores de estos textos, es decir, fungen como receptores del saber de los especialistas. [...] Los docentes son sujetos sociales y por lo tanto miembros de una comunidad educativa, por lo que resulta claro que el ejercicio docente no se puede reducir a simples ejecuciones técnicas o pedagógicas. Para entender el quehacer del docente es importante identificar sus significados y prácticas en el aula, lugar donde el conocimiento profesional se concretiza. Se logrará poco si lo anterior no se toma en cuenta cuando se pretende involucrar a los profesores en la tarea de innovar el currículo y su práctica en el aula. [...] (DÍAZ-BARRIGA ARCEO, 2010, p. 43-44)

O Inova Centro Paula Souza envolve professores no desenvolvimento de projetos que “organiza iniciativas de fomento à prospecção tecnológica e à inteligência competitiva, além do apoio à proteção da propriedade intelectual, conectando ainda mais o ambiente acadêmico com o setor

³ ZIEGLER, S. Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. Revista Mexicana de Investigación Educativa, n. 8, p. 653-677, 2003

VII Encontro de Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica

“Cursos, Currículos e Inovação”

produtivo e a sociedade” (CENTRO PAULA SOUZA, 2019, p. 50). Considera-se importante para a construção da história institucional, que professores-pesquisadores inscrevam trabalhos apresentando o impacto dessas inovações no mundo do trabalho, na valorização da profissão docente e nos processos de ensino-aprendizagem na educação profissional e tecnológica.

Tavares (2019, p. 3) realizou um levantamento biográfico para compreender como é empregado o conceito de inovação nas pesquisas educacionais, mas constatou que não existe um marco de referência teórica para essa conceituação. Pesquisando em bases de dados internacionais (SciELO e Web of Science) no período de 1974 a 2017, localizou 23 artigos científicos, que possibilitaram identificar quatro categorias de análise: inovação como algo positivo *a priori*; inovação como sinônimo de mudança e reforma educacional; inovação como modificação de propostas curriculares e inovação como alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social.

Quanto às pesquisas sobre inovação, o professor Clayton M. Christensen da Harvard Business School realiza estudos, desde 1997, e criou a teoria da inovação disruptiva ao considerar que no mundo da informação digital a transformação do mercado é contínua, oferecendo simplicidade, redução de custos e apresentando sempre novos produtos em substituição aos defasados. Com essas mudanças alteram-se os processos industriais e, portanto, o mundo do trabalho. Para os pesquisadores Christensen, Horn e Staker (2013), os

Líderes educacionais podem usar a lente da inovação disruptiva para prever os efeitos de seus esforços. Estratégias que sustentem o modelo tradicional poderiam beneficiar os estudantes pelos próximos anos. Este caminho é o melhor para a maioria dos professores de sala de aula, líderes escolares que têm controle limitado sobre o orçamento ou arquitetura de suas escolas, e aqueles que querem trazer melhorias às salas de aula onde a maioria dos estudantes de hoje recebem sua educação formal. Outras estratégias que aceleram a implantação dos modelos disruptivos de ensino híbrido terão um maior impacto na substituição das salas de aula por um modelo centrado no aluno. Este caminho é viável para os diretores de escolas — frequentemente em escolas privadas, mas também em distritos escolares públicos, especialmente naqueles que passaram aos modelos de portfólio — que possuem alguma autonomia em relação a seu orçamento e à arquitetura de sua escola. Além disto, líderes distritais com autoridade para contratar fornecedores de tecnologia, formuladores de políticas públicas, filantropos e empreendedores estão em posição de desempenhar um papel no fomento à inovação disruptiva. Líderes educacionais podem alimentar a inovação disruptiva de vários modos, incluindo seguir estes cinco passos: 1. Criar uma equipe na escola

que seja autônoma em relação a todos os aspectos da sala de aula tradicional; 2. Focar os modelos disruptivos de ensino híbrido inicialmente nas áreas de não-consumo; 3. Quando estiverem prontos para expandir para além das áreas de não-consumo, procurar por alunos com menores exigências de desempenho; 4. Se comprometer em persistir no recente projeto disruptivo. 5. Introduzir políticas de incentivo à inovação. (CHRISTENSEN, HORN e STAKER, 2013, p. 4-5)

Pedro Demo (2010) inspirando-se em um estudo de Christensen⁴, destaca que inovar a educação é uma promessa eterna, por acreditar-se que a educação é uma das fontes principais de mudança, e que esse autor ao analisar essa situação “esclarece a tendência de resistir à desconstrução de quem comanda a mudança. No caso da escola, aplica-se apenas em parte, porque o professor não comanda mudança. Ao contrário, mantém, em muitos casos, o atraso”, destacando que:

A ideia de Christensen (2002), no entanto, parece válida para entender que dificilmente o docente percebe a necessidade de inovar-se para poder inovar. Antes de proclamar-se inovador, é imprescindível saber inovar-se, ou seja, aplicar a si mesmo a desconstrução. Sem falar que este procedimento pode ser doloroso ao extremo, contradita a história que tende a ver-se como indiscutível. Facilmente aplicaria a necessidade de desconstrução ao aluno. Não, porém, a si mesmo. Na prática, se quisermos aluno autor, antes é preciso inventar docente autor. Esta exigência convulsão radicalmente os atuais processos de formação docente, não tanto nos seus alunos, quanto nos seus professores. O sistema de ensino, sendo tão instrucionista, não produz autores. Produz “transmissores de conhecimento”, uma função defunta na sociedade intensiva de conhecimento. Entre as ditas habilidades do século XXI (outro modismo, certamente), conta-se de lidar crítica e criativamente com conhecimento na condição de autor. [...] (DEMO, 2010, p. 868)

É importante lembrar que a lógica da inovação é também a lógica da destruição, pois a inovação destrói mundos antigos o que pode ser trágico, e o mundo pode se incomodar. Por outro lado, a inovação gera novas tecnologias e novas profissões. Segundo Alves (2013),

O ensino técnico, considerado nas diversas vertentes profissionalizantes – agrícola, industrial, comercial, serviços – tem sido objeto de estudo, tanto na área da sociologia da educação, como na da sociologia do trabalho. [...] o contributo sociológico obriga-nos a inserir este subsistema dentro das funções chave da escola, que tem o papel de integrar os alunos no contexto social e de diferenciar para poder cumprir o papel específico que a sociedade lhes tem destinado. Os códigos culturais que transmitem são nucleares para garantir a coesão social, a participação cívica, em suma a defesa da ordem estabelecida. A qualificação,

⁴ CHRISTENSEN, C. M. The innovator’s dilemma. Harvard: Harper Collins Publishers, 2002 (Collins Business Essentials)

enquanto recursos humanos, permite o fornecimento ao mercado laboral de profissionais capazes de garantir a expansão económica. Em termos históricos sabemos que em épocas de expansão e de grandes alterações tecnológicas solicitou-se sempre à escola, ao sistema educativo, que preparasse esses exércitos de técnicos qualificados e peritos profissionais para poderem alimentar o crescimento. Mas quando a retração ou a crise apoderou das estatísticas económicas, sempre se reequacionou o papel deste subsistema, embora sempre se fosse aceitando que continuava a ser a escola o espaço de requalificação, em função das novas prioridades ditadas pelo poder político. [...] (ALVES, 2013, p. 105)

O Centro Paula Souza, para além da qualificação e dos ensinamentos de nível médio e superior, promove a pós-graduação *lato e stricto sensu* e MBA, incentivando ainda parcerias para produções científicas. Gonçalves e Peterossi (2006 apud PETEROSSO, 2014, p. 23) ao tratarem das questões de empregabilidade e de continuidade da formação profissional de alunos egressos de cursos de tecnologia, destacam que:

[...] a capacidade de aumentar as chances de trabalho por meio do desenvolvimento de competências e habilidades úteis à trajetória profissional é uma das características da empregabilidade, uma vez que o aprimoramento contínuo é considerado uma das principais preocupações da vida profissional. A empregabilidade está associada ao conceito de competências e habilidades, além da necessidade de adquirir, manter e atualizar determinados requisitos de mercado. O trabalhador tem seus conhecimentos valorizados e por isso ele vê-se obrigado a continuar inserido em um processo contínuo de educação. [...]

Em 2019, estudavam nas unidades do Centro Paula Souza 330 mil estudantes em todo o estado de São Paulo, sendo 213 mil em escolas técnicas, 84 mil em faculdades de tecnologia, e outros 32 mil foram atendidos com a qualificação profissional (CENTRO PAULA SOUZA, 2019, p. 80-86). Sacilotto (2016) considera:

Na educação profissional, a diferenciação das instituições expõe tanto a segmentação dos seus conteúdos quanto a proliferação de papéis. Se de um lado, essa diversificação e expansão atendem à crescente divisão social e técnica do trabalho, de outro, se torna necessário criar um vocabulário próprio que possibilite definições universais; ou, em outros termos, que estabeleça limites de entendimento e de quantidades de significantes. Genericamente, qualquer intervenção educativa deliberada que conduz a preparação para uma atividade de trabalho, consideramos que essa ação é uma atividade de educação profissional. Entretanto, a preparação para o trabalho ou os processos de aprendizagem para o exercício de uma ocupação ou mesmo de uma atividade remunerada conducente à sobrevivência pessoal não se esgotam nas ações deliberadas de agências ou indivíduos. Os conhecimentos e habilidades (as chamadas competências

VII Encontro de Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica

“Cursos, Currículos e Inovação”

profissionais) podem ainda ser desenvolvidos por autoaprendizagem, sem a intermediação de outras pessoas ou instituições. Portanto, a educação profissional abrange parcelas do que se convencionou entender por educação formal, não formal e informal. (SACILOTTO, 2016, p.38)

REFERÊNCIAS

ALVES, Luís Alberto Marques. Ensino Técnico: uma necessidade ou uma falácia? Notas para a compreensão da filosofia do ensino técnico em Portugal e no Brasil. **Revista Hist. Educ.** (online). Porto Alegre. V.17, n.41, set./dez 2013, p. 103-122.

CENTRO PAULA SOUZA. **50 anos** (1969 -2019). São Paulo: Imprensa Oficial. 2019. 108p.

CHRISTENSEN, Clayton M., HORN, Michael B. e STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. Tradução Fundação Lemann e Instituto Península. Clayton Christensen Institute. 2013. 52p. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 17 mar. 2020

DEMO, Pedro. Rupturas urgentes em educação. **Revista Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861-872, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a11.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2020.

DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida. Los profesores ante las innovaciones curriculares. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**. Cidade do México, v.1, n.1, p. 37-57, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a4.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2020.

GONÇALVES, Rafael. PETEROSSI, Helena Gemignani. Empregabilidade: processo de (re)qualificação ao longo da vida – estudo de caso. In: Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza, I. **Anais**. São Paulo: CEETEPS, 2006.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. 2ª Ed. São Paulo: Centro Paula Souza (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica). 2014.

SACILOTTO, José Vitorio. **A educação profissional na agenda de políticas públicas de educação no Estado de São Paulo e a expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. 312 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 2016. Disponível em: < http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321566/1/Sacilotto_JoseVitorio_D.pdf> Acesso em: 01 mar. 2020.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. A conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Revista do Centro de Educação**. UFSM, v.44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32311>. Acesso em: 4 jan. 2020.

ZIEGLER, S. Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, n. 8, p. 653-677, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001905.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2020.

Comissão organizadora
São Paulo, 21/03/2020